



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO

QUÉREM DIAS DE OLIVEIRA SANTOS

A CONSTITUIÇÃO DO SER SOCIAL PROFESSOR – SIGNIFICADOS E  
SENTIDOS DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA REDE PÚBLICA  
DO DISTRITO FEDERAL

Brasília – DF

2020

QUÉREM DIAS DE OLIVEIRA SANTOS

A CONSTITUIÇÃO DO SER SOCIAL PROFESSOR – SIGNIFICADOS E  
SENTIDOS DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA REDE PÚBLICA  
DO DISTRITO FEDERAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA). Sob orientação da professora Dra Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva.

Brasília - DF, julho de 2020

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Santos, Quérem Dias de Oliveira  
A CONSTITUIÇÃO DO SER SOCIAL PROFESSOR - SIGNIFICADOS E  
SENTIDOS DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA REDE PÚBLICA DO  
DISTRITO FEDERAL / Quérem Dias de Oliveira Santos;  
orientadora Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva.  
-- Brasília, 2020.  
187 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --  
Universidade de Brasília, 2020.

1. Trabalho docente. 2. Ciclo de vida profissional. 3.  
Vivências. 4. Significados e sentidos. 5. Ser social  
professor. I. Silva, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro  
da, orient. II. Título.

QUÉREM DIAS DE OLIVEIRA SANTOS

A CONSTITUIÇÃO DO SER SOCIAL PROFESSOR – SIGNIFICADOS E  
SENTIDOS DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA REDE PÚBLICA  
DO DISTRITO FEDERAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Avaliada em 10/07/2020, pela banca examinadora constituída pelas seguintes professoras:

---

Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva – Orientadora  
Faculdade de Educação – FE/PPGE/UnB

---

Profa. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz  
Faculdade de Educação – FE/PPGE/ UnB

---

Profa. Dra. Sandra Valéria Limonta Rosa – Faculdade de Educação  
FE/PPGE/Universidade Federal do Goiás

---

Profa. Dra. Nathália Cassettari  
Faculdade de Educação - FE/PPGE/UnB

## AGRADECIMENTOS

Ao final desse processo formativo, não poderia deixar de agradecer às pessoas que o vivenciaram e acompanharam junto comigo. Durante esse tempo de formação, pude compartilhar e aprender a partir das relações humanas, conhecimentos sobre a realidade concreta permeados por sentimentos de satisfação e afetividade, os quais me afetaram, marcaram e modificaram minha forma de ser e de agir na minha realidade concreta.

Assim, primeiramente, agradeço ao meu núcleo familiar que me apoiou desde a iniciativa em cursar o mestrado e em todo o processo formativo. Aos meus pais, João Ribamá dos Santos e Celiane Dias de Oliveira Santos que sempre me ensinaram a estar em constante aprendizado e nunca desistir dos meus objetivos, mas procurar formas de superar as dificuldades que aparecem. Agradeço aos meus irmãos Gabriel e Thiago e às minhas irmãs Ester e Cecille que têm sido meu apoio, meus amigos, companheiros e inspirações para a minha forma de ser, que têm acompanhado meus desejos e anseios e contribuído para que eu alcance meus objetivos.

Agradeço aos professores da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília pela oportunidade de troca de conhecimentos, de vivências transformadoras e de amizades que tenho certeza que ficarão marcadas em minhas vivências.

Agradeço ao grupo GEPFAPe que tem sido meu apoio durante seis anos de formação, tanto na graduação, quanto na pós-graduação, pelas vivências marcantes que tanto me afetaram e que modificaram minha forma de ser. Ser integrante do grupo GEPFAPe tem proporcionado um lugar de viver a docência intensamente, de ter esperança por dias melhores e de pensar possibilidades e alternativas de resistência. Com o grupo, aprendi a ser ativa socialmente, a me posicionar, assim como ter uma consciência política sobre a realidade concreta.

Agradeço à minha orientadora professora doutora Kátia Augusta Curado que durante esses seis anos me ensinou a ser professora em uma relação de amizade e de carinho, que com um olhar humano abraça os desafios da educação e os transforma em esperanças em uma ação de práxis repleta de afetividade. Agradeço à professora doutora Shirleide Cruz que considero minha segunda orientadora, pois também tem me acompanhado durante os seis anos de formação e tem sido uma inspiração pela sua forma de ser, de falar e de agir como professora, em uma harmonia sem igual.

Agradeço aos membros da banca por participarem da avaliação de meu trabalho tanto na fase de qualificação quanto na fase de defesa, pois contribuíram para a produção desta

pesquisa. E, finalmente, agradeço aos participantes da pesquisa por compartilharem suas vivências na profissão docente.

Concluo meus agradecimentos cheia de esperança em realizar uma práxis transformadora como professora e marcar a vida das crianças, como essas pessoas transformaram minha vida e minha forma de ser.

*Precisamos retomar a esperança e a resistência. Um dos efeitos mais dramáticos e desarticuladores de nosso tempo é a desesperança gerada pelas incertezas de um mundo capitalista, disperso no individualismo e na competição. É preciso, portanto, recuperar a dialética da esperança.*

*Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, 2019.*

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar o processo de constituição do ser social professor ao longo da vida profissional. A pesquisa foi fundamentada nas perspectivas do materialismo histórico dialético e da teoria histórico-cultural. O ser professor é compreendido a partir da ontologia do ser social de Lukács, pela natureza do trabalho docente e em uma perspectiva emancipatória de práxis que atribui formas e conteúdos à atividade do professor. Essa pesquisa foi realizada com professoras e professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) em diferentes momentos da vida profissional docente, por meio dos instrumentos metodológicos de questionário e entrevista semiestruturada. Para a análise qualitativa das falas das professoras e dos professores utilizamos como procedimento metodológico os núcleos de significação. Essa análise foi estruturada em três eixos: i) Sentidos da escolha profissional docente; ii) Marcas do ser professor ao longo da vida profissional docente; e iii) Reprodução do ser social professor: marcas de mudanças no ser professor e no trabalho docente. Cada eixo de análise foi interpretado a partir dos núcleos de significação que contribuíram para a aproximação dos significados e sentidos sobre o processo de constituição do ser social professor. Concluímos que esse processo de constituição é permeado por múltiplas determinações históricas, políticas sociais e econômicas de reprodução do ser social imbricadas na práxis do professor. Inferimos que o processo de constituição do ser professor tem como propriedade o movimento dialético entre a teoria e a prática docente e as relações humanas, entre sujeitos. Em uma sociedade de classes e divisão das potencialidades humanas, a formação inicial dos professores é configurada por uma fragmentação da práxis social do professor, distanciando os conhecimentos teóricos da materialidade do trabalho docente, constituindo-se em uma individualidade estranhada em relação a sua práxis social. Concluímos que os significados e sentidos de ser professor apresentam uma contribuição importante para a reflexão sobre a práxis docente, pois revelam o movimento de um profissional da educação que com tantas contradições contribui para uma transformação qualitativa da sociedade, por meio do processo educativo formal. Correlacionado à compreensão do ser social professor, está a construção da própria docência, que se solidifica a partir do e com o trabalho. Entretanto, a construção do ser social docente passa por dificuldades relevantes em sua constituição, seja em relação às dificuldades impostas pelo novo contexto educacional e social da contemporaneidade, seja pelo legado histórico da profissão. Concluímos que o processo de constituição do ser social professor é produzido pelas vivências na realização da atividade docente, na qual produz significados e sentidos de ser professor em uma objetividade social. Assim, ser professor é viver uma práxis social criadora e transformadora da realidade concreta e de potencialização da generidade humana.

**Palavras-chave:** Trabalho docente. Ciclo de vida profissional. Vivências. Significados e sentidos. Ser social professor.

## ABSTRACT

This paper's purpose is to investigate the process of formation of the social being teacher throughout professional life. The research was based on dialectic historical materialism in which being a teacher is understood from the ontology of the social being by the nature of teaching work and in an emancipatory perspective of praxis that attributes forms and contents to the teacher's activity. This research was carried out with teachers from the Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) at different moments of the teaching professional life with questionnaire and semi-structured interview as the methodological instruments. For the qualitative analysis of the speeches of the teachers, we used the meaning nuclei as a methodological procedure. This analysis was structured in three categories: i) Meanings of the teaching professional choice; ii) Marks of being a teacher throughout the teaching professional life; and iii) Reproduction of the social being teacher: marks of changes in being a teacher and teaching work. Each category of analysis were interpreted from the meaning nuclei that contributed to the approximation of the senses and meanings about the process of constitution of the social being teacher. We conclude that this formation process is permeated by multiple historical determinations, social and economic policies for the reproduction of the social being intertwined in the teacher's praxis. We infer that the process of constitution of being a teacher has as its property the dialectical movement between teaching theory and practice and human relations between subjects and subjects. In a class society and division of human potentialities, the initial training of teachers is configured by a fragmentation of the teacher's social praxis, distancing theoretical knowledge from the materiality of teaching work, constituting a strange individuality in relation to their social praxis. We conclude that the senses and meanings of being a teacher present an innovative contribution to the reflection on teaching praxis, as it reveals the movement of an education professional who contributes to a qualitative transformation of society, with so many contradictions. Correlated to the understanding of Being a Teacher is the construction of teaching itself, going through the social that solidifies from and with work. However, the construction of the teaching being undergoes relevant difficulties in its constitution, either in relation to the difficulties imposed by the new educational and social context of contemporary times, or by the historical legacy of the profession. We conclude that the process of constitution of being a teacher is produced by the experiences in carrying out the teleological setting of teaching activity, in which it produces senses and meanings of being a teacher in a social objectivity. Thus, being a teacher means living a social praxis that creates and transforms concrete reality and enhances human generosity.

**Keywords:** Teaching work. Teacher's professional cycle. Experiences. Senses and meanings. Being a social teacher.

**LISTA DE QUADROS**

1 – Estudos sobre o ciclo de vida profissional docente	24-25
2 – Pesquisas sobre o ser professor	34-35

**LISTA DE FIGURAS**

1 – Sistematização do ciclo de vida profissional docente das pesquisas	27
2 – Estado do conhecimento sobre o ser professor – categorias centrais	37
3 – Nuvem de Palavras: Sentidos de Ser Professor	111

**LISTA DE GRÁFICOS**

1 – Professores em diferentes momentos da vida profissional	102
2 – Idade dos professores em relação com os anos de experiência docente	103
3 – Formação dos professores em Magistério	104
4 – Formação continuada dos professores	105

**LISTA DE SIGLAS**

ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BCE	UnB Biblioteca Central da Universidade de Brasília
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DF	Distrito Federal
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
ES	Ensino Superior
GEPEFAPe	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação e Atuação dos
Professores/Pedagogos	
GESTRADO	Grupos de Estudo sobre Política Educacional e trabalho docente
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
RED ESTRADO	Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente
RELEPE	Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política
SEDEST	Secretaria de Estado do Trabalho e Desenvolvimento Social
SEEDF	Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

## SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS .....</b>	<b>V</b>
<b>RESUMO .....</b>	<b>VIII</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>IX</b>
<b>LISTA DE QUADROS.....</b>	<b>X</b>
<b>LISTA DE FIGURAS.....</b>	<b>XI</b>
<b>LISTA DE GRÁFICOS.....</b>	<b>XII</b>
<b>LISTA DE SIGLAS .....</b>	<b>XIII</b>
<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>XVII</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>20</b>
<b>SEÇÃO 1 – O QUE DIZEM AS PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE O SER PROFESSOR E A SUA VIDA PROFISSIONAL? .....</b>	<b>22</b>
1.1. CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DOCENTE NAS PESQUISAS BRASILEIRAS.....	22
1.1.1. Ciclo de vida profissional do professor: o movimento de ascensão e desinvestimento .....	28
1.1.2. Ciclo de vida profissional a partir das vivências dos professores .....	29
1.1.3. Reflexões sobre o ciclo de vida profissional docente a partir das pesquisas brasileiras.....	32
1.2. CONCEPÇÕES DE SER PROFESSOR NAS PESQUISAS BRASILEIRAS.. ...	33
1.2.1. Historicidade do ser professor .....	37
1.2.2. Ser professor na prática docente .....	38
1.2.3. Concepções de ser professor na formação inicial.....	39
1.2.4. Ser professor a partir do trabalho docente .....	40
1.2.5. Identidade do professor no desenvolvimento profissional .....	41
1.3. SISTEMATIZAÇÃO E REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DO SER PROFESSOR E DO CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DOCENTE.....	42

<b>SEÇÃO 2 – CAMINHOS TEÓRICO–METODOLÓGICOS PARA A APREENSÃO DAS ZONAS DE SENTIDOS DO SER PROFESSOR .....</b>	<b>45</b>
2.1. MOVIMENTOS ANALÍTICOS PARA A CONSTITUIÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO.....	49
2.1.1. Os Pré-indicadores.....	50
2.1.2. Sistematização dos pré-indicadores: constituição de indicadores .....	50
2.1.3. Sistematização dos indicadores de análise: os núcleos de significação	51
2.2. PROCEDIMENTOS DE PESQUISA .....	53
2.3. PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	54
<b>SEÇÃO 3 – ONTOLOGIA DO SER SOCIAL PARA A COMPREENSÃO DO SER PROFESSOR .....</b>	<b>56</b>
3.1. A ONTOLOGIA DO SER SOCIAL .....	57
3.2. SENTIR, SIGNIFICAR E VIVER – CATEGORIAS IMBRICADAS NA CONSTITUIÇÃO DO SER SOCIAL .....	76
<b>SEÇÃO 4 – A CONSTITUIÇÃO DO SER SOCIAL PROFESSOR .....</b>	<b>85</b>
4.1. O TRABALHO DOCENTE COMO PRÁXIS E A CONSTITUIÇÃO DO SER SOCIAL PROFESSOR .....	85
<b>SEÇÃO 5 – PERFIL DAS PROFESSORAS E DOS PROFESSORES DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL.....</b>	<b>101</b>
5.1. TRAÇOS DO PERFIL DAS PROFESSORAS DAS SÉRIES INICIAIS DO DISTRITO FEDERAL .....	101
5.2. PARTICULARIDADE DO TRABALHO DOCENTE NO DF.....	106
5.3. SENTIDOS DE SER PROFESSORA: O QUE É SER PROFESSORA.....	108
<b>SEÇÃO 6 – SENTIDOS DE SER PROFESSORA AO LONGO DA VIDA PROFISSIONAL DOCENTE .....</b>	<b>112</b>
6.1. SENTIDOS DA ESCOLHA PROFISSIONAL DOCENTE .....	113

6.1.1. Vivências de ser professora na adolescência pela desvalorização da profissão.....	114
6.1.2. Ser professora: uma oportunidade de cursar o Ensino Superior.....	116
6.1.3. Ser professora e professor pela natureza social do trabalho docente .	119
<b>6.2. MARCAS DE SER PROFESSORA AO LONGO DA VIDA PROFISSIONAL DOCENTE.....</b>	<b>121</b>
6.2.1. Ser professor iniciante é descobrir e sobreviver aos distanciamentos das potencialidades de sua práxis social .....	122
6.2.2. Sentidos de desistência e resistência diante dos desafios de ser professor.....	132
<b>6.3. REPRODUÇÃO DO SER SOCIAL PROFESSORA: MARCAS DE MUDANÇAS NO SER PROFESSORA E NO TRABALHO DOCENTE .....</b>	<b>139</b>
6.3.1. Professora iniciante em processo de aprendizagem do trabalho docente/apropriação da práxis social docente e suas mudanças.....	141
6.3.2. Reprodução do ser social professora pela superação dos estranhamentos.....	145
6.3.3. Ser professora: o trabalho é vida e expropriação da vida .....	152
6.3.4. Ser professora é uma atividade da classe trabalhadora: permanência entre a sobrevivência e o amor profissional .....	156
6.3.5. Reprodução dos sentidos de ser professora .....	160
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>172</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>179</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>185</b>
<b>APÊNDICE B – Entrevista semiestruturada .....</b>	<b>187</b>

## APRESENTAÇÃO

A produção do objeto de estudo sobre a constituição do ser professor ao longo da vida profissional está imbricado na minha própria formação, enquanto individualidade social da classe trabalhadora que, buscando em uma correlação de forças, alcança as potencialidades humanas para o pertencimento em uma práxis social. Dessa forma, inicio este trabalho relatando a minha própria constituição enquanto professora.

A formação inicial foi permeada por questionamentos sobre o que é ser professora, dentre eles: o que me constitui como professora? Foram questionamentos gerados pela insegurança em relação às possibilidades de ser professora, devido à timidez e à dificuldade em me posicionar, e que me direcionaram para o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação e Atuação dos Professores/Pedagogos (GEPFAPe). As vivências iniciais na realização de pesquisas e estudos sobre a formação de professores, juntamente com professores da Secretaria de Educação, estudantes da graduação e pós-graduação, assim como discussões sobre a realidade histórica, política e social da atividade docente, aproximaram-me da realidade do trabalho docente. Essas discussões produziram idealizações sobre o ser professor constituídas a partir de aproximações das objetivações na realidade concreta. As vivências nos estágios obrigatórios proporcionaram a observação e algumas vivências como professora que ampliaram os conhecimentos sobre as relações teóricas e práticas na realidade da atividade docente.

O processo formativo inicial produziu uma individualidade consciente sobre a atividade de práxis docente, assim como uma consciência política e social sobre os sentidos de ser professora. A partir da coletividade no processo de pesquisa em grupo, pelas vivências em projetos de extensão e pelas vivências em eventos sobre a formação de professores como intelectuais orgânicos que resistem e nos afetam diretamente, contribuíram para uma formação fundamentada em uma concepção emancipatória que potencializa as individualidades dos professores ativos na atividade docente.

Dessa forma, o interesse pela investigação do ser professor se consolida na formação inicial, com estudos sobre ser professor iniciante e pela significação das vivências no processo formativo. Com o intuito de prosseguir os estudos na pós-graduação, continuo estudando o ser professor, potencializando minha própria formação e contribuindo com a produção do conhecimento na generidade social de ser professor e do gênero humano, em um sentido de resistência às fragmentações e desvalorização do ser professor na realidade concreta.

Este trabalho foi finalizado em um momento histórico permeado por contradições, crises políticas e pandemia do Covid-19 que muito têm afetado as vivências das pessoas. Esse

contexto tem intensificado as correlações de forças e a deformação do ser social professor integral em uma perspectiva de racionalidade técnica que retira o movimento dialético de produção da práxis social docente. Em contrapartida a essa realidade, resistimos com a produção deste trabalho, com o intuito de defendermos a formação de professores e a sua práxis social na promoção da formação humana pela educação formal para uma transformação social.

Diante desse contexto, ressaltamos a importância social, política e acadêmica desta pesquisa num sentido de resistência a projetos políticos que fragmentam e desvalorizam a atividade docente. Em uma perspectiva emancipatória, defendemos a formação integral do ser professor em suas dimensões política, ética, estética, cognitiva, técnica e operativa com intencionalidades direcionadas para a transformação social dos indivíduos.

Para tanto, traçamos como objetivo geral investigar o processo de constituição do ser professor ao longo da vida profissional. Para o alcance de tal objetivo, delineamos como objetivos específicos: i) identificar o que as pesquisas brasileiras apontam sobre o ser professor ao longo da vida profissional; ii) sublinhar aspectos que permitem traçar um perfil dos professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal; iii) apreender os significados e sentidos de ser professor constituídos pelos professores ao longo da vida profissional.

Diante desses objetivos, fundamentamos nas perspectivas do materialismo histórico dialético e da teoria histórico-cultural para o entendimento do movimento dialético do real. Para a compreensão do processo de constituição do ser social professor, baseamo-nos na ontologia do ser social de Lukács. Dessa forma, utilizamos como instrumentos de pesquisa o questionário, em busca dos aspectos do perfil dos professores do Distrito Federal (DF), e a entrevista semiestruturada para a apreensão das vivências dos professores ao longo da vida profissional. Utilizamos como procedimento metodológico os núcleos de significação que permitem, na análise das falas dos sujeitos investigados, apreender os significados e sentidos produzidos em suas vivências (AGUIAR E OZELLA, 2013). Dessa forma, este trabalho apresenta seis seções descritas abaixo.

A primeira seção tem como objetivo a identificação das pesquisas brasileiras sobre o ser professor ao longo da vida profissional docente, intitulada “O que dizem as pesquisas brasileiras sobre o ser professor e a sua vida profissional” e está organizada a partir de duas categorias: ciclo de vida profissional docente e ser professor.

A segunda seção intitulada “Caminhos teórico-metodológicos para a apreensão das zonas de sentidos do ser professor” foi estruturada pelos caminhos metodológicos dos núcleos de significação, destacando os movimentos analíticos para a apreensão dos sentidos e

significados, assim como os instrumentos de pesquisa e características dos professores participantes da pesquisa.

A terceira seção denominada “Marcas ontológicas do ser social para a compreensão do ser professor” tem como objetivo teorizar as categorias de análise para a compreensão do ser professor enquanto ser social. Dessa forma, evidenciamos as marcas ontológicas do ser social a partir das categorias que o constitui.

A quarta seção intitulada “A constituição do ser social professor” tem como objetivo fundamentar o ser professor em suas marcas ontológicas, partindo da categoria da historicidade e do trabalho docente para a compreensão do ser social professor.

A quinta seção “Perfil dos professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal” se constitui a partir do objetivo de sublinhar os traços do perfil dos professores das séries iniciais. Dessa forma, evidenciamos alguns aspectos dos professores e particularidades do trabalho docente no DF.

E por fim, a sexta seção com o objetivo de apreender os sentidos e significados sobre o ser professor ao longo da vida profissional docente foi estruturada a partir dos núcleos de significação, interpretados pelas vivências dos professores. Para a organização das temáticas expressas nos núcleos de significação, organizamos em de três eixos de análise: i) sentidos da escolha profissional docente; ii) marcas do ser professor ao longo da vida profissional docente; iii) reprodução do ser social professor: marcas de mudanças no ser professor e no trabalho docente.

## INTRODUÇÃO

Ser professor é vivenciar uma práxis na sociabilidade/realidade social humana, sentir e significar em uma correlação de forças com a realidade concreta que produz uma individualidade social. Essas correlações são condicionadas às múltiplas determinações históricas, políticas, sociais e econômicas que estão imbricadas na produção da atividade e na forma de ser professor. Em uma sociedade capitalista, o trabalho do professor é engendrado as formas e conteúdos que determinam os meios, as alternativas e possibilidades técnicas, operativas, cognitivas estéticas e políticas para a realização da sua ação na realidade social.

A materialidade da individualidade do ser social professor se constitui a partir das propriedades de sua atividade, sendo estas as formas e conteúdos para a sua realização: no processo de realização da atividade docente há finalidades e intencionalidades sociais, isto é, possui um caráter teleológico que movimenta a ação do professor sobre a realidade concreta; essa ação é direcionada para a própria formação humana e não para a produção de uma matéria, ou seja, uma relação entre sujeito-sujeito e não sujeito-objeto, produzida pela reprodução histórica do ser social, que configura necessidades de apropriação da generidade humana para o pertencimento do indivíduo na sociedade, configurada a partir do processo de ensino e aprendizagem.

Essa concepção sobre o ser professor como um ser social tem como fundamento a ontologia do ser social em Lukács (2013) que compreende o salto ontológico do ser humano, do ser biológico para uma segunda natureza, o ser social, produzida pelas correlações de forças com a realidade concreta. A partir dessa natureza social, novas necessidades surgem na socialidade humana, como a atividade do professor que tem como objetivo formar os seres humanos de acordo com as legalidades sociais para o alcance das potencialidades humanas, produzidas historicamente para o seu pertencimento na práxis social. Para Lukács,

o ser social surgirá como forma própria do ser quando as leis da natureza começam a produzir, no âmbito do ser social – sem modificar a sua essência – também outros objetos, movimentos e etc., diferentes daqueles que o seu puro ser-em-si costuma revelar, só quando começaram a ingressar em relações que a natureza jamais teria produzido por si mesma (2013, p. 406).

Tendo em vista a concepção do ser social, compreendemos o ser professor enquanto individualidade social que possui uma atividade de práxis criadora e transformadora da realidade concreta. Entretanto, o trabalho do professor, produzido em uma sociedade capitalista, é alienado às formas e conteúdos dos meios de produção que determinam a sua forma de ser e de realizar a sua atividade. Dessa forma, o sentido do ser é síntese de múltiplas determinantes

históricas imbricadas nas formas de como ele é, como ele vivencia a sua práxis social, como ele produz a sua realidade histórica, como ele significa a si mesmo e a sua história como formação da sua individualidade e do próprio gênero humano.

Assim, o trabalho docente, enquanto uma atividade de práxis que possui em-si o processo de reprodução do ser social, tem em seu processo de constituição as determinações históricas estranhadas do ser social. Em uma sociedade capitalista permeada por estranhamentos que fragmentam a constituição das individualidades sociais em particularidades hierarquizadas pelos meios de produção, que determinam as formas e os conteúdos de uma práxis social, limita as classes sociais dominadas a alcançar as potencialidades humanas. Dessa forma, a atividade docente é engendrada em estranhamentos de precarização, desvalorização, intensificação, desqualificação, entre outros que, configurados nas relações sociais de produção, deformam sua práxis social, distanciando-a das potencialidades de transformação e criação na realidade concreta.

Diante disso, compreendemos a necessidade da formação das individualidades sociais dos professores numa perspectiva emancipatória e consciente da sua realidade concreta e de si, para uma elevação da sua particularidade para a superação dos estranhamentos engendrados em sua atividade, a partir do movimento dialético entre a teoria e a prática para o domínio da totalidade das potencialidades de sua ação nas relações humanas. Nas palavras de Curado Silva, fundamentadas na epistemologia da práxis em Vásquez (1968),

[...] compreender a relação teoria e prática significa enxergar as dimensões política, ética, estética e técnica a respeito do trabalho docente e como ocorre a sua configuração no atual momento histórico. Assim, a práxis é entendida como ação humana transformadora, prática eivada e nutrida de teoria e, por isso, capaz de superar os primeiros estágios do pensamento – constatação e compreensão da realidade – para constituir um pensamento novo que, ao ser colocado em prática, pode transformar a realidade (2019, p. 40).

Entendemos que a formação do ser professor enquanto ser social possui, em seu interior, complexos mediatizados por determinações históricas, políticas, econômicas e sociais que configuram as finalidades de sua práxis social: a complexidade do conhecimento enquanto meio e produto de sua práxis; uma relação complexa entre professor-aluno na relação de ensino e aprendizagem mediatizada pelo conhecimento, na qual produz a genericidade humana no ser singular, formando um novo ser em si e no outro; possui uma relação direta com as condições da realidade social, histórica, política, econômica e cultural que se configura em um complexo de complexos inter-relacionados que constituem o ser professor, determinando as suas condicionalidades históricas e as possibilidades de transformação social.

## **SEÇÃO 1 – O QUE DIZEM AS PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE O SER PROFESSOR E A SUA VIDA PROFISSIONAL?**

Para a investigação do processo de constituição do ser professor ao longo da vida profissional, apontamos a necessidade de uma revisão bibliográfica das pesquisas brasileiras que tem estudado essa problematização para contribuirmos com a produção do conhecimento sobre o ser professor. Essa revisão bibliográfica tem como objetivo identificar como as pesquisas têm compreendido o ser professor em diferentes momentos da vida profissional e quais os fundamentos teóricos, metodológicos, epistemológicos e ontológicos que tem sustentado tais discussões.

Diante disso, traçamos como objetivo geral, compreender como tem sido constituída a discussão do ser professor ao longo da vida profissional nas pesquisas, problematizando a partir dos seguintes questionamentos que nortearam a análise: Quais caminhos teórico-metodológicos das pesquisas sobre o ser professor? Quais conceitos de ser professor apresentados e discutidos? Quais os sentidos de ser professor evidenciados nas pesquisas? Em que esta pesquisa pode contribuir com a discussão sobre o ser professor? Dessa forma, utilizamos duas palavras-chave para a investigação das pesquisas sobre o ser professor ao longo da vida profissional docente: ciclo de vida profissional docente, com o intuito de identificarmos o processo de constituição do professor ao longo e em diferentes momentos da vida profissional, assim como os aspectos do trabalho docente que contribuem para a formação do ser professor; e ser professor para a apreensão dos significados e sentidos que tem sido produzidos nas pesquisas sobre o ser professor. Esses dois descritores possibilitam compreender o processo de constituição do professor ao longo e em diferentes momentos da vida profissional docente.

### **1.1. CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DOCENTE NAS PESQUISAS BRASILEIRAS**

O ciclo de vida profissional docente é compreendido pela literatura nacional e internacional (Huberman, 2000; Garcia, 2012; Vaillant, 2008; e Papi, 2008) a partir de determinantes como: temporalidade, relação ao anos de exercício docente; condicionalidades do trabalho do professor, destacando-se a partir de vivências similares e diferentes dos professores na atividade docente, em relação aos anos de experiência profissional; e, a idade dos professores, que também aparece como uma determinante importante, relacionando estudos sobre a vida pessoal e a profissional. Essas determinantes constituem fases que compõem o ciclo de vida profissional, cada qual com características marcantes que destacam cada momento de vivência do professor: de aprendizagem, de dificuldade, de autonomia, de desinvestimento

na profissão, entre outras características. Essa produção do conhecimento tem contribuído com as pesquisas brasileiras, pois tem sido a fundamentação teórica dos trabalhos, assim como tem possibilitado uma discussão sobre o ciclo de vida profissional do professor na realidade brasileira.

Tendo em vista a produção do conhecimento sobre o ciclo de vida profissional dos professores, este trabalho parte de uma pesquisa maior desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação e Atuação dos Professores e Pedagogos (GEPFAPe) que tem investigado o ciclo de vida profissional com a pesquisa intitulada “Ciclo de carreira dos professores do Distrito Federal: temporalidade e condições de trabalho”. Este estudo objetiva analisar o ciclo de vida profissional docente ao longo do exercício do magistério no contexto do Distrito Federal, problematizando os estudos que analisam o ciclo de vida dos professores em suas diferentes fases, estabelecendo um estudo comparativo e diagnóstico sobre a realidade do DF, em relação às especificidades da temporalidade da carreira e das condições de trabalho. A pesquisa tem como caminhos metodológicos: revisão bibliográfica sobre o tema e a aplicação de questionários com os professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). A análise dos questionários busca a partir dos graus de envolvimento com o trabalho docente, os estágios da carreira: de sofrimento/prazer, de satisfação/insatisfação; do sentido do ser professor e da escola; da identidade profissional; dentre outros que possam surgir.

Sendo um dos eixos dessa pesquisa maior, investigamos a categoria do ser professor. A revisão bibliográfica sobre o ciclo de vida profissional já vinha sendo desenvolvida pelo grupo com o levantamento de trabalhos dissertativos, teses e periódicos, a partir de um recorte temporal de publicação de trabalhos dos anos de 2006 a 2011. Complementando essa revisão bibliográfica, analisamos pesquisas publicadas com o recorte temporal de 2006 a 2018. Este levantamento foi feito a partir da busca por dissertações e teses nas bases de dados online que tem como campo de conhecimento a formação de professores: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); e repositório da Biblioteca Central da Universidade de Brasília (BCE-UnB), para identificarmos pesquisas que compreendem o ciclo de vida profissional na realidade do DF. Buscamos por artigos que foram avaliados pela Capes com Qualis A1, A2, B1 e B2. Por último, pesquisamos nos anais dos seguintes eventos: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE); Congresso Nacional de Educação (EDUCERE); Red de Estudios Teóricos

y Epistemológicos en Política Educativa (ReLePe); e, Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente (RED ESTRADO).

Delineamos critérios para facilitar o levantamento bibliográfico sobre o ciclo de vida profissional: 1) as palavras-chave utilizadas para a busca dos trabalhos foram: ‘ciclo de vida profissional’, ‘ciclo de carreira dos professores’, ‘ciclo carreira docente’, ‘ciclo de carreira docente’, ‘ciclo de vida dos professores’ e ‘ciclo profissional docente’, devido à variedade de nomenclaturas sobre essa categoria; 2) o recorte temporal para a busca foi do ano de 2006 a 2018, considerando também o levantamento já produzido pelo GEPFAPE; e 3) selecionamos as pesquisas que tinham como objeto de estudo o ciclo de vida profissional docente.

A partir desses critérios e para o refinamento da busca, a seleção dos trabalhos seguiu as seguintes etapas: uma primeira leitura dos títulos e palavras-chave que continham os descritores sobre o ciclo de vida profissional, selecionados 44 trabalhos; desses 44 foi feita a leitura dos resumos e uma leitura flutuante de todo o texto, sendo escolhidos aqueles que continham como objeto de estudo o ciclo de vida profissional docente. Com essa leitura, foram selecionados 15 trabalhos que contemplavam o descritor e estes lidos na íntegra: 9 artigos de periódicos e anais de eventos, 3 dissertações e 3 teses, como exposto no Quadro 1. De acordo com o recorte temporal de 12 anos, destacamos que há poucos trabalhos que investigam o ciclo de vida profissional docente.

**Quadro 1 – Estudos sobre o ciclo de vida profissional docente**

<b>Título</b>	<b>Artigos</b>	<b>Autor (es)</b>
Movimentos construtivos da docência superior: delineando possíveis ciclos de vida profissional docente	Anais da 30ª ANPED-GT 08: Formação de Professores, 2007	ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas; GIORDANI, Estela Maris.
Ciclo de vida profissional e a formação continuada dos professores das instituições privadas de ensino superior em Curitiba.	Anais do XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2015	RIBEIRO, Alexandra Ferreira Martins; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pinovski.
Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária.	Revista Linhas Críticas, v. 14, n. 26, p. 43-59, Universidade de Brasília, jan./jun. 2008.	ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas.
Percepções e compreensões sobre o ciclo de vida profissional e o desinvestimento da carreira docente.	Revista Conhecimento Online, vol. 2, a. 10, p. 25-45, Universidade Feevale, RS, julho/dezembro 2018.	ALVARENGA, Bruna Telmo Alvarenga; TAUCHEN, Gionara
Ciclos de vida profissional na carreira docente: revisão sistemática da literatura.	Revista Corpoconsciência, vol. 19, n.02, p. 09-17, MT: Cuiabá, maio/agosto 2015	GODTSFRIEDT, Jonas

Ciclo de carreira docente: o que dizem as pesquisas brasileiras?	Anais do XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2017	CARDOSO, Solange
Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes.	Revista Acta Scientiarum, vol. 39, 2017	FERREIRA, Lúcia Gracia
As fases na vida dos professores: um estudo com professores do curso de administração em uma instituição de educação superior privada no Brasil	Revista ESPACIOS, vol. 38, núm 35, p. 15-30, Venezuela: Caracas, 2017.	FONTANINI, Carlos Augusto Candêo; FILIPAK, Sirley Terezinha; KRAST Jakeline.
Ciclos da trajetória profissional na carreira docente em educação física.	Revista Movimento, v. 24, n. 2, p. 441-454, RS: Porto Alegre, abril/junho 2018	FARIAS, Gelcemar Oliveira; BATISTA, Paula Maria Fazendeiro; GRAÇA, Amândio; NASCIMENTO, Juarez Vieira do.
<b>Título</b>	<b>Dissertações e Teses</b>	<b>Autor (a)</b>
A prática pedagógica de professores em diferentes momentos da carreira docente	Dissertação, Curitiba, 2017	Aline Regina Garbin
Processos formativos e ciclos de vida de uma professora alfabetizadora	Dissertação, RS, 2008	Elianara Leslei Feller
Razões que mobilizam o exercício docente nos anos iniciais da educação básica	Dissertação, Canoas, 2018	Priscilla de Souza Pitta
Docência em artes visuais: continuidades e descontinuidades na (re) construção da trajetória profissional	Tese, Pelotas RS, 2009	Carmen Lúcia Abadie Biasoli
O ciclo de vida profissional na docência no stricto sensu em educação: o sentido, o significado e a percepção do bem/mal-estar a partir de narrativas (auto)biográficas	Tese, Porto Alegre RS, 2018	Jordana Wruck Timm
O ciclo de vida profissional dos professores de biologia da Universidade Federal de Uberlândia: trajetórias, carreira e trabalho	Tese, Uberlândia MG, 2011	Talamira Taita Rodrigues Brito

Fonte: autoria própria, 2019.

Essas pesquisas têm aberto uma discussão sobre as peculiaridades históricas da realidade brasileira em relação ao ciclo de vida profissional docente, em que evidenciam as características marcantes vivenciadas pelos professores em seu contexto de trabalho. Apontam as similaridades e divergências em relação aos estudos da literatura internacional sobre a temática, assim como propõem uma nova forma de se pensar o ciclo de vida dos professores, ou até mesmo questionam se no Brasil é possível enxergar o desenvolvimento profissional dos professores em forma de ciclos e fases.

A constituição do ser professor tem aparecido nessas discussões como um processo de contínuo aprendizado sobre a forma de ser e estar na profissão docente. As pesquisas sobre o

ciclo profissional foram realizadas com professores de diferentes níveis de ensino: da Educação básica e superior; entretanto, há uma quantidade maior de pesquisas sobre os professores do Ensino Superior, assim como estudos que produziram um estado da arte e uma revisão bibliográfica sobre a temática: 4 pesquisas constituídas a partir da literatura, do estado da arte e do levantamento bibliográfico; 7 trabalhos que estudam o ciclo de vida profissional dos professores do Ensino Superior; 1 trabalho que estuda o professor de Educação física na educação básica; e, 3 pesquisas que investigam o professor das séries iniciais, entre essas, uma estuda a professora alfabetizadora.

Os fundamentos teóricos sobre o ciclo de vida profissional foram fundamentados pelos teóricos: Huberman (1995, 1998, 2000), Gonçalves (1992, 2000), Garcia (1999), Nóvoa (1992, 1995, 1999), Chakur (2005), Cavaco (1995), Ortega y Gasset (1970). Apesar de as pesquisas terem como fundamentos teóricos os estudos europeus, apontam para a necessidade de estudos brasileiros que compreendam o ciclo de vida profissional dos professores a partir da realidade histórica e concreta do trabalho docente no Brasil.

As pesquisas tiveram como centralidade a compreensão e constituição do ciclo de vida dos professores a partir da subjetividade dos investigados, apontando a importância de dar voz aos próprios sujeitos. Sendo assim, os caminhos metodológicos em todos os estudos foram marcados pela subjetividade do professor na constituição do ciclo de vida profissional. As abordagens das pesquisas se pautaram em metodologias qualitativas, a partir de narrativas de professores, utilizando-se de autoconstruções biográficas, histórias de vida, história oral temática, entrevistas narrativas, estudos de caso e entrevistas semiestruturadas.

Outros cinco estudos que se basearam em uma abordagem quali-quantitativa, desenvolveram a pesquisa a partir de dois instrumentos metodológicos: 4 pesquisas utilizaram questionário e entrevista semiestruturada; e 1 pesquisa com os instrumentos metodológicos de observação e entrevista. A análise das narrativas dos professores foi, em sua maioria, pautada pela análise do conteúdo e do discurso. Outros 4 estudos buscaram fazer um levantamento bibliográfico, uma revisão literária e estado da arte para compreender as discussões sobre o ciclo de vida profissional dos professores brasileiros.

As investigações trazem em si uma preocupação com o ciclo de vida profissional docente brasileiro, pois destacam a realidade do trabalho do professor em suas condicionalidades históricas, políticas e pedagógicas que estão imbricadas no contexto da profissão docente. Essas marcas são compreendidas a partir da subjetividade dos professores, em relação à forma de ser e estar na profissão de cada sujeito investigado. Para o processo de constituição docente, identificamos alguns elementos que perpassaram todas as

discussões nas pesquisas e nas falas dos professores: a necessidade e a importância da formação continuada para a aprendizagem da docência; a aprendizagem do professor a partir de seu trabalho, da sua prática pedagógica; o movimento de ascensão e desinvestimento da carreira ao longo da vida profissional; a função docente; a identidade profissional; a permanência na profissão; as condições de trabalho; e, o reconhecimento do ser professor. Percebemos nas pesquisas que há três categorias importantes para o ciclo de vida profissional dos professores: o trabalho docente, a formação continuada e o ser professor. Essas três categorias em uma unidade dialética movimentam o ciclo de vida profissional, como sistematizado na Figura 1.

**Figura 1** – Sistematização do ciclo de vida profissional docente das pesquisas

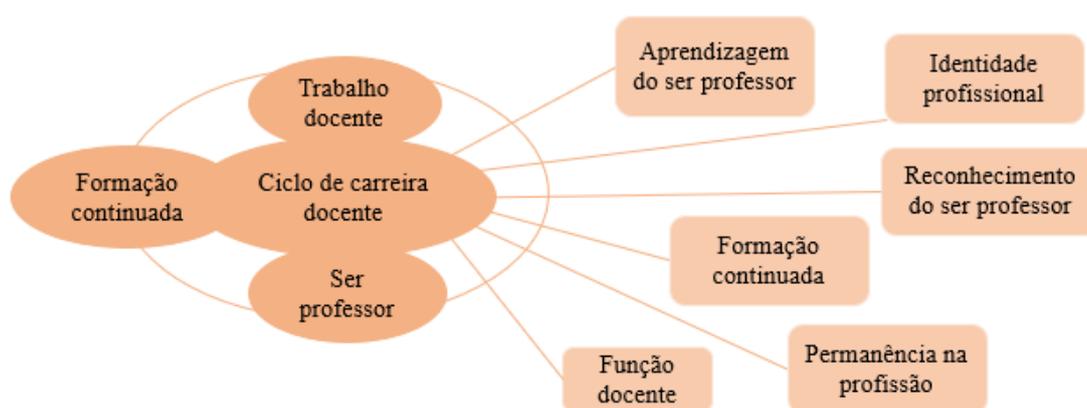


Figura elaborada com base nos dados da revisão bibliográfica.  
Fonte: Aatoria, própria, 2019.

As três categorias que constituem como as pesquisas compreendem o ciclo de vida profissional docente estão imbricadas no processo de apropriação da atividade do professor, isto é, o professor, ao longo da vida profissional docente, apropria-se dos elementos de seu trabalho pela formação continuada e pelas vivências na realização da sua atividade, o que permite uma constante aprendizagem e a objetivação do ser professor. Entretanto, questionamos se esse processo de formação continuada possibilita a apreensão da práxis do trabalho docente, devido às formas e conteúdos de objetivação na realidade concreta. Assim também questionamos sobre as condicionalidades de precarização e intensificação do trabalho do professor na realidade brasileira que distancia o professor das potencialidades de sua própria atividade e impossibilita a realização de uma práxis criadora. Apesar de nas pesquisas aparecerem professores de diferentes níveis, aponta-se que os professores necessitam de uma contínua aprendizagem sobre o ser e estar na profissão docente.

Além dessas três categorias, evidenciamos o movimento de ascensão e desinvestimento da profissão na constituição do ciclo de vida profissional dos professores destacado nas pesquisas e na literatura. A partir desse movimento que estrutura os sentidos de vivência de ser professor ao longo da vida profissional docente, Brito (2011) questiona: há esse movimento de ascensão no início da vida profissional e no final um desinvestimento? Há um ciclo de vida profissional docente no Brasil? Esse ciclo é igual ao da literatura internacional? A partir dessas questões, a autora propõe uma nova forma de olhar para o ciclo de vida dos professores, partindo da própria vivência do professor. A seguir, discutiremos os elementos que constituem o ciclo de vida profissional do professor identificados na revisão bibliográfica.

### **1.1.1. Ciclo de vida profissional do professor: o movimento de ascensão e desinvestimento**

O ciclo de vida profissional dos professores, em um dos teóricos mais fundamentados nas pesquisas, Huberman (2000), compreende as vivências dos professores ao longo da sua vida profissional sequenciada por ciclos, e estes configurados por fases. As fases têm como determinante a temporalidade de exercício na profissão, ou seja, a experiência profissional do professor. Essa demarcação temporal foi pensada a partir das vivências dos professores em sala de aula, com características específicas de cada tempo, pelas similaridades e diferenças que constituem cada fase. O autor separa essa vivência em três ciclos e sete fases, que tem um caráter de ascensão no início da vida profissional e de desinvestimento ao final da carreira docente, em que o professor se preocupa mais com a sua vida pessoal. Dessa forma, destacamos a importância de questionarmos sobre o movimento de ascensão e desinvestimento do ciclo de vida profissional para a compreensão dos sentidos atribuídos pelos professores sobre ser professor ao longo da vida profissional docente.

Diante dessa pequena explanação sobre o ciclo de vida profissional em Huberman (2000), as pesquisas brasileiras têm compreendido que há outras características que constituem o ciclo de vida do professor, como por exemplo, a historicidade da profissão, as condições de trabalho, a formação continuada, entre outras. Cardoso (2017) relata que há poucos estudos sobre o ciclo de vida profissional dos professores no Brasil, mas que estes vem sendo compreendidos a partir de uma trajetória relacional, vivenciada e constituída historicamente. Essa trajetória é marcada por características que determinam sequências de ciclos e fases de acordo com o contexto, espaço, tempo e condições de trabalho dos professores. A autora suscita a necessidade de estudos que ultrapassem a compreensão do ciclo de vida docente por etapas: início, meio e fim; considerando que podem ser encontrados professores com anos de

experiência significativos, mas que ainda estão em momento de ascensão na carreira docente e não de desinvestimento como aponta a literatura clássica.

Para Alvarenga e Tauchen (2018), o ciclo de vida profissional é processual: envolve a auto-eco-organização docente; está imbricado na integração de cada fase da vida profissional a partir das relações que são traçadas neste percurso. Dessa forma, compreendem que o desinvestimento da carreira pode caracterizar o encerramento do ciclo profissional em um momento e espaço institucional, mas não da vida profissional. Inferem que o ciclo de vida do professor não termina no desinvestimento, uma vez que o docente pode (des)investir da vida profissional docente com o objetivo de transformar as suas perspectivas profissionais e pessoais, ressignificando e recomeçando outros ciclos.

Diante dessas pesquisas brasileiras, em síntese, compreendemos que há uma preocupação com o processo de constituição de ser professor, assim como com a permanência na docência, pois considera-se que, mesmo os professores estando no final da vida profissional docente, não significa que há um afastamento de seu trabalho. Assim, compreendemos que há um novo olhar para esse processo, não apenas na forma de um desenvolvimento linear, de começo, meio e fim da profissão, mas sim de um entendimento processual, complexo, em que o professor está em constante formação.

### **1.1.2. Ciclo de vida profissional a partir das vivências dos professores**

O ciclo de vida profissional dos professores também foi compreendido a partir da história de vida dos professores, das suas vivências na profissão, das condições de trabalho, entre outras determinações que deram uma nova forma para se pensar o ciclo profissional docente, pois considera as peculiaridades do trabalho docente vivenciadas por cada sujeito. Nessa perspectiva, dos 15 trabalhos da revisão bibliográfica, 7 pesquisas se debruçaram sobre o professor do Ensino Superior. São pesquisas que trazem as peculiaridades desse nível de ensino, como a formação continuada enquanto elemento importante para a permanência na profissão, assim como compreendem os momentos em que o professor consegue se apropriar do seu trabalho docente e modificar a sua prática ao longo desse processo da vida profissional. Apesar de na revisão bibliográfica haver um número maior de pesquisas do Ensino Superior, estas destacam que há poucas pesquisas sobre essa temática, evidenciando a importância da produção de conhecimento desse objeto de estudo.

Bolzan e Giordani (2007), pesquisadoras que investigam o ciclo de vida profissional dos professores do Ensino Superior, constituem um novo ciclo de vida profissional, analisado e interpretado a partir das falas dos professores, em que se configuram quatro movimentos na

profissão docente, denominados de: 1) preparação para a carreira docente, caracterizado pelas aprendizagens dos saberes docentes antes da entrada no magistério; 2) entrada efetiva no magistério superior, marcada pela dificuldade, solidão, insegurança que, segundo as autoras, implicitamente contribuem para a aprendizagem da docência; 3) a marca da pós-graduação na docência superior, apontada pela contribuição da formação para a segurança na docência; e 4) a consciência da docência que tem como elemento fundamental o amadurecimento profissional, configurando-se em um processo de aprendizagem do ser professor ao longo da vida profissional docente.

As autoras discutem e estruturam um processo de aprendizagem de ser professor do Ensino Superior, compreendendo que estes movimentos se constituem pela apropriação das dimensões existentes em seu trabalho docente quando tomam consciência e amadurecimento da sua atividade. Entretanto, esses movimentos dependem das concepções de docência de cada professor e dos processos formativos, assim como das aprendizagens vivenciadas ao longo da vida profissional docente. Compreendemos assim, que há um novo olhar para o ciclo de vida profissional dos professores, pois este considera a dimensão subjetiva e a constituição de ser professor de cada sujeito investigado.

Os estudos de Brito (2011), que também investiga o professor do Ensino Superior, buscam aferir como a ideia de carreira docente se configura a partir das relações entre trabalho, sujeito e universidade, assim como, analisam como ocorre o processo de reconhecimento do ser professor na caminhada profissional desses sujeitos na universidade. A autora compreende o desenvolvimento profissional como um processo de construção de professoralidade, de um perfil profissional constituído ao longo da trajetória pessoal e profissional do professor, fundamentando-se em Morosini (2006). Para o estudo do ciclo de vida profissional, parte dos estudos de Huberman (1995) e evidencia os estudos de Isaia (2000) que busca constituir um ciclo de vida profissional no contexto do Brasil. Com um olhar sobre esses estudos e as narrativas dos participantes da pesquisa, Brito (2011) sistematiza quatro fases do ciclo profissional: 1ª fase, antecedentes à docência; 2ª fase, chegada à profissão; 3ª fase, momento de abertura, assentamento e reconhecimento da docência; 4ª fase, desenvoltura e independência com a profissão.

A autora evidencia que o desafio de estudar o ciclo de vida profissional é a existência das singularidades de cada sujeito, com as quais cada um pode sentir essas fases de formas diferenciadas. Dessa forma, defende o ciclo de vida profissional docente como um processo contínuo que vai se ampliando a partir das mudanças impulsionadas pelas linhas de força em uma forma de espiral. Diante disso, a autora não compreende o ciclo de vida profissional por

meio de ciclos em que há uma relação de ascensão profissional e um declive ao longo da carreira docente, com início meio e fim. Para Brito (2011), constitui-se em um processo aberto que se amplia ao longo da vida profissional de forma espiral e em constante ampliação das formas e conteúdos de ser professor.

O ciclo de vida profissional interpretado nessas pesquisas parte da subjetividade dos professores, das vivências na profissão para a compreensão do processo de constituição de ser professor, entretanto, não fazem uma análise crítica sobre a materialidade do trabalho docente na realidade brasileira, considerando as condições de precariedade, intensificação e desvalorização do trabalho do professor. Questionam as características que envolvem a literatura sobre o ciclo de vida profissional de ascensão e declínio na profissão docente e significam novas formas de configuração da vida profissional, a partir das subjetividades dos investigados. Assim, compreendem que o ciclo de vida profissional não se constitui a partir de movimentos de ascensão e declínio, mas sim em um movimento espiral aberto, que se amplia ao longo da vida docente pelos movimentos de aprendizagem e constituição do ser professor. Isto refuta a ideia de que o professor que está no final da vida profissional não investe mais na profissão, pois essas pesquisas têm demonstrado que professores com mais idade e maior tempo de exercício profissional, ainda estão investindo na profissão docente.

Em relação aos estudos sobre os professores da Educação Básica, das 4 pesquisas levantadas na revisão bibliográfica, 3 apontam que a fase de desinvestimento da profissão docente pode não ser vivenciada pelos professores brasileiros, destacando que os professores em fase de se aposentar ainda se encontram bem-dispostos em relação à atividade docente. Outra característica que se apresenta central nessas pesquisas é o questionamento do porquê o professor permanece na profissão durante muitos anos e o que faz esses professores permanecerem na profissão.

Farias, Batista, Graça e Nascimento (2018) que estudam o ciclo de vida profissional dos professores de Educação Física, identificam cinco fases que caracterizam a carreira desses professores: Entrada na Carreira, Consolidação das Competências Profissionais na Carreira, Afirmação e Diversificação na Carreira, Renovação na Carreira e Maturidade na Carreira. Para os autores, ao longo da trajetória profissional, os professores vão reconfigurando a forma como exercem a função docente, assim como sua identidade profissional; percebem que os professores que estão finalizando sua atividade profissional não carregam o sentimento de insucesso e abandono, mas sim expectativas positivas sobre sua carreira docente. Assim, partem do entendimento de que as mudanças do ciclo profissional dos professores estão relacionadas à sua função em sala de aula e que esta modifica sua identidade profissional.

Em relação ao aspecto de permanência na docência, Feller (2017) investiga os processos formativos e o ciclo de vida de uma professora alfabetizadora e os elementos que influenciam sua permanência durante 30 anos na etapa de alfabetização. Inicia a discussão pelas peculiaridades vivenciadas a partir do ciclo de vida profissional e as fases construídas por Huberman (1992), fazendo uma releitura destas na história de vida da professora; e considera, no contexto da educação no Brasil, os processos formativos da professora e os diferentes momentos vivenciados na carreira docente.

Já nos estudos de Pitta (2018), há o questionamento sobre quais as razões que mobilizam professores atuantes nos Anos Iniciais da Educação Básica de uma escola privada e de uma pública a continuarem no exercício da docência. As categorias de análise, à priori, foram constituídas a partir das fases delineadas por Huberman (1992), considerando as três primeiras fases devido à caracterização dos sujeitos em relação ao tempo de experiência na docência. Neste estudo, para além das características evidenciadas por Huberman (1992), a autora sintetizou três categorias que emergiram como aspectos fundamentais nas razões que mobilizam a permanência das professoras no exercício da profissão: a responsabilidade social, o amor e a formação continuada.

Diante dos estudos sobre o ciclo de vida profissional docente, evidenciamos que as pesquisas brasileiras têm compreendido esse ciclo como um processo de constituição do ser professor. Evidenciamos a pesquisa de Brito (2011) que compreende que esse processo não é determinado por ciclos e fases fechados, mas sim por um processo aberto de contínua formação e aprendizagem da realização da atividade docente. Dessa forma, compreendemos que o processo de constituição do ser professor é configurado pelas aprendizagens da docência, pela formação continuada e pelo contexto histórico, político, econômico e social do trabalho docente que ampliam os conhecimentos sobre o processo de realização da atividade docente e consequentemente da formação do professor em um processo espiral aberto e não em ciclos.

### **1.1.3. Reflexões sobre o ciclo de vida profissional docente a partir das pesquisas brasileiras**

A partir da revisão bibliográfica sobre o ciclo de vida profissional docente nas pesquisas brasileiras, observamos o caráter subjetivo no processo de constituição do ser professor. Destacam a necessidade de compreender o trabalho docente a partir da subjetividade dos professores, no sentido de dar voz aos sujeitos da pesquisa e identificar as peculiaridades do trabalho docente vivenciadas por cada professor. Diante disso, compreendemos a importância da subjetividade de cada professor para o entendimento do processo de constituição docente;

entretanto, evidenciamos que a subjetividade não está distante da objetividade da sua atividade de práxis, isto é, para a constituição de uma subjetividade é necessária uma relação dialética com a objetividade histórica do trabalho docente.

Observamos que, apesar das poucas pesquisas sobre o ciclo de vida profissional, há um número maior de pesquisas investigando o ciclo de vida docente em relação ao professor do Ensino Superior e pouquíssimos trabalhos que investigam o ciclo de vida profissional dos professores da educação básica, sendo que estes poucos pesquisam níveis de ensino específicos, sejam anos iniciais ou anos finais da educação básica. Em relação ao recorte temporal de 12 anos, também destacamos que há poucos trabalhos sobre o ciclo de vida profissional do professor nos diferentes níveis de ensino. Dessa forma, evidenciamos a necessidade de estudos sobre o processo de constituição do ser professor ao longo da vida profissional, com o intuito de compreendermos as objetividades históricas sobre o ser professor e o trabalho docente.

A partir da análise da revisão bibliográfica sobre o ciclo de vida profissional dos professores, delineamos os caminhos epistemológicos deste trabalho: partimos do entendimento de que a constituição do ser professor é um processo ao longo da vida profissional, marcado pelas relações dialéticas de objetividade e subjetividade expressas nas vivências do ser professor que produzem significados e sentidos a partir das múltiplas determinações históricas, políticas, sociais e econômicas que objetivam a realidade social do ser professor e do trabalho docente. Assim, a análise do processo de constituição do ser professor ao longo da vida profissional será realizada a partir dos significados e sentidos internalizados e produzidos nas vivências dos professores em sua realidade concreta.

## 1.2. CONCEPÇÕES DE SER PROFESSOR NAS PESQUISAS BRASILEIRAS

A partir da revisão bibliográfica sobre o ciclo de vida profissional docente, compreendemos que o ser professor é constituído em um processo contínuo de significação e ressignificação em relação à dialética com a sua atividade docente, na qual são internalizados socialmente os significados e atribuídos sentidos de ser e de estar na profissão docente. Em atividade, constituída por múltiplas determinantes em um contexto histórico, político, econômico, social e cultural, os professores vão constituindo significados e sentidos sobre ser professor. Dessa forma, ser professor é sentir, viver e significar essas vivências em objetivações em sua individualidade social pertencente a uma práxis específica na realidade social.

A partir desse entendimento, para o levantamento bibliográfico com o descritor ‘ser professor’, utilizamos as bases de dados online: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na qual buscamos artigos de periódicos avaliados pela CAPES,

com Qualis A1, A2, B1 e B2, dissertações e teses; na base do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) pesquisamos somente dissertações e teses. A escolha dessas duas bases de dados foi pela sua importância nacional que abrange pesquisas de diferentes instituições de nível superior do Brasil, constituindo-se um dos maiores acervos nacionais de dissertações e teses. Os critérios de busca foram delineados a partir de um recorte temporal de cinco anos: 2014 a 2018.

A partir dos critérios supracitados, encontramos 288 artigos em periódicos no banco de dados da CAPES que continham o descritor ser professor. Para o refinamento das pesquisas encontradas, foram analisados os títulos que continham a temática do ser professor; a partir dessa análise foram selecionados 15 trabalhos. Após esse refinamento, foi feita uma leitura dos resumos em busca do objeto ser professor; foram selecionados 6 trabalhos que se aproximavam mais com a temática desta pesquisa; e estes lidos na íntegra. As revistas nas quais esses artigos foram encontrados estão descritas no Quadro 2, juntamente com as teses e dissertações que foram investigadas na plataforma do IBICT, seguindo os mesmos critérios supracitados.

Contudo, com essa investigação, tivemos uma dificuldade em selecionar os trabalhos de dissertações e teses, pois com o descritor ‘ser professor’, a plataforma IBICT selecionava todos os trabalhos que continham a palavra professor: na busca apareceram 2.931 dissertações e 48.207 teses. Diante dessa problemática, refinamos os resultados para a área de concentração em educação, reduzindo a quantidade de trabalhos: 45 dissertações e 485 teses. Com a leitura dos títulos das dissertações, selecionamos 3 trabalhos, e com a leitura dos resumos, percebemos que nenhum trabalho contemplava o objeto de estudo do ser professor. Em relação às pesquisas de teses, selecionamos nesse processo 2 trabalhos que tinham como objeto de estudo o ser professor. Segue Quadro 2 expondo todos os trabalhos selecionados para a produção do estado do conhecimento sobre o ser professor: artigos de revistas, dissertações e teses.

**Quadro 2 - Pesquisas sobre o ser professor**

<b>Título</b>	<b>Periódico – ID</b>	<b>Autor (es)</b>
Para ler, escrever e contar: modos de ser professora no cotidiano escolar de Lomba Grande/RS (1940/1950)	Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul - B1	José E. de Souza; Luciane S. S. Grazziotin;
Formação do eu professor na abordagem Walloniana	Rev Esc Enferm USP - B1	Ana L. B. Aranha; Leny M. Mrech, At all;
O processo de formação de professores da educação básica no interior de uma escola de ensino fundamental: o olhar dos graduandos sobre o ser professor e a prática profissional	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. - B3	Kely C. N. Souto; Manuela Esteves.

Ser” ou “não ser” professora/professor? Eis uma questão em busca de respostas	Educar em Revista A2	Liliana S. Ferreira
Ser professor e manter-se na profissão: um estudo com docentes da educação básica	Educação: Teoria e Prática - A1	Thamiris C. Mendes; Ana L. Pereira.
Significados e sentidos de uma professora da educação básica sobre a formação docente: desvelando processos constitutivos a partir dos núcleos de significação	Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul	Giovana M. B. Falcão; Isabel M. S. de Farias.
<b>Título</b>	<b>Dissertação e teses</b>	<b>Autor (a)</b>
Ser professor: representações sociais de professores.	Tese, SP, 2016	Leila Cleuri Pryjma
Narrativas de si: ser professora. História de vida e formação	Tese, Fortaleza 2016	Raimunda Rodrigues Maciel Lima

Fonte: autoria própria, dados CAPES e IBICT, 2019

A partir do material bibliográfico levantado e em busca de uma sistematização sobre as concepções de ser professor dos artigos e teses, apresentamos, a seguir, a análise dos caminhos teóricos e metodológicos destes estudos para compreendermos as concepções dos artigos e teses sobre o ser professor.

Diante disso, 2 pesquisas sobre o ser professor têm se fundamentado a partir dos estudos que abordam a formação de professores, saberes docentes e desenvolvimento profissional defendidos por Nóvoa (2009), Imbérnon (2009) e Marcelo Garcia (2009). Para o entendimento das representações sociais do ser professor, uma pesquisa de tese se fundamentou nos estudos de Moscovici (2010, 2012). Para a compreensão da historicidade de ser professor, um artigo baseou-se na história cultural de Burke (2002) e Chartier (2002) e na psicologia sócio-histórica de Vigotski. Para além desses fundamentos teóricos do campo de formação de professores, um artigo se fundamentou na psicogenética Walloniana e outro artigo na ontologia do ser social Lukacsiana.

As pesquisas apresentam como instrumento metodológico entrevistas semiestruturadas, narrativas e história de vida, aparecendo como formas de análise: 2 pesquisas com análise do conteúdo; uma com análise do discurso; e uma pesquisa com o procedimento de análise pelos núcleos de significação.

O ser professor é compreendido a partir dos saberes docentes, das experiências, do cotidiano da escola, das competências profissionais, das vivências do trabalho docente no cotidiano da escola, das relações com os pares que constituem uma cultura profissional, entre outros elementos que atribuem significados e sentidos de ser professor. Assim também, 2 pesquisas de doutorado compreendem o ser professor a partir do desenvolvimento profissional

que constituem uma identidade do professor. Diante disso, inferimos que estes estudos estão pautados em uma epistemologia da prática que tem a experiência profissional como central na constituição de uma identidade profissional, forjada a partir dos sentidos de ser professor e estar em efetivo exercício profissional.

Entretanto, percebemos que estes estudos se diferem no seu olhar teórico, tendo como base três campos de conhecimento: sociológico, psicológico e filosófico que discutem as formas de ser professor, de se ver professor e de se constituir em relação ao outro. Apontamos um dos estudos que tem como fundamento a ontologia do ser social, baseada em Lukács, que compreende o ser social a partir da categoria trabalho em uma perspectiva ontológica materialista. Esse estudo discute a relação entre o ser que é, que nega o ser que produz; considera o ser em si e o ser que produz em uma relação dialética entre o ser e o fazer. Reafirmamos que este estudo tem como fundamento ontológico a constituição do ser a partir de sua atividade vital humana: o trabalho.

Em síntese, evidenciamos categorias centrais nas pesquisas que estão imbricadas no processo de significação e de constituição do ser professor: a historicidade do ser professor, compreendida a partir das condições de trabalho e da cultura profissional; o desenvolvimento profissional com a concepção de ser professor a partir da identidade docente e profissional, evidenciando a formação inicial e as políticas públicas de formação como elementos do processo de constituição do ser professor; o trabalho docente como uma categoria ontológica do ser professor; a prática docente enquanto processo contínuo de aprendizagem do ser professor e a experiência profissional; e o manter-se na profissão enquanto categoria que expressa o processo contínuo de ser professor e a necessidade de formação continuada. Essas categorias que emergiram na revisão bibliográfica foram sistematizadas na Figura 2.

**Figura 2** – Sistematização das pesquisas sobre o ser professor

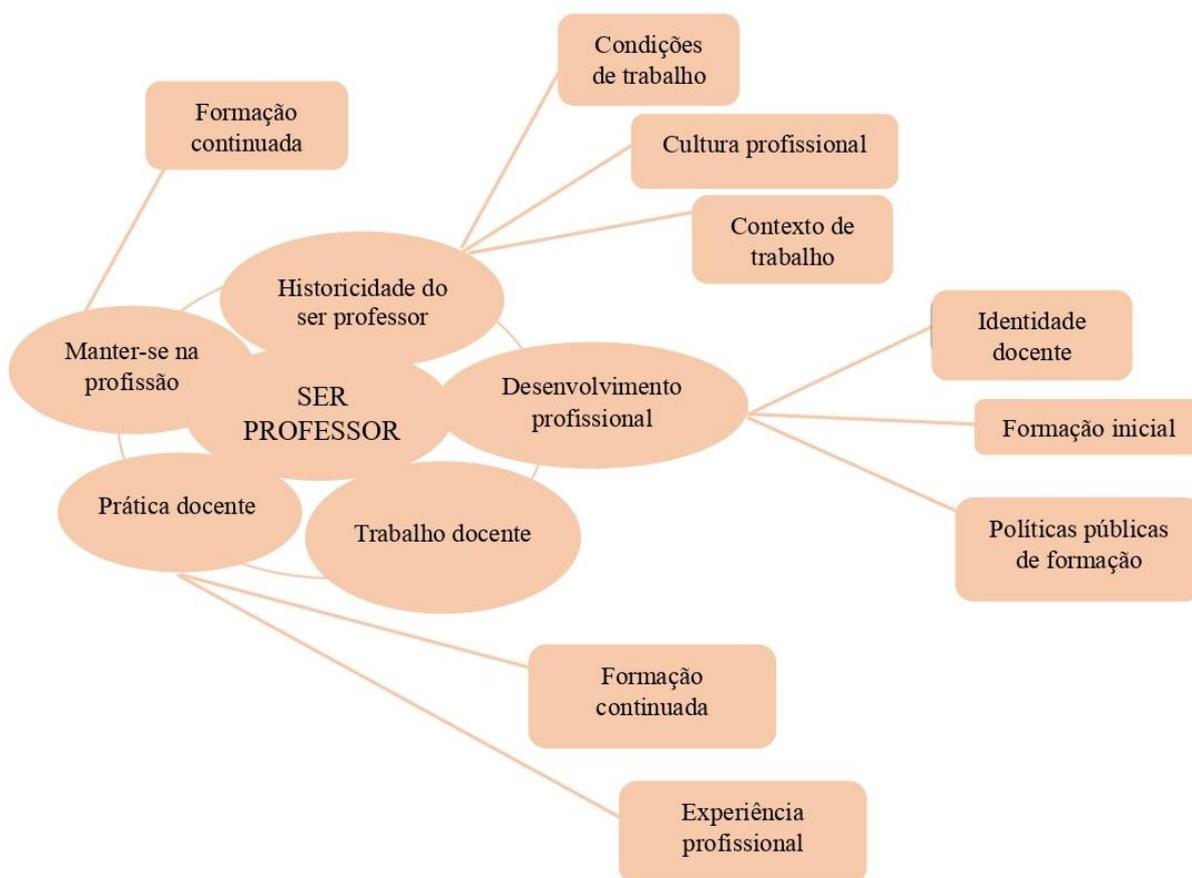


Figura elaborada com base em dados da revisão bibliográfica.  
Fonte: Autoria Própria, 2019.

A partir dessas categorias que emergem nas pesquisas sobre o ser professor, evidenciamos que este é compreendido a partir das marcas históricas de vivências da e na prática docente, pelas concepções sobre o que é ser professor no processo de formação inicial da docência, assim como com um olhar voltado para o desenvolvimento profissional docente, que tem em si a categoria da prática docente como movimento contínuo da aprendizagem do ser professor. Dessa forma, analisamos as pesquisas a partir das categorias centrais que as delimitaram: 1) historicidade do ser professor; 2) ser professor na prática docente; 3) concepções de ser professor na formação inicial; 4) ser professor a partir do trabalho; e 5) identidade do professor no desenvolvimento profissional.

### 1.2.1. Historicidade do ser professor

A historicidade do ser professor é evidenciada em um estudo de Souza e Graziotin (2014) no qual se investiga o ser professor na década de 1940. Os autores destacam o contexto

histórico da época, as condições de trabalho do professor em relação à sua formação, os aspectos dos saberes docentes aprendidos na prática que constituíam uma cultura profissional. Nesse momento histórico, os saberes mínimos para ser professor eram saber ler, escrever e contar; saberes que se adquiriam no primário. Esse professor se constituía nos cursos e em serviço, evidenciando a construção de uma cultura profissional a partir das relações dos professores mais experientes com aqueles que iniciavam a carreira no magistério.

Diante da pesquisa apresentada, evidenciamos a historicidade do ser professor de uma realidade brasileira histórica que, apesar de ser singular, ao mesmo tempo reflete um contexto histórico universal do ser professor no Brasil: a formação do professor sempre esteve em um contexto de disputas, repleto de contradições que constituem uma historicidade de resistência e desistência do próprio ser professor, em busca de valorização, formação e reconhecimento do trabalho docente. Dessa forma, consideramos que esse momento histórico da profissão docente em relação às aprendizagens do ser professor se configurava de forma artesanal e, na prática docente, por um conhecimento fragmentado e particularizado de acordo com as vivências em sua realidade concreta.

### **1.2.2. Ser professor na prática docente**

O ser professor na prática docente tem como elementos os conhecimentos produzidos nas relações entre os professores, assim como em práticas pedagógicas reconhecidas pelo grupo e produzidas na prática docente. O estudo de Aranha et al (2015) objetiva analisar como o professor percebe a construção de seu Eu Professor na perspectiva de Wallon e como o professor vivencia seu cotidiano na escola na condição de ser o si mesmo e o outro. O estudo foi desenvolvido a partir da análise de conteúdo e constituiu as categorias: construção do Eu Professor; viver o cotidiano a partir de si mesmo e do outro; e componentes da construção do Eu Professor. Essas categorias possibilitaram compreender como o professor necessita das relações com o outro para se constituir professor e como o cotidiano é importante para a apreensão dessas relações e dos componentes que contribuem para a construção do Eu Professor.

Refletimos que este estudo evidencia a categoria das relações com os pares na constituição do ser professor, tanto quanto o contexto de trabalho como meio para essa constituição. Ressaltamos que há um olhar voltado à prática docente e à subjetividade de cada sujeito como formador de si, a partir da apreensão do outro por meio dessas relações.

A pesquisa de Mendes e Pereira (2017), intitulada “Ser professor e manter-se na profissão: um estudo com docentes da educação básica”, tem como objetivo desvelar o ser e o

manter-se professor. Partem do questionamento: o que é de fato ser professor e o que faz com que ele permaneça na profissão, mesmo frente ao desgaste e mal-estar enfrentados no exercício profissional? Segundo as autoras, os sujeitos da pesquisa atribuíram ao ser professor o comprometimento, a dedicação, sempre estar em busca de formação, o engajamento com os estudos e a novas aprendizagens, o envolvimento com as transformações sociais, o conhecimento e a incerteza da contemporaneidade. Em relação ao manter-se professor, teve como significativa a “transformação”, concluindo que os professores precisam ir além do ensino e aprendizagem, e, para manter-se como docente, o sentido é o desejo de ser reconhecido pelo outro.

Segundo as autoras, uma opção para a superação do mal-estar docente está na redefinição da profissão docente, sendo necessário entender quais são os sentidos e significados do ser professor para a retomada do objetivo de seu trabalho. Considerando uma possibilidade de aliviar a sensação de incerteza, aproximando-se do desejo docente e assim fundamentando a prática docente.

Diante dos significantes levantados neste estudo, evidenciamos como elemento central os sentidos do ser professor a partir das vivências do trabalho docente no cotidiano da escola, a prática docente; de modo que os professores aprendem a ser professor em uma autoformação na prática docente, na qual avaliam a sua própria prática e ressignificam de acordo com os resultados alcançados. Considerando os desejos de ser professor como elementos centrais na discussão, atenta-se para a constituição da subjetividade do ser professor.

### **1.2.3. Concepções de ser professor na formação inicial**

Destacamos, nas pesquisas, concepções de ser professor ainda na formação inicial. Esses professores são constituídos a partir da discussão sobre a relação teoria e prática, na qual evidenciam a necessidade de ampliação de políticas educacionais que aproximem o professor do trabalho docente, destacando os Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Falcão e Farias (2018) investigam a relação da formação inicial imbricada na constituição do ser professor, com o objetivo de discutir significados e sentidos do processo formativo de uma professora da Educação Básica participante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

As autoras discutem sobre o contexto da formação inicial do professor no Brasil e evidenciam as fragilidades e os limites dessa formação: processos formativos descontextualizados da realidade, em que há uma fragmentação entre a teoria e a prática. Para a professora entrevistada, o PIBID aparece como uma política importante para a unidade entre

teoria e prática, considerando que ampliou novos conhecimentos e atribuiu outros sentidos sobre a docência e seu reconhecimento como professora. Entretanto, essa política não contempla todos os professores, motivo pelo qual as autoras ressaltam a necessidade de uma política que garanta o desenvolvimento profissional de todos.

Já a pesquisa de Souto e Esteves (2016) foi desenvolvida com estudantes da graduação que estavam participando do Projeto de Formação de Professores: Imersão Docente. As questões que nortearam o estudo foram: como os graduandos concebem este espaço de formação profissional e como constroem suas referências acerca do que é ser professor ao inserir-se num dado espaço escolar? Como se constitui e se configura a docência para os futuros professores? As entrevistas foram analisadas a partir da análise de conteúdo temático.

As autoras relacionam a concepção de professor com as competências necessárias para o exercício da profissão e evidenciam, a partir das falas dos entrevistados, os sentidos e significados atribuídos ao que é ser um bom professor. Essa discussão ressalta a relação entre a teoria e a prática e as fragilidades dessa relação em sua formação. Os sujeitos desse estudo, apesar de não serem professores que já estão exercendo o trabalho docente, mas sim futuros professores, destacam elementos da formação inicial que atribuem sentidos e significados ao ser professor. O elemento fundamental que poderíamos apontar desse estudo é a relação teoria e prática para a constituição do ser professor na formação inicial e as competências necessárias para a realização do trabalho docente.

#### **1.2.4. Ser professor a partir do trabalho docente**

Um dos estudos da revisão bibliográfica apontam para uma relação entre o trabalho e o ser professor a partir da ontologia do ser social de Lukács (2013). Para Ferreira (2016), o ser professor tem em si o entendimento de forma e conteúdo acabado da profissão docente, entretanto, acredita haver um contínuo movimento de fazer-se para ser. Ferreira parte para a compreensão do ser social a partir da categoria trabalho, considerando o sentido do verbo “ser” com possível caráter ontológico. A autora elabora algumas considerações sobre o ser em uma perspectiva ontológica: considera um ser ontológico, ser em si e um ser que produz, essa relação imbricada indica a completude. Entretanto, no contexto capitalista, é o capital que organiza as relações de trabalho, havendo um distanciamento entre o ser e o fazer. A autora evidencia a relação entre o ser professor e o seu trabalho, considerando que esta afirmação de ser nega o ser que produz um trabalho de professor, constituindo-se em um ser que é, e não que produz. Evidencia a dicotomia entre o sujeito e a sua produção material e que a ontologia pode ajudar a pensar sobre essa relação.

Compreendemos que a discussão tem como categoria central a relação trabalho e o ser professor em uma perspectiva ontológica do ser, ressaltando a relação entre o ser e o fazer em um contexto capitalista da profissão docente. A relação de ser e produzir um trabalho nos levou a questionar: eu sou um professor ou sou um trabalhador que produz um ser professor? O ser e o reconhecimento de ser trabalhador como professor não é uma relação contraditória devido ao trabalho do professor estar imbricado ao ser professor?

### **1.2.5. Identidade do professor no desenvolvimento profissional**

Em relação ao sentido de ser professor, as pesquisas que evidenciam a constituição do ser professor a partir do desenvolvimento profissional apontam que o ser professor é formado desde as suas experiências escolares, na formação inicial e na prática docente. Quando inicia na profissão docente, continua aprendendo a ser professor pela prática e pela formação continuada, o que contribui para um processo contínuo de aprendizagem. Essas aprendizagens contribuem para a formação de uma identidade docente.

Pryjma (2016), em sua tese intitulada “Ser professor: representações sociais de professores”, compreende que o ser professor está imbricado de aspectos específicos da docência que constituem a identidade. O objetivo dessa tese é evidenciar quais são as representações do ser professor, as formas como os professores pedagogos se veem e como acreditam que sua profissão é percebida pelos outros. A defesa da autora é de que as representações sociais do professor sobre si, como profissional, são compartilhadas e fruto de suas práticas e conhecimentos teóricos, compreendendo que essas representações instituem um sistema de valores, ideias e simbolismos sociais sobre a própria prática docente e dos seus pares, que determinam as formas de agir no mundo.

A autora aponta em sua tese que os aspectos que revelam as representações sociais do ser professor para si tem como elementos centrais o amor, a doação e a dedicação. Entretanto, o ser para o outro tem como elementos centrais, a loucura e o ganhar bem, havendo uma separação das representações de si e para o outro. A pesquisa evidencia que o olhar dos professores sobre a profissão tem aspectos emocionais, afetivos e vocacionais.

Por fim, Lima (2016), em sua tese intitulada “Narrativas de si: ser professora. História de vida e formação”, investiga experiências pessoais e educacionais de duas professoras que atuaram no sistema educacional do Ceará, nos níveis de ensino infantil e fundamental na passagem do século XX ao XXI. A autora compreende a constituição do ser professor a partir da identidade profissional, considerando que esta se constitui tanto na forma que o professor aprende a ser professor quanto no estar na profissão. Essa identidade é configurada desde a sua

socialização enquanto aluno na escola, em seguida para a formação inicial em cursos de licenciatura, até tornar-se professor, o qual deve estar em constante formação. Para a compreensão da identidade docente, parte do conceito de desenvolvimento profissional, considerando que a identidade se constitui com os momentos anteriores à formação inicial até os momentos de aprendizado na atuação profissional. A autora aponta ainda, a partir das narrativas, que há uma fragmentação entre a formação e o contexto de trabalho escolar, evidenciando a necessidade de as licenciaturas incorporarem a cultura escolar para a constituição da identidade docente.

De acordo com a sistematização da Figura 2, compreendemos que o ser professor nas pesquisas tem sido investigado a partir dos aspectos que constituem o desenvolvimento profissional, os cursos de formação inicial, a prática docente, assim como evidenciam elementos de historicidade da constituição do ser professor. Diante disso, o olhar para o ser professor tem sido guiado pelas determinantes que estão imbricadas em sua atividade docente no contexto da prática pedagógica: para uns o professor se forma a partir da prática, para outros o professor necessita da relação teoria e prática na formação inicial.

### 1.3. SISTEMATIZAÇÃO E REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DO SER PROFESSOR E DO CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DOCENTE

A produção do conhecimento sobre o ciclo de vida profissional docente e do ser professor evidencia categorias que estão imbricadas no processo de constituição do ser professor. Esses elementos imbricados em múltiplas determinantes históricas, sociais, políticas, econômicas e culturais, significam e ressignificam o ser professor. Consideramos que é esse processo de significações e ressignificações que movimenta a constituição do ser professor, pois se configura em ciclos contínuos e aberto de ser e estar na profissão. Dessa forma, entendemos que os professores significam e atribuem sentidos de ser professor a partir das vivências ao longo da vida profissional, pois a partir dessas vivências se apropriam do processo de realização da sua atividade em sua própria objetivação.

Partindo dessas considerações, evidenciamos que o ciclo de vida profissional docente está imbricado na constituição do ser professor, pois nas pesquisas encontradas foram evidenciadas categorias que buscam compreender o ser professor a partir do ciclo de vida docente, assim como outros elementos que fazem parte do processo de constituição do professor: aprendizagem do ser professor pela prática docente; formação continuada; concepções docentes; identidade profissional; práticas pedagógicas; permanência na profissão; condições de trabalho; e reconhecimento do ser professor.

A maioria das pesquisas centraram em compreender o processo de constituição do ser professor a partir da subjetividade dos professores para a compreensão das vivências na profissão docente de cada sujeito, pois considera-se uma relação entre a vida pessoal e a profissional, evidenciando suas particularidades. Acreditamos que os estudos aqui discutidos têm elementos que apontam para fundamentos ontológicos centrados nas relações dos sujeitos em sua realidade concreta, assim como na centralidade da experiência profissional no exercício da profissão para a constituição do ser professor, pois compreendem os processos de constituição a partir dos aspectos da epistemologia da prática. Destacamos uma das pesquisas que compreendem o ser professor a partir da ontologia do ser social de Lukács, em que o ser professor é produzido no contexto capitalista nas relações contraditórias entre o ser e o fazer; o sujeito que é e o que produz. As pesquisas trabalharam com uma abordagem qualitativa, com caminhos metodológicos por meio das narrativas, histórias de vida, entrevistas e autorreconstruções biográficas, assim como em uma abordagem quali-quantitativa com dois instrumentos metodológicos como observações e entrevistas, e questionários e entrevistas.

Os estudos sobre o ciclo de vida profissional docente contribuíram para um novo olhar sobre os processos de constituição dos professores brasileiros, pois ressignificam a compreensão destes de acordo com as peculiaridades da profissão docente no Brasil. Evidenciamos que os ciclos de vida profissional docente não se constituem por início, meio e fim, mas por um movimento histórico e contínuo que está em constante ressignificação e que configura o processo de constituição do ser professor. Esses estudos do ciclo apontam para a necessidade de mais pesquisas sobre a temática, pois evidenciam poucos estudos que se dedicam para a compreensão do ciclo de carreira docente no Brasil. Em relação ao ser professor, compreendemos que este está sendo investigado como um elemento da identidade docente, identidade profissional, representações sociais, entre outros conceitos, o que dificultou a investigação sobre o ser professor, devido à diferentes concepções teóricas, epistemológicas e ontológicas.

Apontamos a necessidade de estudos que tenham como objetivo investigar o processo de constituição do ser professor em diferentes momentos e ao longo da vida profissional, compreendendo o ciclo de vida do professor como um processo contínuo e aberto que vai se ampliando com as significações que movimentam a constituição do ser professor. Dessa forma, consideramos que esta revisão bibliográfica ampliou a compreensão sobre o ser professor ao longo da vida profissional docente apesar de esta pesquisa possuir outros caminhos epistemológicos e ontológicos. Diante disso, partimos do entendimento de que o ser professor é um ser social que possui uma atividade de práxis na socialidade humana. Entretanto, em um

contexto capitalista, a sua atividade de práxis é fragmentada, o que produz uma relação estranhada entre a materialidade do ser professor e do trabalho docente. Dessa forma, destacamos que o ser professor se constitui em um contexto de precarização, desvalorização e intensificação do trabalho docente.

## **SEÇÃO 2 – CAMINHOS TEÓRICO–METODOLÓGICOS PARA A APREENSÃO DAS ZONAS DE SENTIDOS DO SER PROFESSOR**

Para a compreensão do processo de constituição do ser professor a partir da apreensão dos significados e sentidos de ser professor, fundamentamos essa pesquisa no materialismo histórico dialético, na perspectiva histórico cultural e em uma base materialista ontológica do ser social. Partimos da compreensão de que o ser humano é um ser histórico que se objetiva na realidade ao mesmo tempo em que se apropria dela, subjetivando-se em uma relação dialética constituída pela mediação de múltiplas determinações que se expressam nas significações atribuídas pelo próprio sujeito, configurando-se em uma concretude, síntese de múltiplas determinações (MARX, 1989).

Esse processo pode ser compreendido, segundo Marx (1989), a partir da atividade vital humana, o trabalho, pois esta se constitui uma atividade criadora do ser humano. Com as suas forças naturais em movimento, em uma relação de apropriação dos recursos naturais, o ser humano os transforma em objetivação concreta humana. Essa objetivação está imbricada na subjetivação, pois se concretiza a partir da mediação das relações dialética de objetivação e subjetivação dos sujeitos. Ao mesmo tempo que o ser humano transforma a natureza, ele se transforma. Esse movimento de práxis humana determina um sujeito histórico, que está em constante transformação de si e da realidade objetivada. Esse movimento constitui o ser humano.

Lukács (2013) afirma que o trabalho permitiu ao ser humano o salto ontológico no processo de práxis humana, que produziu também formas e conteúdos da socialidade humana em que o homem se configura em um ser social. O ser humano não tem apenas as necessidades biológicas na realização da sua atividade, mas necessidades da socialidade humana e da reprodução do gênero humano. Assim, o ser humano não é apenas um ser singular exemplar da espécie humana, mas se constitui em individualidade social pertencente à genericidade humana, ulterior às potencialidades do gênero humano que possibilitou o salto ontológico da sua própria natureza biológica, dominando-a e produzindo novas necessidades humanas, próprias do ser social.

Entender esse movimento histórico da produção e reprodução do ser social pode contribuir para a compreensão e apreensão do processo de constituição do ser professor, pois compreendemos que este se constitui em uma individualidade social pertencente à genericidade humana. Dessa forma, é importante nos atentarmos às categorias que nos ajudam a compreender

esse sujeito que ao mesmo tempo que é um ser social, possui em si uma individualidade e uma personalidade. As categorias são sínteses teóricas concretas que estão expressas na realidade e que nos ajudam a compreender concretamente os fenômenos particulares da realidade.

De acordo com Cury (2000) essas categorias interpretam o movimento do real, constituídas em um momento histórico, político, social e econômico; não são prontas e acabadas, mas sim expressam o movimento dos contrários em que ao mesmo tempo que aquele fenômeno é, ele se nega e pode vir a ser, em um constante movimento de transformação da realidade. No materialismo histórico dialético a categoria contradição é o motor desse processo, pois a força dos contrários permite o movimento da história, constituída por múltiplas determinantes que constituem uma totalidade. O movimento e o devir se constituem em uma relação contraditória, pois o devir se transforma em novo, se coloca no lugar do que é, e um novo devir surge. Diante disso, há uma relação contraditória que movimenta os processos de objetivação da realidade concreta (CURY, 2000).

Assim, compreendemos que o ser humano, em seu processo de produção e reprodução do mundo material e social tem como movimento as relações contraditórias que possibilitam sua materialização e reprodução. O trabalho humano é uma categoria ontológica que possibilitou a transformação de um ser biológico para um ser social. Esta atividade possui um caráter teleológico, isto é, o ser humano projeta em seu pensamento a sua ação que movimenta a sua materialidade na realidade concreta. Esse movimento de apropriação e objetivação da sua materialidade produziu formas e conteúdos de uma individualidade social e do próprio gênero humano (LUCÁKCS, 2013).

Evidenciamos as relações universais e singulares de objetivação e apropriação da realidade concreta, em que o complexo do ser social é movimentado pelas mediações desses complexos que determinam relações contraditórias, mas ao mesmo tempo uma constitui a outra. Assim, a totalidade se constitui por meio das relações de mediação entre as partes e o todo, não em uma relação somatória de partes; não se constitui em um todo pronto e acabado, mas sim em um processo que, por meio das relações de produção e de suas contradições, constitui-se em uma totalidade concreta, em um todo articulado de outras totalidades. Esse processo é mediado pelas tensões contraditórias, que movimentam e constituem o processo histórico, inacabado e em constante transformação (CURY, 2000).

Apontamos a importância da categoria de mediação para compreender o processo de constituição e transformação da totalidade social. Segundo Cury (2000), essa categoria se constitui em relações dialéticas que unificam os movimentos dos contrários, pois esse movimento só se constitui por meio do outro, ou seja, o que é só existe pelo devir, e o devir só

existe pelo que é; ao mesmo tempo em que se constituem, se negam, movimentados por meio das relações de mediação. Há uma imbricação nas relações contraditórias, considerando que nada é isolado, pois tudo está conectado de forma dialética. Portanto, a mediação permite desnaturalizar as dicotomias e compreender a realidade em sua complexidade histórica. Dessa forma, a categoria contradição mediatizada e compreendida pelas mediações da totalidade e da singularidade, possibilita uma apreensão do movimento complexo de constituição do ser social e das determinações históricas que engendram esse movimento e, ao mesmo tempo, podem gerar estranhamentos, isto é, determinações que expressam movimentos desiguais em relação às contradições existentes.

Entendemos que essas categorias estão imbricadas entre si, constituindo uma complexidade histórica do ser e da produção humana em que a contradição movimenta a historicidade que constitui um processo de totalização das múltiplas determinantes que estão relacionadas aos processos de mediação, mediatizadas pelo processo de trabalho; constituindo-se em uma síntese de múltiplas determinantes complexa e contraditória.

Diante disso, para a compreensão do processo de constituição do ser professor, é de suma importância compreender o caráter ontológico e epistemológico desse processo, com o intuito de interpretar o ser professor a partir das significações produzidas pelos sujeitos pelo movimento do real em sua materialidade concreta. De acordo com Vigotski (2010), compreendemos que há uma relação de mediação entre o pensamento e a palavra, constituindo-se num movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento, considerando que o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza enquanto significado, pois

[...] todo pensamento tem um movimento, um fluxo, um desdobramento, em suma, o pensamento cumpre alguma função, executa algum trabalho, resolve alguma tarefa. Esse fluxo de pensamento se realiza como movimento interno, através de uma série de planos como uma transição do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento (VIGOTSKI, 2010, p. 409-410).

A relação de mediação entre pensamento e linguagem se expressa como unidade no significado da palavra, considerando os signos como instrumentos psicológicos que contribuem não somente para a comunicação, mas para a constituição dos processos internos de pensamento (as funções psíquicas superiores). A partir das ideias postas, entendemos que o pensamento e a linguagem são produtos e produtores de significados e sentidos que formam eventos psicológicos e que estes constituem a subjetividade do ser social. Diante disso, de acordo com as ideias de Tchalekian (2012), para a compreensão da constituição do sujeito, é necessário

compreender os significados adquiridos e os sentidos produzidos por esse sujeito que são geradores e gerados na e pela atividade humana.

Segundo Aguiar e Ozella (2013), o sentido e o significado são processos diferentes, mas que se constituem por mediação que, apesar de suas singularidades, um não existe sem o outro. Vigotski (2010) conceitua o sentido e o significado a partir da relação entre pensamento e linguagem: o sentido se constitui a partir do conjunto dos eventos psicológicos do sujeito, em que por meio da apropriação das objetivações sociais e culturais são dinamizadas zonas de sentidos, possuindo zonas de estabilidade variada; enquanto o significado é social e é compreendido como uma dessas zonas de sentido mais estável.

Dessa forma, compreendemos que o ser humano constitui sua subjetividade pela objetividade, ou seja, o homem se constitui em individualidade por meio da internalização das significações do social, assim como o ser individual constitui o ser social. Com isso, o ser humano produz, a partir da sua atividade na realidade concreta, formas culturais que são imbricadas de significados, entendendo o significado como produções históricas e sociais. Nas palavras de Aguiar e Ozella (2013), evidencia-se que esses significados

[...] permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Muito embora sejam mais estáveis, “dicionarizados”, eles também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, conseqüentemente, a relação que mantêm com o pensamento, entendido como um processo (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 304).

A linguagem é entendida como instrumento de significação do próprio ser, em que por meio da palavra podemos apreender as zonas de sentidos produzidas em suas vivências que constituem o pensamento e a forma de ser. O objetivo desse trabalho não é apreender o discurso dos sujeitos professores em si, mas, por meio do discurso, captar o processo de constituição do próprio sujeito, considerando que para a apreensão dessa constituição é importante tanto considerar o dito como o não dito, em busca de ultrapassar a aparência do discurso, em busca da essência, pois o sujeito que investigamos é um sujeito histórico, síntese de múltiplas determinações (AGUIAR, 2007).

Para a apreensão das zonas de sentido do que é ser professor para os sujeitos que participaram desta pesquisa, em busca do entendimento de como se constituem, trabalhamos com a metodologia dos núcleos de significação como procedimento analítico das entrevistas. Segundo Aguiar e Ozella (2013), esse procedimento teórico-metodológico foi pensado a partir dos fundamentos do materialismo histórico dialético e da psicologia histórico cultural, reconhecendo a necessidade de um método que interpretasse, na fala dos entrevistados, o

movimento do real a partir de processos analíticos que ultrapassem a aparência do fenômeno e tivessem como objetivo investigar sua essência. Uma metodologia que, por meio de uma análise interpretativa, busca a apreensão do movimento de objetivação e subjetivação, considerando as categorias da contradição, mediação, historicidade, totalidade, sentidos, significados, pensamento e linguagem.

## 2.1. MOVIMENTOS ANALÍTICOS PARA A CONSTITUIÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

O movimento analítico tem sempre que partir das determinações sociais e históricas, pois essas atribuem ao objeto múltiplas determinantes que apreendemos ao identificar e analisar as significações que o constituem. Compreendemos que o processo de análise é um processo inverso de constituição dos sentidos, pois o que está externo ao sujeito é somente a aparência e, em busca da essência, das zonas de sentidos que constituem a subjetividade do sujeito, partimos da palavra significada. Entretanto, esse processo não é descritivo e muito menos desconexo do contexto histórico do sujeito, mas é a partir dessa historicidade que buscamos os processos de constituição do ser.

O processo interpretativo e analítico para a interpretação e síntese em núcleos de significação se configura em etapas (pré-indicadores, indicadores e sistematização dos núcleos de significação). Contudo, esse processo é sistematizado em um movimento dialético e não linear, fundamentados nas categorias que contribuem para a compreensão do objeto, como a totalidade dos aspectos objetivos e subjetivos que constituem os sentidos e significados produzidos pelos sujeitos, as contradições que movimentam a relação entre a parte e o todo. As significações produzidas pelos sujeitos não são estáticas, mas se transformam mediante a historicidade desse processo (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015). Aguiar e Ozella (2006, p. 6) ressaltam que

[...] a apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele.

Portanto, há dois momentos para a constituição dos núcleos de significação: o processo de análise e o processo interpretativo das sínteses elaboradas na análise. A seguir, explicitamos o processo de análise de acordo com as etapas dos pré-indicadores e dos indicadores para a sistematização dos núcleos de significação.

### 2.1.1. Os Pré-indicadores

Em busca do movimento do real, por meio das relações de mediação, compreendemos a necessidade da análise acompanhar esse movimento. Para a constituição dos núcleos de significação, a palavra significada é o material fundamental para a apreensão das significações expressas pelo sujeito em uma determinada realidade (AGUIAR; OZELLA, 2013). Partimos da concretude da palavra, mas considerando que a palavra não revela o sentido por si só, é necessário um processo analítico.

Esse primeiro passo de análise se configura com a leitura dos dados produzidos, evidenciando os conteúdos, os temas das falas dos sujeitos. A palavra com significado já é uma síntese de múltiplas determinações, repleta de significações subjetivadas e objetivadas pelo sujeito. Com a intenção de compreender o sujeito, atentamo-nos às vivências expressas em palavras repetidas, as falas emocionadas e as contradições. Esse processo não é fragmentado do contexto da fala, mas sim um destaque das falas interligado aos fundamentos de análise e ao objeto de pesquisa. Esse processo de destaque das falas com essas características é denominado de pré-indicadores, sendo a primeira etapa de análise (AGUIAR; OZELLA, 2013). Nesse sentido,

[...] o pesquisador deve conceber os pré-indicadores não como discursos acabados em si mesmos, plenos e absolutos, mas como teses que, na tríade dialética (tese-antítese-síntese), se configuram como produções subjetivas mediadas por objetivações históricas das quais o sujeito se apropria (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p.9).

Enfatizamos que os pré-indicadores partem da palavra significada, mas não podem se encerrar nela. Os temas destacados nas falas dos sujeitos com uma carga emocional e com ambivalências, é denominado de pré-indicadores. Nas palavras de Aguiar e Ozella “[...] os pré-indicadores são, portanto, trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem” (2013, p.309). Assim, é importante que, no processo de análise dos pré-indicadores, sejam constituídos indicadores como trataremos a seguir.

### 2.1.2. Sistematização dos pré-indicadores: constituição de indicadores

A organização de uma etapa é sempre constituída pela sistematização da outra. A organização da fala dos sujeitos em pré-indicadores, os quais podem ser muitos, direciona a próxima etapa denominada de indicadores que tem como objetivo a sistematização da etapa anterior e consiste na aglutinação dos conteúdos destacados, elencando semelhança,

complementaridade e contradição. É importante ressaltar que esse momento é de sintetização e não de fragmentação da fala dos sujeitos, interligando tanto os pré-indicadores quanto os indicadores ao contexto da fala (AGUIAR; OZELLA, 2013).

A sistematização dos pré-indicadores tem por objetivo apreender as teses expressas pelos sujeitos com a apreensão dos elementos de significações do contexto de suas falas, em suas formas de significação aparentes; já o processo de sistematização dos indicadores, apresenta a necessidade de apreender as antíteses. Esse processo não trata apenas de destacar elementos de uma totalidade da fala do sujeito, mas sim de aprofundar a abstração no sentido das relações de mediação complexas, contraditórias e históricas que constituem essa totalidade (AGUIAR; OZELLA, (2013).

Explicitamos que a primeira etapa de análise, levantamento de pré-indicadores, busca a apreensão de significados nas palavras faladas pelo sujeito. A segunda etapa, que consiste na sistematização dos pré-indicadores para a constituição de indicadores, tem como objetivo ultrapassar o dito pelo sujeito, a partir da negação do discurso da forma em que ele apresenta. Portanto,

para que isso seja possível, é preciso explicitar, por meio do processo de análise e síntese, as contraditórias relações existentes entre os pré-indicadores, relações estas que, inclusive, nos levam a articulá-los para compor os indicadores. Por se revestirem da dimensão contraditória da realidade, são os indicadores que permitem ao pesquisador avançar em direção ao processo da síntese, isto é, dos sentidos constituídos pelo sujeito (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 13).

A análise parte de um processo mais simples e vai se complexificando à luz dos fundamentos teóricos e metodológicos que acompanham o movimento do real, das relações de mediação que organizam o objeto em uma síntese de múltiplas determinações. Em busca dessas mediações e suas redes de significação com as categorias que nos permitem apreender as suas determinações, o movimento de análise desenha os pontos de significações e os caminhos que se entrelaçam às zonas de sentido. Portanto, o próximo passo de análise é o momento de síntese, do emaranhado conjunto de significações que articulados constituem uma totalidade, o núcleo de significação.

### **2.1.3. Sistematização dos indicadores de análise: os núcleos de significação**

A próxima etapa de análise é a interpretação e síntese dos conteúdos dos indicadores em núcleos de significação, pela articulação e organização da análise, nomeados a partir da totalidade das falas constituídas nos pré-indicadores e indicadores em busca de superá-los. Os núcleos são frases que expressam as emoções, o pensar, o agir e o sentir dos sujeitos. Essa etapa

é um momento superior de abstração, em que o núcleo de significação tem que se constituir a partir das determinações que mediam as zonas de sentidos, apreendidas nas etapas anteriores, em busca do concreto pensado (AGUIAR; OZELLA, 2013). Segundo os autores,

[...] os indicadores são fundamentais para que identifiquemos os conteúdos e sua mútua articulação, de modo a revelarem e objetivarem a essência dos conteúdos expressos pelo sujeito. Nesse processo de organização dos núcleos de significação – que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares e/ou contraditórios –, é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310).

Diante disso, o núcleo de significação é a síntese da análise que revela o não dito pelo sujeito. Evidenciamos que é necessário apreendermos que as zonas de sentidos estão em uma relação dialética de mediação com os significados e, ao mesmo tempo que um constitui o outro, negam-se em um constante movimento no qual perpassam a linguagem e o pensamento, carregando uma relação de objetivação e subjetivação da subjetividade e da própria realidade objetivada. Diante disso, os núcleos de significação não são sínteses fechadas, prontas e acabadas, mas sínteses que compreendem o movimento do real em sua complexidade de constituição concreta.

Nas palavras de Aguiar e Ozella,

[...] os núcleos devem superar tanto os pré-indicadores como os indicadores. Devem, assim, ser entendidos como um momento superior de abstração, o qual, por meio da articulação dialética das partes movimento subordinado à teoria, avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido (2013, p. 310).

Enfim, os núcleos de significação sintetizam as mediações que constituem o sujeito, por meio das zonas de sentido. Dessa forma, o processo de constituição do ser do sujeito pode ser apreendido por suas relações com a realidade concreta expressas como marcas de vivências em sua historicidade. Ao vivenciar uma correlação de forças com a realidade concreta, o ser humano sente essa realidade, significando-a, transformando-a e transformando a si mesmo.

Com o objetivo de superação da palavra significada para o interpretativo, a análise dos núcleos de significação se constitui em dois processos que ampliam o olhar sobre a totalidade do sujeito investigado, contribuindo para uma aproximação maior das zonas de sentido. O primeiro movimento de análise é um processo intranúcleo que corresponde às particularidades e às singularidades imbricadas na totalidade daquele núcleo, considerando um processo inverso da apreensão dos núcleos para esmiuçar as mediações e as múltiplas determinantes que estão imbricadas em seu interior (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Para avançar a análise, evidenciamos um segundo caminho: a articulação internúcleos. Compreendendo a complexidade das totalidades que constituem um todo, a análise nos revela o movimento do real e nos possibilita a apreensão das zonas de sentido em sua complexidade em busca de ampliar a interpretação dos núcleos de significação. Essa análise não é descolada do contexto histórico, social, político e econômico, o que nos permite uma compreensão da constituição do sujeito em sua totalidade enquanto ser social. Diante disso, o caminho metodológico tem que partir das categorias simples apreendidas no primeiro momento de análise, e por meio das categorias teóricas-metodológicas, apreender as relações mais ocultas que estão imersas no processo de constituição dos sentidos (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

## 2.2. PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

A escolha dos procedimentos de pesquisa foi feita a partir do objeto de estudo a ser investigado e dos procedimentos metodológicos de análise: o questionário e a entrevista semiestruturada. Com o intuito de identificarmos os aspectos do perfil dos professores, utilizamos o questionário como instrumento de pesquisa; contudo, por apresentar limites na apreensão das subjetividades dos sujeitos, utilizamos um segundo instrumento, a entrevista semiestruturada. Dessa forma, o questionário faz parte da pesquisa maior, à qual nosso estudo está vinculado. O questionário contém 23 perguntas, abertas e fechadas, com o objetivo de traçar o perfil dos professores investigados, relacionando-os aos aspectos constitutivos de formação e elementos que constituem o ciclo de vida profissional dos professores.

O segundo instrumento, a entrevista semiestruturada, é o procedimento ideal que possibilita apreender a fala do sujeito com mais riqueza de significações, permitindo o acesso aos seus processos psíquicos, ou seja, aos sentidos e significados de seus discursos. Consideramos as ideias de Szymanski (2004) sobre a possibilidade de uma aproximação entre o pesquisador e o entrevistado para a apreensão dos sentidos e significados expressos na fala, nos gestos, na entonação da voz, entre outros elementos que nos permitem analisar a fala do sujeito sempre emocionada.

Aguiar e Ozella evidenciam alguns elementos significativos para realização da entrevista:

I) as entrevistas devem ser consistentes e suficientemente amplas, de modo a evitar inferências desnecessárias ou inadequadas; II) elas devem ser recorrentes, isto é, a cada entrevista, após uma primeira leitura, o informante deverá ser consultado no sentido de eliminar dúvidas, aprofundar colocações e reflexões e permitir uma quase análise conjunta do processo utilizado pelo sujeito para a produção de sentidos e

significados; III) mesmo considerando que uma boa entrevista possa contemplar material suficiente para uma análise, se houver condições, alguns outros instrumentos podem permitir aprimoramento e refinamento analítico. Para isso, recomenda-se um plano de observação no processo das entrevistas, tanto para captar indicadores não verbais como para complementar e parear discursos e ações que estejam nos objetivos da investigação (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 308).

Para esta pesquisa, a entrevista semiestruturada será guiada a partir das dimensões que constituem o ser professor em diferentes momentos da vida profissional docente, considerando como eixos centrais no instrumento: os processos formativos, o ser professor, as vivências dos professores ao longo da vida profissional docente, perpassando por esses eixos os elementos de formação continuada e temporalidade de efetivo exercício profissional docente, com considerações também sobre o contexto de trabalho dos professores pesquisados. A partir desses eixos que estruturam a entrevista, organizamos a análise dos núcleos de significação a partir de três eixos: i) sentidos da escolha profissional docente; ii) marcas do ser professor ao longo da vida profissional docente; iii) reprodução do ser social professor: marcas de mudanças no ser professor e no trabalho docente.

### 2.3. PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Essa pesquisa foi realizada com 150 professoras efetivas e professores efetivos da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) que lecionam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para a investigação do processo de constituição do ser professor ao longo da vida profissional docente, buscamos apreender os sentidos e significados produzidos nas vivências ao longo da vida profissional. Dessa forma, utilizamos como critério de escolha a categoria de temporalidade de exercício profissional docente para conseguirmos apreender as vivências ao longo e em diferentes momentos da vida profissional desses professores.

Para a identificação do perfil, participaram 143 professoras e professores, respondendo ao questionário com questões fechadas sobre aspectos socioeconômicos e formativos, e uma questão aberta sobre o que é ser professor para as professoras e professores. Nesse questionário, o tempo de experiência profissional foi organizado de acordo com a pesquisa maior sobre o ciclo de vida profissional docente que estabeleceu intervalos de 5 anos em 5 anos, de 0 até os 25 anos de exercício profissional docente, com o intuito de apreender o perfil em diferentes momentos da vida profissional (0-5, 6-10, 11-15, 16-20, 21-25). O código para a identificação dos questionários se estrutura em duas partes: 'EFET.11-15', em que 'EFET.' significa efetivo, e os números estão relacionados aos anos de experiência profissional.

Do segundo procedimento metodológico, as entrevistas, participaram 6 professoras e 1 professor. Delineamos como critério de escolha a temporalidade; entretanto, sem demarcar

fases ou ciclos, mas buscamos professores em diferentes momentos da vida profissional docente com o intuito de nos aproximarmos da historicidade do ser professor e da reprodução histórica, política, social e econômica do trabalho docente. Dessa forma, entrevistamos 7 professores com diferentes temporalidades de vivências profissionais: professor Ricardo com 2 anos de experiência profissional; professora Patrícia e professora Milena com 5 anos de experiência profissional docente; professora Carol com 10 anos de vivência na profissão; professora Joyce com 12 anos de experiência; professora Geane com 15 anos de experiência profissional docente; e a professora Beatriz com 24 anos de experiência docente<sup>1</sup>.

O contexto de trabalho docente é marcado pelas diferenças em relação ao contexto social, histórico, econômico e político da comunidade escolar. Sem detalharmos esse contexto, mas apenas apontarmos algumas singularidades, a primeira escola onde trabalha a professora Beatriz está localizada na área central de Sobradinho, reconhecida socialmente pela comunidade e pelos professores como uma escola modelo que recebe alunos oriundos de Sobradinho e de condomínios nos arredores da cidade. A professora Beatriz evidencia que escolheu a escola por estar no final da vida profissional e pelo fato de a escola estar localizada próxima a sua residência. A outra escola está localizada em uma região periférica de Sobradinho onde trabalham os outros seis professores. É uma escola que recebe alunos oriundos de chácaras, assentamentos entre outros e que, segundo os professores, estão em vulnerabilidade social. Essa escola tem 10 anos e não apresenta nenhum reconhecimento social da comunidade e muito menos dos professores.

Diante dos procedimentos metodológicos para a compreensão e análise do ser professor enquanto ser social, traçamos na próxima seção os fundamentos teóricos sobre a ontologia do ser social de Lukács (2013, 2018). Para a apreensão do ser social professor, fundamentamo-nos nas categorias de análise, significados e sentidos em Leotiev (2004) e na teoria histórico cultural de Vigotski (2010). Esse processo de apreensão das significações para a compreensão do ser social tem como categoria de análise as vivências fundamentadas nos estudos de Toassa (2009, 2011). Compreendemos que a ontologia do ser social e a perspectiva histórico cultural tem as suas diferenças epistemológicas, uma se constitui a partir da filosofia e a outra da psicologia histórico cultural. Entretanto, evidenciamos que são teorias do conhecimento que nos ajudam a nos aproximarmos do processo de constituição do ser social professor.

---

<sup>1</sup> Os nomes foram escolhidos pela pesquisadora a partir da primeira letra do nome dos professores com o intuito de resguardar a identidade dos participantes. Diante disso, as entrevistas foram codificadas de acordo com os nomes escolhidos e com o tempo de experiência profissional docente, por exemplo, Ricardo.2.

### **SEÇÃO 3 – ONTOLOGIA DO SER SOCIAL PARA A COMPREENSÃO DO SER PROFESSOR**

Ser professor ou estar como professor? O que é ser professor? O que o constitui? Esses questionamentos nos direcionaram para uma discussão ontológica sobre a materialidade do ser professor. Essa materialidade não é engendrada em uma essência naturalizada, mas sim produzida em uma atividade específica com finalidades e intencionalidades sociais e históricas que determinam as formas e conteúdos de sua práxis e do próprio ser que a desenvolve. Partimos do entendimento da materialidade do professor enquanto ser produzido pelo seu próprio trabalho, este como categoria ontológica que movimenta a práxis humana e o constitui enquanto ser social.

Nesta seção, aprofundamos a discussão em algumas categorias ontológicas, sínteses teóricas concretas que estão expressas na realidade e que nos ajudam a compreender concretamente a constituição do ser social para o entendimento do ser professor enquanto um ser social, um trabalhador que tem uma atividade histórica com uma intencionalidade e finalidade puramente social. Nesse sentido, o trabalho é uma categoria na produção desse ser, pois é por meio da análise de suas propriedades primárias que é possível apreender o processo de socialização do ser humano. Essa discussão é norteada a partir dos fundamentos da ontologia do ser social materialista, defendida por Lukács (2013, 2018), a qual aponta as categorias em suas propriedades ontológicas em seu interior que formam o complexo de concretude de socialidade para o entendimento do ser social a partir do trabalho.

O ser social é compreendido como uma síntese de múltiplas determinações históricas, com um caráter complexo que, em seu interior, possui categorias que formam outros complexos. Para apreendê-lo, é necessário se apropriar do movimento interior das categorias que são determinantes para a sua constituição, mas estas não podem ser vistas fragmentadas devido às relações de mediação que permanecem imbricadas entre si, formando uma totalidade de complexos. Para Lukács (2013), as categorias decisivas do ser social são: o trabalho, a linguagem, a cooperação e a divisão do trabalho, pois estão expressas no processo de transformação do ser humano em um ser social, assim como no próprio movimento da história e do devir homem do homem. Diante disso, percebemos a necessidade de aprofundar as propriedades dessas categorias em seus movimentos primários para a compreensão do ser social e, na próxima seção, dissertar sobre o ser professor enquanto ser social a partir do trabalho docente.

### 3.1. A ONTOLOGIA DO SER SOCIAL

O ser humano é um ser histórico que produz os seus meios de vida; esses meios são determinantes para a sua formação enquanto ser social, pois o que produz e o modo como produz determinam o seu ser (MARX, 2001). Portanto, o trabalho é uma categoria ontológica fundamental na formação do ser humano enquanto ser social, pois tem um caráter teleológico, isto é, possibilita ao indivíduo a projeção, em seu pensamento, de uma ação antes de sua realização, de acordo com os meios e as alternativas postas, o que coloca em movimento a sua materialidade biológica.

Ao realizar a ação pensada, o sujeito transforma o ente-em-si da natureza em um ente-para-si com novas formas e conteúdos que satisfaçam as suas necessidades, ou seja, uma objetivação humana com valor de uso. Entretanto, esse processo de transformação não é apenas externo ao indivíduo, pois para alcançar os objetivos projetados ele se apropria das propriedades da natureza de tal forma que modifica o seu próprio ser; e, ao mesmo tempo em que cria um objeto para si, ele produz formas de ser, modificando-se a si próprio. Dessa forma, percebemos a relação dialética de objetivação e apropriação como um elemento do movimento de transformação do ser do ser humano. Segundo Lukács,

[...] as formas de objetividade do ser social se desenvolvem à medida que a práxis social surge e se explicita a partir do ser natural, tornando-se cada vez mais claramente sociais [...] com o ato do por teleológico no trabalho está presente o ser social em si. O processo histórico do seu desdobramento, contudo, implica a importantíssima transformação desse ser-em-si num ser-para-si e, portanto, a superação tendencial das formas e dos conteúdos de ser meramente naturais em formas e conteúdos sociais cada vez mais puros e próprios (2018, p. 287).

Diante disso, compreendemos que o ser social tem como premissa o salto ontológico do ser natural orgânico para um ser com propriedades próprias, isto é, com uma legalidade com novas formas e conteúdos que o determina como um ser social. A socialidade dos indivíduos singulares produziu novas formas e conteúdos de ser na realidade concreta, o que possibilitou um distanciamento da natureza biológica, ou seja, ultrapassou os limites naturais em uma nova forma de ser a partir de sua práxis social. Entretanto, esse distanciamento não significou a anulação da natureza biológica, mas sim uma elevação em que o ser humano adquiriu consciência de sua materialidade concreta, dominando-a e produzindo um novo ser nessa materialidade. Nas palavras de Lukács:

[...] o ser social se eleva - historicamente – sobre o mundo inorgânico e orgânico, mas não pode jamais, por necessidade ontológica, abandonar essa sua base. O elo central de mediação, que desse modo se coloca cada vez mais energicamente além da mera

naturalidade, mas conservando-se, de maneira irrevogável, radicado nela, é o trabalho (2018, p. 359).

Tendo em vista o trabalho como o modelo da práxis humana, é necessário compreender as suas propriedades primárias interiores e a sua reprodução enquanto atividade específica do ser humano que o constitui enquanto ser social. Diante disso, uma de suas propriedades no processo de formação do ser humano enquanto ser social é o seu caráter teleológico: a sua ação é direcionada de acordo com um fim projetado em seu pensamento e, no processo de realização desse fim, o pôr de sua atividade, o indivíduo necessita apreender as propriedades da sua realidade concreta que é permeada por causalidades postas. Ao conhecê-las, produz possibilidades de realização do pôr do fim de sua ação. Não significa que, conhecendo-as, o fim será alcançado da mesma forma que foi projetado, pois na atividade tem um movimento contraditório de um pôr teleológico e de cadeias causais postas na realidade concreta.

Dessa forma, a projeção, no pensamento, da ação humana é um espelhamento da realidade concreta: quanto mais o ser humano conhecer a sua realidade, mais o fim posto em seu pensamento tem possibilidades de ser realizado. Por ser um processo constituído pelas relações contraditórias e heterogêneas entre a teleologia e a causalidade para a realização do pôr do fim, o ser humano, por meio de sua práxis, apreende essas cadeias causais transformando-as em postas. Antes do pôr de um fim existem cadeias causais espontâneas que dinamizam determinada realidade concreta, de modo que o conhecimento gerado pela apropriação produz alternativas e meios que tem um caráter de possibilidades para a realização do fim da ação (LUKÁCS, 2013).

Lukács evidencia que o processo de práxis humana tem um movimento interior no pensamento humano e este é fruto de sua relação com a natureza pela qual cria possibilidades para a produção do pensamento consciente. Essas propriedades do trabalho formam um complexo que constitui o ser social, tendo em vista a relação contraditória das propriedades criadas pelas mediações que transformam o próprio ser. Compreendemos que o pensamento materializa o pôr do fim, isto é, o processo de realização da sua atividade, e por meio dessa materialização, investiga os meios até chegar a um fim posto na realidade concreta. Portanto, Lukács (2013) destaca que “o pôr dos fins e a investigação dos meios é da máxima importância para compreender o processo de trabalho, especialmente quanto ao seu significado na ontologia do ser social” (p. 53).

Esse movimento da ação humana, de investigação dos meios e de conhecer a sua realidade concreta é impulsionado inicialmente por suas necessidades biológicas com as quais o ser necessita consumir os entes naturais para a sua sobrevivência. Esse movimento modificou

a realidade concreta do ser singular, pois ao se apropriar de sua realidade, imprimiu novos conteúdos e formas; objetivando-a de acordo com as suas próprias qualidades. Essa objetivação se materializa com um valor de uso, de acordo com as finalidades postas em sua ação. Nesse processo de produção, mudam-se as propriedades do ente-em-si da natureza, isto é, as suas formas e conteúdos, e o transforma a partir das qualidades do próprio ser singular, reconhecendo-a como sua própria objetivação. Esse processo de transformação na relação do ser humano com a natureza tem um movimento no interior do ser singular: produz um espelhamento da realidade concreta pela consciência e, quanto mais exato for esse espelhamento em relação à sua realidade e às cadeias causais, mais ele se distancia das barreiras naturais, constituindo-se uma separação entre a natureza humana e a realidade, em que se configura uma relação entre o sujeito e o objeto. Nas palavras de Lukács, “no espelhamento da realidade como condição para o fim e o meio do trabalho, se realiza uma separação, uma dissociação entre o homem e seu ambiente, um distanciamento que se manifesta claramente na confrontação entre sujeito e objeto” (2018, p. 66).

Com esse distanciamento, as objetivações humanas vão se tornando cada vez mais sociais, com uma forma de ser e uma materialidade criada pelo sujeito. Apesar de, na consciência, o ser humano produzir um espelhamento da realidade, Lukács destaca a importância de se compreender que esse espelhamento não é a realidade, não é o ser, mas é o não ser, porque mesmo ele compondo as propriedades do ser, continua sendo o espelhamento desse ser. Mas é nessa relação contraditória de ser e não ser que o homem transforma a sua realidade e se transforma.

Tendo em vista a condicionalidade da realização do pôr do fim nos conhecimentos sobre a própria realidade natural, quanto mais o sujeito se apropriar e se objetivar produzindo cadeias de alternativas postas, mais possibilidades de realização do pôr do fim ele vai produzir. Com as novas realizações, surgem novas alternativas e novas objetivações do ser humano, constituindo-se em uma práxis humana histórica que sempre está em transformação, em um dever-ser. Esse processo de contínua reprodução já é próprio da práxis humana, pois antes de o ser humano realizar a sua atividade, ele a realiza em seu pensamento, o que faz com que essa materialidade no pensamento se torne um dever-ser na realidade concreta. Quando a realiza, novas alternativas surgem, isto é, novos conteúdos e formas que modificam as propriedades desse dever-ser-em-si para um novo dever-ser-para-si, tornando-se um processo histórico em constante transformação de complexos nas relações de mediação. Nas palavras de Lukács (2013),

quando então observamos que o ato decisivo do sujeito é seu pôr teleológico e a realização deste, fica imediatamente evidente que o momento categorial determinante desses atos implica o surgimento de uma práxis caracterizada pelo dever-ser. [...] o pôr de um fim inverte, como já vimos esse andamento: o fim vem (na consciência) antes da sua realização [...] (p. 98).

Diante desse processo, o ser humano produz conhecimentos adequados para o seu próprio processo de trabalho, habilidades e capacidades que determinam como realizá-lo (LUKÁCS, 2018). Percebemos as relações de mediação entre o ser humano, o trabalho e o processo do trabalho, as quais têm como propriedades: o quê (o conteúdo objetivo), o para quê (o fim do pôr) e o como realizar (os meios, as formas). Essas relações são constituídas pelos conteúdos e formas que vão se configurando na práxis humana.

O trabalho em suas categorias primárias, constituídas a partir da relação do ser humano com a natureza, configura-se em um metabolismo de práxis transformadora. O sujeito em seu salto ontológico para um ser social tem como elemento determinante as necessidades como geradoras de impulsos para a sua ação na realidade. Essas necessidades não permanecem as mesmas, pois, ao realizá-las, novas necessidades surgem da própria objetivação anterior. Dessa forma, quanto mais o sujeito se distancia das barreiras naturais e tem domínio da sua materialidade natural, mais ele constitui necessidades que não estão na esfera do ser biológico, mas sim no âmbito do ser social.

Esse processo de desenvolvimento da práxis humana possibilitou ao ser humano um autodomínio de si e da sua realidade pela apropriação das suas próprias objetivações concretas geradas na sua relação com a natureza: o conhecimento. Esse conhecimento é produzido por generalizações de objetivações concretas transformadas historicamente pelo ser humano e, a partir delas, por meio de um processo interior do pensamento; o ser humano cria representações e conceitos sobre si mesmo e sobre a sua realidade. Esses conceitos também são generalizações das próprias objetivações humanas que tem uma substancialidade dinâmica e, ao mesmo tempo, contínua.

Tendo em vista que a generalização é formada pelos complexos de objetivações humanas, essa generalização possui propriedades estáveis, fixas e determinantes da realidade concreta. Entretanto, ao mesmo tempo, possui uma substancialidade dinâmica passível de transformação, pois tem a práxis humana como metabolismo de sua própria criação e movimento. Com isso, o ser humano constitui formas e conteúdos do ser social consolidados por generalizações de suas próprias objetivações históricas. O ser humano sempre produz alternativas postas e meios que podem modificar a sua forma e conteúdo, colocando em movimento a sua substancialidade (LUKÁCS, 2013).

A atividade humana foi se tornando mais complexa pelas novas necessidades que constituíram novos sistemas de alternativas postas e meios, realizando ações teleológicas com um pôr cada vez mais dinâmico e com categorias mais socialmente puras. Até chegar a uma complexificação, realização de um pôr teleológico comum, o ser humano necessita de outro ser na realização do pôr da ação. Então, foi se configurando uma nova forma de realização da atividade dos indivíduos pela cooperação entre eles; esta é a premissa para a divisão do trabalho. Entretanto, para produzir uma relação de cooperação entre os indivíduos, o pôr da ação teria que ser comum, surgindo uma nova necessidade humana: a comunicação do pôr da ação para conscientizar nos indivíduos um pôr comum. Essa nova necessidade produz o instrumento da linguagem puramente social que tem como propriedades as generalizações e os conceitos objetivados no pensamento humano, expressos em palavras. Segundo Lukács, a linguagem

[...] constitui um instrumento para a fixação daquilo que já se conhece e para a expressão da essência dos objetos existentes numa multiplicidade cada vez mais evidente, um instrumento para a comunicação de comportamentos humanos múltiplos e cambiantes em relação a esses objetos (2013, p. 161).

A linguagem sendo um instrumento puramente social, produzido a partir das relações entre os indivíduos, é uma categoria complexa imbricada no processo e na divisão do trabalho, que formam um complexo no interior do ser social<sup>2</sup>. Por ser um fim social concreto com finalidades de comunicação entre os seres humanos dos pores teleológicos, tem em sua substancialidade o caráter dinâmico da práxis humana que se desenvolve concomitantemente ao trabalho. Assim como tem essa característica dinâmica, formada por conceitos e generalizações humanas que estão em constante transformação pelas novas objetivações concretas e que para comunicar essas novas objetivações é necessário a sua própria reprodução, na sua substancialidade, também tem um caráter de continuidade, de fixação dessas objetivações, pois permite que o movimento de reprodução esteja sempre contínuo por ser fixo.

Dessa forma, as categorias de divisão do trabalho e linguagem fazem parte do processo de socialização do homem e da sua própria continuidade enquanto ser social, o qual não tem uma relação direta apenas com a natureza; o seu pôr teleológico não é direcionado apenas para a criação de objetivações com valor de uso para satisfazer as suas necessidades biológicas, mas surgem novas relações que não estão estreitamente ligadas à natureza: o conscientizar os

---

<sup>2</sup> Há similaridades e diferenças no conceito de linguagem entre Lukács e Vigotski. Para Vigotski (2010) “linguagem não é um simples reflexo especular da estrutura do pensamento, razão, por que não pode esperar que o pensamento seja uma veste pronta. A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. Pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra (p. 412)”.

próprios homens dos pores teleológicos e das cadeias causais para o alcance de uma finalidade, e essa finalidade não é mais singular, mas sim de uma individualidade social. Essas relações vão produzindo objetivações para além do necessário para cada indivíduo, assim como divide-se não apenas o trabalho, mas também o que se produz, configurando-se as relações de troca.

A divisão social do trabalho é um complexo no interior do ser social gerado pela cooperação humana, que se reproduz em aspecto intensivo e extensivo com o produto e meio social: a linguagem. Esse complexo tem como desdobramento o pores teleológicos da práxis humana comum entre os indivíduos. Entretanto, para se colocar em movimento o pôr da ação, é preciso conhecer as propriedades de sua realidade concreta e que gerem alternativas que possibilitem a ação humana. Esse conhecimento tem que ser comum, assim como as suas próprias possibilidades de ação para que se realize um trabalho em cooperação. Dessa forma, a divisão do trabalho teve um desdobramento na própria forma de os indivíduos conhecerem a sua realidade concreta, pois, para a concretização dos fins postos pelos envolvidos na ação, foi necessário primeiro despertar o interesse em conhecer essa realidade para, posteriormente, agir sobre ela.

Para a realização do pôr de uma ação comum, cada ser se especifica em uma parte da ação, ou seja, cada ser singular conhece os meios e as alternativas postas de uma específica ação dentro de um fim comum. Essa fragmentação do próprio pôr do fim, isto é, da práxis humana, distancia as ações de cada ser singular do fim posto, pois os conhecimentos e as alternativas e os meios apropriados pelo ser singular será específico de sua ação, uma particularidade da totalidade do fim posto. Diante disso, para se alcançar os objetivos traçados na atividade, depende-se do pôr das ações de cada ser singular. Essa dependência não é apenas na realização do trabalho, mas também nos meios de produção para satisfazer as necessidades de cada ser singular. Assim, cada indivíduo produz um produto específico com determinado valor de uso que satisfaz uma necessidade específica. Para suprir as outras necessidades humanas, o indivíduo necessita da produção de outros indivíduos, gerando um intercâmbio de mercadorias, relações de troca reguladas a partir do valor de uso.

Cada produto humano tem um valor de uso que foi constituído a partir da força de trabalho, o qual é formado de acordo com as intencionalidades e finalidades da projeção no pensamento humano para suprir uma necessidade. Segundo Marx (1989) esse movimento do trabalho vivo possui uma intencionalidade no processo de transformação da matéria, de acordo com os interesses do indivíduo. Esse ato teleológico da atividade significa a objetivação que a qualifica conforme a sua ação e os meios para uma nova forma de ser, com um valor de uso que tem, em seu interior, a própria personalidade do ser que a produz. As relações entre o valor de

uso e as relações de troca elevam a própria socialidade humana com categorias mais dinâmicas e sociais, gerando correlações de forças e mediações que determinam as formas de ser em um ser que produz, um ser econômico. Segundo Lukács (2013),

[...] a necessidade com que o desdobramento da divisão do trabalho leva à troca de mercadorias e, com esta, ao valor como regulador de cada uma das atividades econômicas desempenha um papel significativo no processo aqui descrito, o tornar-se-sempre-mais-social do ser social, em que se dá sua reprodução permanente numa escala cada vez mais elevada da socialidade (p.166).

O ser social é um complexo histórico constituído por mediações e relações sociais que dinamizam a sua substancialidade em um aspecto de continuidade de produção e reprodução. Essa reprodução tem como categoria fundamental a práxis humana que constitui projeções e formas de ser a partir da sua materialidade concreta, isto é, da sua forma de produção em sua base econômica. Com os desdobramentos da divisão do trabalho, os indivíduos, cada vez mais em sua práxis, reagem às alternativas postas a partir de uma intencionalidade socialmente posta, ou seja, forma-se uma legalidade do ser social. Com as realizações das intencionalidades sociais, a reprodução social se movimenta sempre com novas alternativas e possibilidades de mudança em sua própria produção. A ação humana é direcionada a partir de interesses sociais e não apenas individuais; entretanto, esses interesses são constituídos a partir de concepções e idealizações projetadas pela sociedade e que são constituídas e estão em constantes correlações de forças e conflitos, sendo dinâmicas e contraditórias com categorias cada vez mais sociais, instáveis e desiguais.

A divisão do trabalho impulsionou tanto as determinações históricas de desigualdade nas especificações da atividade humana quanto uma hierarquização valorativa, de modo que quando se divide a produção de um produto em partes, distancia-se da totalidade da produção, ou seja, do fim posto da atividade. Dessa forma, cada indivíduo tem como motivo de realização o processo de produção e não o fim posto. A valoração das especificidades da atividade se traduz em outro elemento da divisão do trabalho, tendo em vista que estando mais distante do fim da sua ação, esta tem o seu valor isolado até chegar ao fim posto. Assim, para a sua realização, não é necessária uma elevação das capacidades humanas, quer dizer, o desenvolvimento espiritual do ser para a sua realização; mas é realizada apenas por hábitos e reflexos condicionados a repetições incessantes para o seu aumento de produtividade, como por exemplo, os trabalhos de manufatura. Compreendemos que, para a materialização de um produto, são necessárias as ações de vários indivíduos. A atividade de cada ser singular se

constitui em apenas partes dessa atividade, repetidas constantemente distante do fim posto. Nas palavras de Lukács (2013),

[...] como o produto final pode surgir só mais como resultado da combinação das operações parciais decompostas e como cada trabalhador singular realiza de cada vez só um trabalho parcial e sempre repetido, o pôr teleológico propriamente dito se desloca para a direção da produção; os pores efetuados pelos trabalhadores singulares se convertem em simples hábito, em mera rotina (reflexos condicionados), existindo portanto, apenas de modo fragmentado, mutilado (p. 330).

Entendemos que o trabalho desenvolvido em partes distantes dos pores teleológicos, isto é, do processo de apropriação dos conhecimentos e da projeção em seu pensamento das finalidades de sua ação modificam a individualidade do ser no interior da sua socialidade. A sua atividade não tem mais como sentido de realização os fins postos, mas apenas o processo de produção de uma particularidade deste fim. Essa atividade desenvolvida apenas por hábitos e reflexos condiciona o processo de reprodução da individualidade humana, não atribuindo um sentido para a sua realização e para a própria existência humana, pois este não se eleva em sua espiritualidade e em suas potencialidades humanas, mas se detém em hábitos e reflexos que não significam o ser singular em sua individualidade social.

Lukács aponta que “[...] assim como o ser social se constrói de encadeamentos dessas decisões alternativas que se cruzam de muitas maneiras, assim também a vida humana singular se constrói de sua sequência e de sua separação” (2013, p. 284). Portanto, a formação do ser singular em uma individualidade humana é construído do próprio ser social, formado pelo seu trabalho quando produz e reproduz o seu meio ambiente. Essa atividade não é guiada apenas para a sua sobrevivência enquanto ser biológico, mas sim uma atividade que produz significados e sentidos de sua ação a partir do pôr teleológico de seu trabalho, o que possibilita uma projeção da própria forma de ser de sua individualidade, pois o ser humano não é apenas um exemplar de sua espécie; mas sim um ser social que, por meio da sua atividade criadora, apropria-se das objetivações históricas sociais e se constitui em uma individualidade em-si pertencente ao ser social que forma a generidade humana.

Com as novas formas e conteúdos constituídos pela divisão do trabalho, compreendemos que a reprodução do ser social se constitui mediatizada por múltiplos complexos que foram produzidos pelo próprio processo histórico da relação do ser humano com a natureza; logo, essa relação mediatizada pelos complexos sociais formam uma totalidade social. A reprodução desse ser foi desencadeada a partir das correlações de forças do indivíduo em sua atividade de práxis que pôs em movimento cadeias causais postas em uma relação dialética com uma ação teleológica, o que permitiu a produção do ser social pelo próprio ser

humano. O ser social não tem mais como motivos de vivência apenas a sua sobrevivência, mas adquiriu uma liberdade por ter autoconsciência de si e de sua realidade, o que o faz produzir outras necessidades puramente sociais. A sua reprodução é ininterrupta, constituída em sua essência de um caráter contínuo que modifica os traços que a formam tanto quantitativa como qualitativamente.

O ser social é um ser que responde, que busca alternativas para alcançar os fins determinados em sua consciência, que produz encadeamentos de possibilidades e alternativas, que faz escolhas e toma decisões. Portanto, para responder às perguntas construídas nas relações com a natureza ou nas suas relações com outros indivíduos em sociedade, o ser humano idealiza formas e possibilidades de respondê-las à medida que vão surgindo. Essas respostas idealizadas sustentam a sua práxis até o momento de confrontá-las e surgirem novas perguntas e respostas. Essa confrontação ideológica perpassa toda a práxis humana, pois a ideologia se torna uma forma de consciência e agir humanos sobre a realidade que possibilita dirimir os conflitos sociais. Esse movimento do ideal na realidade contribui para o surgimento do novo na realidade concreta, pois quando se idealiza sobre a base da realidade e movimenta o por teleológico a uma ação que objetiva a natureza, algo novo é produzido diferente da natureza.

A possibilidade de criação de algo novo e os próprios motivos que levam à sua criação são traços que estão imersos na idealização humana sobre a realidade concreta. Quando o indivíduo coloca em ação os seus ideais e o concretiza, a idealização se realiza em forma de objetivação concreta. Portanto, toda objetivação humana é fruto de uma idealização, de uma projeção em seu pensamento; entretanto, essa idealização é condicionada pela realidade concreta em que, por meio do seu pôr da ação, coloca as cadeias causais postas em movimento juntamente com um fim posto, o que determina alternativas e possibilidades para alcançar a concretização da idealização. Essas alternativas e possibilidades podem estar relacionadas à realidade concreta até determinado momento histórico, pois com o processo contínuo de reprodução, novas formas de idealização sobre o trabalho e a sua própria realidade podem se modificar. Assim, essas idealizações permitem que o indivíduo coloque em movimento os pores teleológicos de sua atividade de uma determinada forma com um determinado conteúdo para se alcançar um determinado fim.

Diante disso, recorreremos a Lukács (2013) que afirma que

[...] o conjunto do ser social, nos seus traços ontológicos fundamentais, está construído em cima dos pores teleológicos da práxis humana, formalmente sem levar em conta em que medida os conteúdos teóricos de tais pores, em termos gerais, captam corretamente o ser, bastando que estejam em condições de realizar suas finalidades imediatamente almejadas, obviamente tampouco levando em conta se suas

consequências causais ulteriores correspondem às intensões dos sujeitos dos pores (p. 368).

A ação humana em uma relação contraditória ao ato teleológico, agindo sobre uma realidade permeada de causalidades postas, não alcança somente as finalidades projetadas em seu pensamento, pois a sua realidade é viva e se movimenta para além do que é posto como fim em sua atividade. Dessa forma, o indivíduo, ao idealizar algo novo sobre a realidade concreta, coloca em movimento a sua produção a partir de uma forma com determinado conteúdo que tem em si possibilidades de alcançar o proposto; essa ação pode levar a outros fins que não foram idealizados pelo indivíduo na ação. Assim, o ato do pôr do fim está assentado em uma concretude na realidade do sujeito, pois esse ato tem início a partir de um ideal produzido para satisfazer necessidades concretas, determinadas pelas condições, possibilidades e meios concretos para a sua realização. Isso pode possibilitar e ao mesmo tempo limitar o pôr da ação do indivíduo, mas este condicionado à realidade concreta possibilita o êxito em sua realização e a possibilidade de transformação dessa realidade. O pôr da ação do indivíduo é uma propriedade determinante na constituição do ser social. Para Lukács,

[...] o ser social surgirá como forma própria do ser quando as leis da natureza começam a produzir, no âmbito do ser social – sem modificar a sua essência -, também outros objetos, movimentos etc., diferentes daqueles que o seu puro ser-em-si costuma revelar, só quando começaram a ingressar em relações que a natureza jamais teria produzido por si mesma (2013, p. 406).

As ações dos indivíduos sobre a realidade, as mudanças sociais alcançadas, os meios, as generalizações históricas, as formas de uma ação para um determinado fim produzem uma práxis social que permanece se reproduzindo pelas relações de complexos que estão imbricadas em seu movimento histórico. É nessa substancialidade contínua da práxis social que se constitui a personalidade do indivíduo que tem em si a genericidade humana a qual possibilita que os seus atos sejam sociais e históricos, portador do próprio gênero humano para si e para os outros indivíduos.

Segundo Lukács (2013) “[...] a ideologia<sup>3</sup> é sobretudo a forma de elaboração ideal da realidade que serve para tornar a práxis social humana consciente e capaz de agir” (p. 465). Portanto, o ser humano, por meio da sua práxis social, constitui concepções universais para dirimir os conflitos sociais, homogeneizando as contradições, as formas heterogêneas de ser e

---

<sup>3</sup> Em Marx e Engels (2002) o conceito de ideologia é o estudo da origem e da formação das ideias. Inicia-se com o entendimento de uma falsa consciência da realidade, construto de determinações históricas de uma determinada classe social.

agindo sobre a realidade de acordo com os sentidos constituídos idealmente. Assim, a ideologia tem em sua propriedade o próprio ser-propriadamente-assim social, em que sua gênese imediata está no *hic et nunc*<sup>4</sup> social dos indivíduos que só conseguem agir socialmente com uma forma de ser em sociedade.

Entendemos que a ideologia tem uma concretude na realidade histórica e no próprio processo de reprodução do ser social. Com os complexos movimentados por categorias contraditórias e heterogêneas, os conteúdos e formas de ser se expressam a partir das correlações de forças, determinados por mediações que estão no interior do complexo do ser social. Esse movimento possui legalidades próprias, assim como a natureza possui suas próprias legalidades. O ser social enquanto um complexo concretizado pelo pôr da ação humana, com alternativas e possibilidades de transformação da sua realidade concreta, materializa a suas formas de ser e continua se reproduzindo em um processo histórico de um dever-ser.

Com propriedades em sua práxis social de caráter heterogêneo de relações causais e teleológicas, o ser social produz concepções com sentidos de sua própria existência que determinam a sua forma de ser, o como ser em sociedade, a partir dos conflitos ideológicos produzidos em sua práxis social. Diante disso, em sua atividade não se materializa apenas um produto com valor de uso e de troca, mas sim um ser determinante, condicionado a uma forma e conteúdo ideológico produzido no processo do pôr da ação humana transformada em uma práxis social.

Com as novas formas que se implicam na historicidade da humanidade, nas relações dos seres humanos e nos modos de produção e reprodução, o ser social se complexifica pelas suas relações entre indivíduo e sua genericidade humana. Sem nos atermos às ramificações históricas da humanidade e à todas as suas determinações, nos atermos ao caráter relacional dos conteúdos e formas de produção e reprodução do ser humano. Compreendemos, pois, que a divisão do trabalho impulsionou o desenvolvimento da produção humana e das potencialidades do gênero humano. Entretanto, as finalidades constituídas nesses processos de intensificação e extensão da produção teve como direcionamento a produção do capital, ou seja, as objetivações humanas não são determinadas apenas pelo valor de uso, mas sim pela produção de mais valia nas relações de troca. O sentido do trabalho é produzido por essas relações que distanciam o indivíduo do consumo de sua própria produção. O pôr da sua ação não é mais condicionado ao sentido constituído por suas necessidades biológicas ou sociais, mas sim pelo processo de produção de mais valia do capital.

---

<sup>4</sup> Expressão “*hic et nunc*” é do Latim e significa “aqui e agora”.

Tendo em vista esse contexto histórico, a individualidade do ser singular em relação ao gênero humano se constitui em um desenvolvimento desigual que causa estranhamentos na própria produção da personalidade humana. Compreendemos o estranhamento como uma determinação histórica em que, com o desenvolvimento das potencialidades do gênero humano e a intensificação e extensão de sua produção, os conteúdos e formas da práxis humana não possibilitam que o indivíduo em sua atividade se aproprie de sua própria generidade e, dessa forma, a sua personalidade é deformada pela sua própria ação (LUKÁCS, 2013).

Esse movimento pode ser compreendido, por exemplo, na forma que se produz um objeto de uso social: cada indivíduo se especializa na produção de um elemento desse produto e a sua ação se constitui repetidamente de construir essa peça que faz parte do produto final. A realização dessa atividade se distancia do produto e o indivíduo atribui motivos para sua realização no processo de produção e não no fim do produto e, esse mesmo ser que produziu, não consome o produto final de sua atividade. A sua ação na produção de apenas uma particularidade desencadeia o fato de que o indivíduo não conhece todos os elementos do produto final, mas apenas as especificidades do pôr de sua ação, o que o faz ter um conhecimento mínimo refletido em uma ação constante, que se torna um hábito. Quando o produto se realiza, esse mesmo indivíduo não o reconhece como produto de sua ação, pois não enxerga as qualidades de sua própria personalidade na objetivação concreta.

A reprodução do ser social é marcada por estranhamentos, contudo não se trata de uma categoria do ser social, mas uma determinação histórica possível de ser superada pela elevação do ser singular para uma individualidade social que tem em sua substancialidade a generidade humana. A individualidade do ser social se apresenta a partir de sua práxis no confronto com a sua realidade concreta: como esse ser singular reage às alternativas postas na sua práxis social, ou seja, como o ser singular responde aos problemas que se apresentam em sua realidade concreta. A individualidade tem em-si uma unidade do ser social, pois se materializa enquanto ser a partir da produção histórica do gênero humano. Portanto, tem em-si uma objetividade, o próprio ser-em-si do gênero humano, em relação dialética com uma subjetividade que determina as formas que esse ser-em-si reage em sociedade. Para Lukács,

[...] a unidade social do homem, a sua existência como pessoa se evidencia no modo como ele reage às alternativas com que a vida o confronta; as ponderações que precedem essas decisões em seu íntimo nunca chegam a ser totalmente indiferentes para o quadro global dessa sua singularidade, mas, ainda assim, trata-se da cadeia vital de decisões alternativas, na qual se manifesta a verdadeira essência da singularidade social, a dimensão pessoal no homem (2013, p. 469).

Compreendemos que a individualidade do ser-em-si é formada a partir de categorias contraditórias e heterogêneas que a movimentam enquanto ser. Esse movimento é expresso pelas categorias de singularidade e universalidade na relação dialética da individualidade com o gênero humano. Nenhum indivíduo se constitui de sua própria individualidade ou a sua forma e conteúdo se tornaria vazia de sentidos sociais e da própria materialidade humana. Assim, tem como necessidade histórica o enfrentamento de correlações de forças não mais apenas com a natureza, mas com os problemas gerados no gênero humano por estranhamentos históricos, com o ser social que o forma e o humaniza em uma individualidade em-si, o qual permanece em contínua reprodução para uma individualidade para-si.

A individualidade se reproduz com o envolvimento da práxis social, em outras palavras: quanto mais o ser singular se envolve com a sua realidade concreta e consegue alcançar respostas a perguntas sociais, mais ele produz e se apropria da generidade em-si do ser humano. Essas respostas direcionadas ao enfrentamento de problemas do gênero humano em sua socialidade faz com que o indivíduo supere os estranhamentos enraizados em sua historicidade. Conseqüentemente, o processo de desenvolvimento da socialização humana se direciona a um nível sempre mais elevado de generalidade. Para Lukács,

[...] quanto mais complexo, quanto, mais ramificado for esse campo de ação, tanto mais desenvolvida será a sociedade; de modo correspondente, quanto maior for a parcela pessoal de quem responde, tanto mais desenvolvida pode ser sua personalidade (2013, p. 470).

Entendemos que a reprodução da individualidade do ser-em-si e do gênero humano estão em um processo desigual em que cada ser-em-si necessita tanto se apropriar da generidade objetivada historicamente quanto reproduzi-la; ao passo que quando a reproduz alcança a sua própria reprodução enquanto individualidade para-si. Essa reprodução humana é movimentada pela superação dos estranhamentos enfrentados na vida cotidiana. Segundo Lukács (2013), estes se constituem dos próprios problemas gerados por determinantes históricas do gênero humano.

Assim a individualidade se põe em movimento de reprodução a partir da sua relação de enfrentamento dos estranhamentos em sua realidade concreta, respondendo aos problemas de sua realidade. Entretanto, para esse enfrentamento, o ser humano necessita se conscientizar por meio das ideologias e dos sentidos de existência humana reproduzidos historicamente e socialmente, para que consiga confrontá-los e aprenda a dirimir os conflitos sociais que tem em-si fundamentos na própria base de reprodução econômica; para que a sua individualidade

não seja mais muda em relação a generidade-em-si, mas que tenha consciência e um pertencimento nela, a fim de que consiga reproduzi-la e alcançar a generidade-para-si.

Esse enfrentamento consiste em uma relação de objetivação e subjetivação que transforma a individualidade do ser, conscientizando-se sobre si mesmo e reconhecendo a sua individualidade pertencente à socialidade humana. De acordo com o Lukács (2013), o processo de reprodução do ser-em-si para um ser-para-si só é possível quando o ser humano em seu trabalho produz uma objetividade em-si com uma substancialidade contínua e ao mesmo tempo fixa, que produz no indivíduo que trabalha o ser-para-si de sua própria pessoa e encaminha para um ser-para-si social. Essa reprodução se concretiza quando, em sua relação com o metabolismo e com a natureza em seu trabalho, constitui em-si uma consciência social que pode elevar a sua autoconsciência enquanto ser humano.

A objetivação humana tem em seu interior relações de objetividade e alienação que determinam o seu movimento de constituição. Toda a práxis humana tem em-si mediações de caráter alienado que determinam as formas e conteúdo de ser de uma consciência social do gênero humano. É importante salientar que a complexidade de constituição do ser social é justamente as relações de singularidade e individualidade do gênero humano, que ao mesmo tempo em que são complexos de níveis do ser do ser humano, estabelecem-se em lados opostos nos quais um constitui o outro, ou seja, estão em uma relação de dependência para a sua própria formação na qual um não existe sem o outro. Essas relações tem o caráter pelas categorias de singularidade, particularidade e universalidade que formam o complexo do ser social. Dessa forma, Lukács afirma que

[...] a consciência surge diretamente da situação em que cada homem singular está colocado na sociedade, dos efeitos que essa situação, que as tarefas dela decorrentes, que seu êxito ou malogro etc. têm sobre cada homem singular, dos quais ele precisa dar conta tanto do exterior como interiormente, para realizar a sua vida como homem singular na sociedade de um modo que assegure a sua existência e além disso lhe proporcione, se possível, o máximo de satisfação interior e harmonia consigo mesmo (2013, p. 535).

O ser singular não se constitui em uma individualidade apenas pela consciência de sua própria existência enquanto ser, mas pelo seu próprio confronto com a existência de uma consciência social produzida pelas generalizações humanas em relações dialéticas com a sua materialidade e concepções ideológicas e históricas, em outras palavras, no enfrentamento dos estranhamentos históricos e na sua superação. Isso quer dizer que, em seu interior, o ser humano constitui sentidos de sua existência social e individual que são produzidos pela própria relação

dialética e contraditória de sua individualidade em-si com a individualidade social desencadeadas pela materialidade produzida na realidade concreta.

Esse movimento ressalta a relação de objetivação e subjetivação no interior do próprio ser singular que está em constante movimento pelos complexos de caráter subjetivo e social que determinam uma individualidade em-si e produzem as formas de ser do ser social. Acreditamos que a individualidade do ser singular está em constante movimento com a consciência social pela produção de sua própria materialidade, pois o que o determina enquanto indivíduo é a sua relação com essa consciência no processo de produção; à medida em que se apropria das generalizações históricas em sua materialidade socioeconômica atreladas a uma consciência social o ser humano se apropria de significações sociais em seus sentidos e significados históricos pertencentes à sociedade em uma determinada temporalidade histórica. Essa apropriação pode produzir sentidos e significados próprios de ser de sua individualidade. Segundo Lukács,

[...] a partir do aspecto objetivo da ontologia isso significa a consumação da socialização da sociedade, cujo lado subjetivo constitui a generidade interiormente preenchida e, inseparavelmente desta, a autêntica individualidade do homem singular (2013, p. 561).

Diante disso, a constituição da individualidade humana no seu interior, em sua subjetividade, é o próprio consumo da socialidade humana, de uma práxis social que se movimenta pela produção e reprodução material histórica do gênero humano. Entretanto, a socialidade humana permeada de estranhamentos – determinações históricas – engendra as formas de ser da individualidade humana, distanciando-a das potencialidades do gênero humano, o que constitui um desenvolvimento desigual do ser enquanto indivíduo e da sua reprodução enquanto gênero humano.

Em um contexto capitalista, em que o trabalho perde o seu movimento de práxis, isto é, distancia-se da espiritualidade que forma o pôr da ação humana, configurando-se em apenas hábitos e reflexos de uma socialidade prática, os estranhamentos de sua atividade ficam em evidência na constituição da individualidade do ser social imerso nessas condicionalidades; pois, ao mesmo tempo em que as formas de produção no capitalismo desenvolve a produtividade humana em elevações cada vez mais superiores, a individualidade do ser singular caminha em uma descontinuidade da sua própria forma de ser, perdendo a sua autonomia de criador da generidade humana, condicionado à sua própria criação.

Esse contexto faz com que se deforme a própria personalidade humana enquanto categoria do ser social, pelo fato de se distanciar de sua própria generidade e não alcançar as

potencialidades produzidas pelo ser humano (LUKÁCS, 2013). Nesse sentido, o autor evidencia que “não há nenhum tipo de subjetividade que não seja social, nas raízes e determinações mais profundas do seu ser. A mais simples análise do ser do homem, do trabalho e da práxis mostra isso de modo irrefutável” (LUKÁCS, 2013, p. 588).

Assim sendo, quando o ser humano tem consciência de si e de suas condicionalidades históricas, geradas muitas vezes por estranhamentos, e coloca em movimento esse ato de consciência sobre o seu pôr de sua ação, isto é, quando realiza uma confrontação com os estranhamentos não mais de modo particular – como diz Lukács de forma animalesca – mas busca alternativas e possibilidades de superação, agindo ativamente na socialidade, produz em si uma individualidade social e a sua própria generidade. Isso, conseqüentemente, eleva a sua subjetividade a partir da objetivação do seu próprio trabalho que desenvolve as suas capacidades humanas e o aproxima das potencialidades do gênero humano. Dessa forma, Lukács afirma que

[...] só quando o homem singular apreende a sua própria vida como um processo que faz parte desse desenvolvimento do gênero, só quando ele, por essa via, experimenta e busca realizar a sua própria conduta de vida, os autocomprometimentos daí decorrentes, como pertencentes a esse contexto dinâmico, só então ele terá alcançado uma ligação real e não muda com a sua própria generidade (2013, p. 601).

Sobre essa relação entre individualidade e o gênero humano, Duarte (2013) contribui para a discussão sobre a ontologia do ser social com a teoria da individualidade na qual afirma que o ser humano não tem em sua atividade apenas a sobrevivência, mas a constituição do gênero humano que se diferencia dos outros animais por sua atividade consciente em que transforma a sua realidade objetivada distanciada da sua materialidade orgânica. Essa objetivação constitui uma realidade inorgânica em que, de geração em geração, o ser humano tem a necessidade de se apropriar das objetivações constituídas pelo ser humano para humanizar-se. Segundo Duarte,

[...] o ser humano precisa se apropriar das objetivações de seu tempo histórico, ou seja, precisa se inserir na história para se objetivar como ser humano. Isto não deve ser compreendido como justaposição externa, mas como uma necessidade do próprio processo de formação da personalidade, ou seja, o indivíduo, para se constituir como um ser singular, único, precisa se apropriar dos resultados da história (2013, p. 37).

A humanização é a materialização da práxis social no ser singular quando este se eleva de sua própria particularidade, da cotidianidade, e enfrenta os conflitos sociais gerados pelos estranhamentos históricos, buscando superá-los não em sua singularidade, como se os estranhamentos fossem condicionados somente a sua particularidade, mas sim se elevar dessa

particularidade e se reconhecer enquanto indivíduo pertencente a uma socialidade com estranhamentos comuns que se manifestam nas relações do indivíduo com a sua própria generidade.

Evidenciamos a necessidade de uma formação subjetiva materializada no sujeito, a partir da objetividade do gênero humano para que compreenda a suas possibilidades de produtor e reprodutor de si mesmo e de sua realidade concreta, pois quando o ser singular deixa de se adaptar ao meio natural, e por meio das suas próprias objetivações deixa de ser um ser mudo da natureza e se torna um ser ativo e prático em um meio cada vez mais social produzido pelo seu próprio ser, assim como nas relações com os outros indivíduos, ele pode se objetivar enquanto ser social. Para Lukács (2013, p. 603) “sem as sínteses pessoais do desenvolvimento das capacidades, sem a formulação de respostas pessoais para as perguntas, a cuja apropriação prática conduz o desenvolvimento das capacidades, jamais teriam surgido individualidades”.

A constituição de uma individualidade social possibilita a formação da personalidade em sua dimensão não particular, pois esta tem em si um autoconhecimento sobre a realidade concreta e sobre si mesmo, o que permite o seu desenvolvimento de acordo com as potencialidades do gênero humano, superando os estranhamentos de sua própria formação enquanto ser social. Essa formação consiste na apropriação do gênero humano e, por meio desta, o desenvolvimento da subjetividade na individualidade social, o que forma uma personalidade em relação dialética com o próprio ser social. Dessa forma, a sua generidade-em-si caminha para o seu desenvolvimento e do próprio gênero humano, em uma generidade-para-si (LUKÁCS, 2013).

Esse movimento da personalidade humana, do ser particular para um ser não particular, é um processo interno na consciência singular do ser por meio das suas relações objetivas e subjetivas da imediatividade da vida cotidiana, que tem imerso em suas vivências, estranhamentos, conflitos sociais ideológicos que produzem sentidos de vida e de mundo, que podem produzir estranhamentos referentes à sua própria personalidade enquanto ser social e, desse estranhamento, possibilidades e alternativas para superá-lo.

Assim, a individualidade se constitui a partir de processos de socialização alienantes que determinam suas formas de ser propriamente-assim da realidade concreta. Entretanto, quando esses conflitos produzem uma autoconsciência de si e de sua realidade histórica, o indivíduo se eleva de sua própria individualidade em-si para uma individualidade para-si, reproduzindo-se enquanto generidade humana não mais como particular, mas como ser social. Segundo Lukács, “de cada personalidade, de cada etapa de seu desdobramento se pode dizer,

portanto: ela é o produto de uma atividade própria, ponto de partida de um desenvolvimento contínuo” (2013, p. 636).

A personalidade humana se desenvolve no plano ideal pela transitividade dialética entre a objetividade e subjetividade no processo interno de idealização. Esse movimento produz a própria consciência do ser singular, permeada de mediações, de sentidos e significados produzidos na práxis humana. A essência desse movimento tem como propriedade o pôr teleológico da atividade humana que age como metabolismo no interior do próprio ser (LUKÁCS, 2013). A partir de suas vivências na socialidade, o ser humano significa a si mesmo, objetiva-se e adquire qualidades que o capacitam para a própria realização de sua práxis e a sua satisfação enquanto ser dessa práxis. Consideramos que quanto mais pertencente o indivíduo se sentir na realização da sua atividade, mais significações atribuirá para a sua própria personalidade.

A personalidade em sua elevação superior enriquece a individualidade e a própria generidade, pois quanto mais o indivíduo se enriquecer das potencialidades do gênero humano, quanto mais o ser vivenciar a sua singularidade não mais em uma particularidade, mas na socialidade da práxis social, mais determinações comporá a sua personalidade em unidade de um sujeito histórico, síntese de múltiplas determinações. Compreendemos que quanto mais a atividade realizadora de uma práxis perder em seu pôr teleológico a riqueza das alternativas postas e das possibilidades de conhecer a sua própria realidade, mais ela não produzirá sentidos que vivifiquem a individualidade e a formação da sua própria personalidade. Quando uma atividade é realizada distante de um sentido social, o processo de produção aliena a personalidade humana, consolidando-se em um ser pertencente a um processo de produção como uma máquina capaz de realizar uma autoprodução. Portanto, atividades que coisificam o ser humano transformam em mercadoria a sua força de trabalho de modo que o indivíduo vende a sua força de trabalho em troca de um salário para a sua sobrevivência.

O ser humano, em sua atividade, qualifica a sua produção em uma objetividade humana – com um conteúdo, um modo de ser realizada, com alternativas e possibilidades que guiaram a sua transformação – alienada à sua forma de ser. Assim, a sua própria práxis social o determina enquanto ser de uma atividade, com formas de ser, com capacidades próprias para a sua realização. Dessa forma, a personalidade humana está imersa em relações de socialização que determinam formas de ser em sua própria individualidade, assim como determina uma forma de ser em sociedade. Esse desenvolvimento contraditório entre a individualidade e a sociedade constitui uma relação dialética como lados opostos que se fundem e que a sua formação é interdependente, um não é sem o outro.

Para enriquecer o entendimento sobre essa relação e a constituição de uma personalidade, voltamos para um olhar fundamentado na psicologia histórico cultural de Vigotski, na qual, segundo Martins

[...] a personalidade é processo, é desenvolvimento resultante da relação entre dois aspectos da sociedade, sendo um deles, de natureza objetiva e o outro de natureza subjetiva, portanto, aspectos em princípio, opostos. O curso do seu desenvolvimento assenta-se exatamente no processo dinâmico pelo qual o primeiro converte-se no segundo e vice-versa (2015, p. 77).

A personalidade humana está fundamentada em sua gênese na própria relação dialética de objetivação e apropriação da práxis humana, pois é por meio de sua práxis que o ser humano se torna capaz de produzir a sua própria realidade com mediações externas e internas a ele que movimentam a sua atividade. O processo de hominização a um ser humanizado determina não apenas a individualidade do ser, mas cria formas de ser do gênero humano. Com o desenvolvimento da sua atividade, as mudanças não foram apenas nas formas objetivadas e generalizadas externas ao homem, mas houve um processo de produção interna que desenvolveu o psiquismo humano, as condições internas e subjetivas pelo movimento da sua práxis. Abriu-se condições internas psicológicas e biológicas, assim como a apropriação das cadeias causais externas para o desenvolvimento humano enquanto ser social que, no processo de socialização, produz mediações que determinam uma personalidade humana, assim como uma individualidade em-si. Portanto, para Martins (2015)

[...] a personalidade resulta da atividade do indivíduo condicionada por condições objetivas. Esta afirmação não subtrai da personalidade sua dimensão subjetiva mas afirma sua objetividade, uma vez que a personalidade de cada indivíduo não é produzida por ele isoladamente, mas sim, resultado da atividade social, e em certo sentido, não depende da vontade dos indivíduos tomados em separado mas da trama de relações que se estabelecem entre eles (p. 77).

Evidenciamos que todo esse processo histórico do ser social é constituído a partir das vivências do indivíduo em sua realidade concreta. O ser humano é um ser sensível que tem consciência de si e de sua realidade e, pelas suas vivências, sente-se enquanto ser, conhece a sua realidade pela sua práxis humana, idealiza formas de ser e estar no mundo, é um ser criativo que vive, sente e significa tanto o seu próprio ser quanto a sua realidade. Toda produção humana tem como propriedade uma significação que a qualifica enquanto objetividade humana e, sem essa significação, não teria como produzir novas objetivações e muito menos modificar a sua própria realidade. Uma produção com significação é consequência da relação do ser humano com a natureza, pela qual ativa a atividade dos processos psicológicos no pensamento humano,

que produzem sentidos em sua atividade que se transformam em uma materialidade concreta com um significado humano, ou seja, o próprio processo psicológico do ser humano é fruto da relação de apropriação e objetivação do ser humano na realidade concreta.

Por isso, toda produção humana tem um valor de uso, um significado. Assim, compreendemos a importância de discutirmos um pouco sobre essas categorias de vivência, sentido e significado que movimentam tanto o exterior quanto o interior no ser humano e atribui não apenas um sentido pessoal de viver, mas um sentido social produzido pelas vivências do ser social, o qual movimenta a própria constituição do ser singular em sua individualidade com uma personalidade. Dessa forma, destacamos as categorias de sentido, significado e vivência da psicologia histórico cultural de Vigotski (2010) e Leontiev (2004) para a compreensão dos processos internos ao sujeito na relação de apropriação e objetivação da realidade concreta que contribuem para a formação da individualidade social.

### 3.2. SENTIR, SIGNIFICAR E VIVER – CATEGORIAS IMBRICADAS NA CONSTITUIÇÃO DO SER SOCIAL

Sentir uma vivência... Significar uma vivência... Viver é sentir, é significar, é ter consciência de si e de sua realidade concreta, é produzir algo novo, ser criativo, transformar a si mesmo e a sua materialidade concreta, é sentir o outro, significá-lo para si mesmo. A produção do ser social pelo ser humano tem em suas marcas ontológicas as vivências do ser singular, do ser em sua individualidade pertencente a uma socialidade com uma personalidade humana que o faz se reproduzir enquanto ser social e alcançar uma materialidade histórica e uma generidade humana. Mas o que é vivenciar se não sentir e significar a si mesmo e a sua realidade?! No processo histórico de desenvolvimento humano, o indivíduo é um ser sensível que se constitui pelo confronto com a natureza em uma relação dialética de apropriação e objetivação, esse movimento tem como substancialidade o próprio sentir da materialidade humana. Sem sentir a sua ação, sem afetá-lo enquanto ser, não haveria transformação de si mesmo e muito menos uma objetivação concreta com qualidades humanas, isso quer dizer que não se reconheceria em sua própria ação e produção.

Os sentidos atribuídos ao ser humano e à sua realidade se transformam, tem em-si uma historicidade permeada de novos significados, com formas e conteúdos que se reproduzem e se envolvem em todo o processo de desenvolvimento do ser humano, ou seja, os próprios sentidos são uma condição humana. Esses sentidos encontram-se permeados por todo o complexo do ser social em suas significações históricas que adquirem concepções e sentidos de ser homem do

homem, de sua vida em sua práxis social e do ser social em uma materialidade histórica. Segundo Namura (2003),

[...] as estruturas sociais e as concepções ideológicas que dão sentido à vida podem se transformar, desaparecer e renovar-se; podem ser produzidas e comunicadas diretamente na expressão lingüística, podem ser apreendidas indiretamente pelos fatos, acontecimentos, costumes, modos de ser e viver, enfim, as concepções de sentido se transformam nas infinitas relações sociais (p.7).

Compreendemos que os sentidos estão imersos na materialidade do ser social, nas concepções ideológicas, na práxis social, nos meios de produção, nas suas objetivações históricas e nas relações sociais, pois quando o ser humano em uma correlação de força com uma materialidade ou uma socialidade humana afeta a si e a sua realidade concreta atribui sentidos e significados aos conteúdos e formas que se determinam entre si. Cada produção humana é um signo que tem em sua propriedade, uma forma e conteúdo, assim como uma legalidade social que determina o seu valor de uso, a sua utilidade social.

Segundo Vigotski (2010) os signos produzidos pelo ser humano como meios para a realização de sua práxis social, produzidos para satisfazer as suas necessidades, tem como elemento as finalidades da ação humana, pois são formadas por generalizações e conceitos – sínteses de respostas alcançadas por uma práxis – produzidos a partir da resolução de problemas da realidade concreta por uma ação teleológica.

O ser humano em sua práxis social, na sua relação com a natureza, não se constitui em um processo de apropriação no sentido de um reflexo da realidade no interior do ser humano, tal qual ela é em sua concretude. Essa relação de internalização das propriedades objetivas cria novas formas e conteúdos para a transitividade da realidade concreta para o interior do ser humano, um caminho diferente de abstração dessa materialidade em relação ao caminho do interior do ser humano para a realidade concreta. Essa relação é compreendida a partir das categorias de sentidos e significados (de dentro para fora) e significados e sentidos (de fora para dentro) que nos possibilitam apreender o processo de apropriação e objetivação do indivíduo e a sua própria constituição enquanto ser social. Nas palavras de Namura,

[...] a reconstrução da atividade psicológica através dos signos, a passagem do social para o individual não é uma operação passiva, de simples absorção do social, ou que o social determina o individual, mas é uma nova construção, uma "reconstituição" do que está constituído ou se constituindo na relação com o "outro", em que o sujeito se apropria das relações sociais, não como uma realidade em si mesma [física, social ou cultural], mas apropriando-se da significação dessa realidade (2003, p. 179).

Diante disso, voltamo-nos à categoria que se exprime em um dos complexos no interior do ser social, que tem como propriedade essa transitividade da socialidade para a individualidade; na qual se correlacionam uma produção histórica de generalizações e os conceitos pela abstração e síntese nos processos psicológicos que se exprimem em sínteses realizadas na concretude da palavra, isto é, significados e sentidos que determinam a linguagem. A sua ontogênese é direcionada pelo desenvolvimento e pela reprodução do ser humano no seu processo de trabalho, a partir de uma necessidade de comunicação entre os indivíduos para a realização de um fim comum, assim como para as relações sociais entre os indivíduos.

Para a compreensão da relação entre pensamento e linguagem e a produção de sentidos e significados, voltamo-nos para Vigotski que considera os aspectos psicológicos (as funções psíquicas superiores) como uma atividade interna da consciência do indivíduo que possui fluxos, zonas e uma estrutura dinâmica e complexa. Para haver uma comunicação entre os sujeitos é necessário um processo de generalização e conceitos de objetivações e vivências externas e internas ao ser humano. Essas generalizações possibilitam a concretização de um pensamento realizado em uma palavra com significado.

Diante disso, para o autor, pensamento e linguagem são dois fenômenos que não podem ser compreendidos separadamente, pois se constituem em uma unidade complexa imbricados entre si na sua própria produção e, para a apreensão desse complexo, o significado consiste na categoria que compõe a sua unidade. Tendo em vista essa unidade complexa no significado, Vigotski diz que “o pensamento e linguagem surgem e se constituem unicamente no processo do desenvolvimento histórico da consciência humana, sendo, elas próprias, um produto e não uma premissa da formação do homem” (2010, p. 395).

As vivências do ser humano não acontecem apenas na sua realidade concreta, na esfera externa, mas no seu próprio processo psicológico interno que tem em si uma atividade geradora de pensamentos mediatizados pela consciência de sua própria existência e de sua realidade material, produzidas pelo movimento de apropriação e objetivação do ser humano em correlações de força na socialidade. Compreendemos que as generalizações e conceitos são gerados pelas relações de vivência externa e interna, pela atividade de práxis social e pela atividade interna do indivíduo, o que possibilita uma abstração dos fenômenos da realidade, reconstruindo-se novas formas e novos conteúdos de uma abstração do pensamento sempre em um movimento sistêmico e histórico.

O significado como a unidade entre pensamento e linguagem é formado por generalizações dinâmicas nas quais se realiza na palavra para a comunicação. A palavra é um signo que carrega em si o significado, e esse significado tem como substancialidade os sentidos

gerados no pensamento para a formação de generalizações e a sua realização em uma concretude fixa, síntese de sentidos.

Segundo Vigotski (2010), quando se compreende apenas o signo, ou seja, o seu som, a materialidade da palavra se distancia da sua própria formação e da sua complexificação enquanto unidade do pensamento e da linguagem, esvaziando-se a qualidade humana da materialidade, a qual pode ser compreendida como um epifenômeno, apenas som natural. Para o autor, “[...] a palavra desprovida de significados não é palavra, é um som vazio” (p. 398). O significado tem como propriedade o próprio processo do pensamento que, nas palavras de Vigotski, “[...] tem um movimento, um fluxo, um desdobramento, em suma, o pensamento cumpre alguma função, executa algum trabalho, resolve alguma tarefa” (2010, p. 410). Esse movimento é realizado internamente por meio de planos e fluxos com uma transitividade do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento.

Nesse processo que se expressa no significado, realiza-se a comunicação e a própria produção do pensamento e da linguagem. Quando o ser humano generaliza e nomeia as suas vivências, os seus afetos com a realidade concreta, consegue expressar os seus sentidos gerados nas relações sociais e concretizá-los em significados. Vigotski ressalta que o significado não é somente a unidade do pensamento e da linguagem, mas também das unidades entre a generalização e a comunicação, a comunicação e o pensamento. Entretanto, não são todos os sentidos que se realizam no significado, pois apesar de serem uma unidade que media a transitividade de apropriação e objetivação do pensamento, os sentidos se constituem em muitas zonas de sentidos que não conseguem ser concretizados em palavras. O próprio sentido de uma palavra é expresso pelas zonas de sentidos, o que determina uma dinamicidade de sentidos no próprio significado da palavra. De acordo com Vigotski,

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto de um discurso e, ademais uma zona mais estável, uniforme e exata (2010, p. 465).

Portanto, o pensamento se realiza na palavra de tal forma que expressa os fluxos do pensamento nos sentidos da palavra que movimenta os planos e fluxos internos e a transitividade de um plano para o outro, da esfera interna para a externa ou vice e versa. As vivências no pensamento estão expressas nas zonas de sentido que geram significações que tem em suas propriedades a produção de qualidades humanas, o próprio ser do indivíduo e que são geradas pelos significantes objetivados na realidade concreta em determinado contexto social e

histórico, no qual, ao se apropriar dos significados, reproduzem-se no pensamento em zonas de sentido. Isso quer dizer que produz uma relação dialética de sentido e significado na produção consciente do ser, enquanto ser social produtor de si e de sua realidade concreta.

A produção de sentidos tem como determinante as vivências do indivíduo em determinado contexto histórico-social. Ao mudar o contexto, novos sentidos podem ser produzidos, pois são constituídos pela riqueza dos movimentos e processos existentes na consciência em relação às determinações expressas na palavra e no contexto social.

Para Vigotski “[...] uma palavra não se refere a um objeto simples, mas a um grupo ou a uma classe de objetos e, por conseguinte, cada palavra é já de si uma generalização [...]” (2010, p. 9). Segundo o autor, quando se modifica o contexto social, o seu sentido também se modifica; pois uma palavra tem o seu sentido abstraído de seu contexto, gerando um fluxo e uma dinâmica no interior do pensamento humano. Já os significados têm uma estabilidade em relação às dinâmicas do sentido; formados por generalizações produzidas historicamente possibilitam vivências de socialização e comunicação de suas próprias experiências. Apesar de ser fixado socialmente e historicamente, não significa que este não se reproduz, pois justamente por ter uma relação dialética com os sentidos e com as generalizações, estes podem se transformar em outras significações de acordo com a produção de generalizações humanas de determinada temporalidade e contexto histórico.

Na teoria de Leontiev sobre o desenvolvimento do psiquismo humano, destacamos o sentido e significado como elementos da estrutura da consciência humana. Para o autor a “[...] consciência é o reflexo da realidade refratada através do prisma das significações e dos conceitos linguísticos, elaborados socialmente” (p. 96), e esta só existe pelas condições da consciência social, posto que

[...] a significação é aquilo que num objeto o fenômeno se descobre objetivamente num sistema de ligações, de interações e de relações objetivas. A significação é refletida e fixada na linguagem, o que lhe confere a sua estabilidade. Sob a forma de significações linguísticas, constitui o conteúdo da consciência social: entrando no conteúdo da consciência social torna-se assim a ‘consciência real’ dos indivíduos, objetivando em si o sentido subjetivo que o refletido tem para eles (LEONTIEV, 2004, p. 100).

Destarte, o indivíduo, ao mesmo tempo que produz uma materialidade com significação, produz uma consciência social, pois as significações são produzidas no processo da práxis pela relação de apropriação e objetivação, em um processo de teorização para a realização de uma prática social que possui forma, conteúdo e operações para a sua realização, e com um fim determinado pela idealização do indivíduo.

Dessa forma, a práxis social dá origem à atividade psicológica do sujeito, o que permite que este aproprie e teorize a sua realidade pelos reflexos conscientes desta realidade em sua atividade. Segundo Leontiev (2004), os reflexos conscientes se constituem numa relação interna, a relação subjetiva entre sentido e significado. A significação é a generalização da realidade fixa em uma materialidade, como a palavra “[...] é a forma ideal espiritual da cristalização da experiência e da prática sociais da humanidade. A sua esfera das representações de uma sociedade, a sua ciência, a sua língua, existem enquanto sistemas de significação correspondentes” (LEONTIEV, 2004, p. 100).

No processo de apropriação e internalização dessas objetivações pelos significados, o sujeito, em sua subjetividade, produz sentidos sobre sua realidade objetivada e sobre si mesmo que, por sua vez, ao serem socializados, provocarão o surgimento de novas significações. Para Leontiev, o ser humano como ser socio-histórico tem como limites de sua produção o próprio conhecimento de sua época e de sua sociedade e, ao longo de sua vida, o indivíduo apreende as experiências de gerações passadas pelo processo de apropriação das significações e produz novas significações. Para o autor, “[...] a significação mediatiza o reflexo do mundo pelo homem na medida em que ele tem consciência deste, isto é, na medida em que o seu reflexo do mundo se apoia na experiência da prática social e a integra” (2004, p. 101).

As relações entre significados e sentidos constituem não apenas objetivações com significações, mas são elementos que mediam a produção consciente de uma individualidade social, uma subjetividade expressa objetivamente. Consideramos que as relações entre significados e sentidos são mediações geradas na atividade consciente que, por meio dos reflexos sobre a realidade concreta, produzem uma forma de ser do indivíduo em relação à sua práxis social.

As significações são formadas por generalizações e conceitos que circulam socialmente e tem como base o conhecimento acumulado historicamente pela humanidade. Assim, o sentido pessoal consciente é produzido nos processos psicológicos internos pelos reflexos objetivos da atividade humana por meio da internalização das significações que têm como força geradora os motivos que impulsionam a sua atividade, o seu agir para o alcance de um determinado fim. Para Leontiev (2004), para encontrar o sentido pessoal devemos encontrar o motivo que lhe corresponde, o motivo que orienta o sujeito na realização de sua atividade.

O autor analisa o distanciamento entre o sentido e o significado na atividade humana dando o exemplo de quando um operário de uma fábrica de tecido tem como motivos geradores de sua ação o salário, o sentido da atividade para esse operário não coincide com a produção de significação da atividade objetivada. Pela privatização dos meios de produção e do próprio

conteúdo da matéria para a produção, o operário que não tem os meios de produção vende a sua força de trabalho para, em troca, receber o salário. Os proprietários que têm os meios de produção não têm sentidos na produção do produto interligado à significação histórica da atividade, mas apenas de produzir capital para si. O produto final, seja ele um tecido para a produção de uma roupa ou a própria roupa, é estranho ao operário, pois os seus motivos geradores de sentidos não estão imbricados na produção.

Ressaltamos que as categorias de sentido e significado são elementos da atividade consciente que permitem uma transitividade nos reflexos objetivos e produzem no ser humano uma forma de ser, assim como em sua atividade como práxis social. Essas categorias são produzidas nas vivências dos seres humanos com a sua realidade concreta que é apreendida e significada para si mesmo, ou seja, pela vivência na sua realidade, o sujeito a conhece e tem consciência de si enquanto sujeito histórico. Essas categorias dinamizam o complexo do ser social e que, em si mesmas, constituem uma complexidade interligada entre si e uma unidade. Portanto, com o intuito de compreendermos essa dinamicidade do complexo do ser social, a vivência consiste em uma categoria fundamental no desenvolvimento histórico do ser humano, pois a partir do momento em que o indivíduo tem consciência de si, ele vivencia na sua realidade concreta e sente, ao mesmo tempo, que a consciência é produto da sua vivência histórica.

Segundo Toassa (2009), as vivências são uma unidade sistêmica da consciência/personalidade que está em constante relação com o meio. Nas palavras da autora,

[...] a vivência torna-se unidade dinâmica da vida consciente, marcada pela referência ao corpo, às representações e ideias, ou ao mundo externo; com maior atividade desta ou daquela função psíquica em virtude do contato consciência  $\times$  realidade. A lógica empregada é dialética, pois considera o humano em permanente movimento, relações de parte todo, síntese e mudança histórico culturais pelas quais o sujeito se reconhece tanto como objeto no meio, como se nega na qualidade de algo coincidente com o que o rodeia, afirmando suas necessárias relações com as condições particulares encontradas (2009, p. 232).

Compreendemos que as vivências se expressam tanto no interior do ser humano pelo processo de reflexo da realidade no pensamento, quanto na relação do sujeito com o seu meio, relação pela qual o ser humano adquire uma consciência de si e de sua realidade pela sua práxis social ao vivenciá-la enquanto ser e em relação ao seu meio. As vivências em seu interior, das generalizações e conceitos históricos no interior do ser, possibilitam o domínio de si e de sua realidade, abrindo possibilidades para a extensão de novas objetivações e generalizações em sua consciência. Esse processo contribui para a formação da subjetividade objetivada, assim

como para novas produções humanas fundamentadas em uma historicidade. Portanto, segundo Toassa (2011),

[...] a generalização das vivências na linguagem é central para a tomada de consciência, ou seja, o fato de se tornarem objeto da linguagem é um aspecto novo emergente no desenvolvimento, e que exerce uma transformação significativa nas relações sociais – pois a criança torna-se consciente não apenas dos objetos e das outras pessoas, mas também de si mesma. Atribui sentido e adquire conceitos sobre seus afetos peculiares, e, na perspectiva histórico-cultural, esse é o principal fundamento do processo de tomada de consciência (p. 14).

A tomada de consciência é o próprio processo de formação da personalidade humana, gerada pelas vivências do indivíduo em relação às objetivações com significações históricas. Vigotski ressalta esse desenvolvimento na criança na apropriação das significações históricas precedentes a si mesma que modifica a sua forma de ser com o seu meio e as suas vivências ao longo do seu desenvolvimento. O autor aponta que o processo de desenvolvimento psicológico da tomada de consciência se inicia em-si depois se eleva para-os-outros e, posteriormente, para-si. Para Toassa (2009), é um processo de tomada de consciência condicionada às relações sociais, pela formação de generalizações e conceitos sobre a sua própria personalidade e das outras pessoas. As vivências são marcadas por uma socialidade humana que gera um pensamento em uma relação intrínseca com a emoção que, quanto mais se intensifica essa relação nos processos psicológicos, mais se inscreve nas vivências. Essa vivência se encontra tanto na apropriação das significações do mundo externo e de seu pertencimento nele, como no interior do sujeito, em seus processos psíquicos, nos quais tem a possibilidade de tomada de consciência e de significação. Outro ponto importante da categoria de vivência é a sua extensão no ser, pois se inscreve em uma temporalidade, passado, presente e futuro, determinado historicamente e socialmente no desenvolvimento da individualidade do ser em relação à sociedade (TOASSA, 2009).

A reprodução humana é um processo que depende da vivência, pois se constitui em uma categoria que expressa esse processo, assim como permite a sua historicidade enquanto ser social. As vivências têm em si uma unidade entre o indivíduo e o meio, uma relação externa ao indivíduo, mas que modifica o seu interior, o seu ser. É por meio das vivências, que envolvem a particularidade dos indivíduos e as particularidades da sua realidade concreta, que se conhece a si mesmo e ao seu meio. As vivências expressam os sentidos e significados do ser humano em relação à sua práxis social com uma forma e conteúdo em determinada temporalidade histórica.

As vivências são a expressão concreta da existência do ser e de sua realidade que constitui uma unidade entre as particularidades da individualidade com as particularidades da sua realidade em seus traços relacionais que determinam sentidos e significados de ser do ser humano e do seu meio. O sentido do ser é como ele é, como ele vivencia na sua práxis social, como ele produz a sua realidade histórica, como ele significa a si mesmo e a sua história como formação da sua individualidade social e do próprio gênero humano.

Com as novas formas de ser e estar no mundo mediatizado pela socialidade humana e o trabalho formado com categorias cada vez mais sociais, distancia-se da produção de uma materialidade, ou seja, o ser humano produz novas práxis sociais que têm como objetivo movimentar o metabolismo social e não tem uma relação direta com a natureza. Essas atividades possuem propriedades fundamentadas nas formas e conteúdos de reprodução humana determinadas historicamente, e possuem em-si finalidades e intencionalidades puramente sociais.

A discussão sobre a ontologia do ser social em Lukács e sobre as vivências na teoria histórico-cultural nos permite compreender o ser professor como uma nova forma de práxis social, que surge como necessidade humana de se apropriar das próprias produções históricas expressas na cultura, na arte, na filosofia e nas práticas para se constituir enquanto ser social. O ser humano, ao produzir uma generidade humana histórica, com formas de ser e estar no mundo em sociedade, necessita se apropriar enquanto sujeito da produção material e não material humanas para se objetivar enquanto partícipe do gênero humano. Dessa forma, o trabalho do professor possui um sentido social de humanização dos sujeitos a partir da transmissão, como prática social ativa e criativa dos conhecimentos historicamente acumulados.

Assim, o trabalho do professor tem como propriedade práticas sociais advindas do processo de desenvolvimento da atividade do trabalho humano, com as quais os sujeitos da atividade precisam ensinar os outros sujeitos sobre os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade para que este se conscientize da sua condição enquanto ser, assim como contribua na produção do gênero humano.

## SEÇÃO 4 – A CONSTITUIÇÃO DO SER SOCIAL PROFESSOR

Para a compreensão do ser professor enquanto ser social, partimos do entendimento do trabalho docente como categoria ontológica e como práxis social, ou seja, uma atividade que se constitui pela relação teoria e prática. Para a realização dessa práxis social, o professor possui meios e finalidades que a determinam em suas formas e conteúdos, de acordo com múltiplas determinantes históricas que estão imbricadas em seu pôr teleológico e que mediam sua realização. As particularidades que configuram o trabalho do professor são determinantes para a compreensão da formação do ser professor enquanto uma atividade que produz uma individualidade tanto no sujeito da práxis, quanto no sujeito que está sendo modificado por ela.

Destarte, evidenciamos que a natureza social do trabalho do professor tem como principal determinação a relação entre sujeito e sujeito, mediada pelas objetivações históricas. Com a produção do conhecimento histórico e a formação do gênero humano, o ser humano alcançou uma segunda natureza, o ser social; entretanto, essa segunda natureza é produzida pelos próprios seres humanos como resultado da sua práxis social. Portanto, surgem novas necessidades no âmbito da socialidade humana, e a satisfação dessas necessidades geram novas formas de práxis, como o trabalho do professor.

O trabalho docente compreendido como práxis tem como propriedade ontológica a intencionalidade, o pôr da ação educativa direcionada aos próprios sujeitos, com finalidades de produzir a individualidade social no ser singular, isto é, humanizá-lo como ser pertencente ao gênero humano. Entretanto, sendo uma atividade social tem em si estranhamentos constituídos por múltiplas determinações históricas, significados e sentidos sociais que podem ser estranhados em relação às formas de ser professor em sua práxis, assim como os conteúdos de ensino e as formas de realização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, analisamos a categoria trabalho docente enquanto práxis social que engendra a formação do ser social professor.

### 4.1. O TRABALHO DOCENTE COMO PRÁXIS E A CONSTITUIÇÃO DO SER SOCIAL PROFESSOR

O trabalho docente se configura como uma atividade imaterial, pois não produz um objeto material devido à sua práxis ser movimentada pelas relações entre os sujeitos de apropriação dos conhecimentos acumulados historicamente. Segundo Saviani (2013), o trabalho não material “[...] trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana” (p. 12). Diante

disso, o trabalho docente é imaterial por sua própria natureza social de práxis entre sujeitos-sujeitos, e não mais uma relação direta entre sujeito e objeto. Além dessa relação, os meios e instrumentos da atividade docente para o alcance de suas finalidades se constituem na produção histórica do gênero humano pelas abstrações, generalizações e significações que configuram o conhecimento humano sobre a realidade concreta e a sua própria forma de ser e estar no mundo para a humanização do sujeito.

Saviani (2013) evidencia que, para o movimento de práxis da atividade docente, necessita-se da relação entre professor-aluno, pois o seu trabalho sendo imaterial, ao mesmo tempo em que produz, o produto é consumido; o professor produz o conhecimento no ato de ensino e o aluno o consome. Esse ato de produção, o ensino, tem em-si uma finalidade de desenvolvimento e aprendizagem do aluno para uma transformação do ser singular em um ser que possui uma individualidade social pertencente à generidade humana, ou seja, a formação da segunda natureza do ser social em cada indivíduo. Nas palavras de Saviani,

[...] a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (2013, p. 20).

O ser professor tem como contradição, no processo de realização da sua práxis, a relação teoria e prática que se realiza em uma relação em que o ato de produzir (conhecimento) não se separa do ato de consumir entre os sujeitos. Essa relação de produção tem como base o movimento que é próprio da atividade humana: a apropriação desse conhecimento para a transformação do ser em um ser social. Dessa forma, o trabalho do professor possui uma práxis específica, reproduzida historicamente em uma relação dialética com a própria práxis humana de reprodução do ser social. Assim, a substancialidade do trabalho docente se constitui a partir da práxis humana, ou seja, da relação teoria e prática imbricadas na forma do sujeito conhecer o mundo e objetivar um conhecimento histórico da realidade e de si. Esse conhecimento produzido pela práxis como meio e possibilidade de realização da ação do professor possibilita a transformação tanto do formador quanto do formando e sua realidade concreta; essa relação se realiza no movimento de ensino e aprendizagem.

A partir de Lukács (2013), compreendemos que o conhecimento humano é fundamentado em uma atividade prática direcionada a partir de uma concretude pensada, ou seja, que possui uma concretude no pensamento humano: uma teoria. A ação humana tem em

si a produção do próprio pensamento humano que produz objetivações que possuem a própria substancialidade do ser determinadas por sentidos e significados na realização de sua atividade.

Segundo Curado Silva,

[...] o objeto do conhecimento, portanto, é produto da atividade humana, e apenas como tal pode ser conhecido pelo homem. Logo, trata-se do conhecimento de um mundo criado pelo homem, isto é, inexistente fora da história da realidade humana, resultado da atividade prática da qual a atividade pensante da consciência não pode ser separada. Não pode se limitar em uma atividade contemplativa, pois ao mesmo tempo é crítico-prática, teórico-prática, que guia a ação ou que a ação alimenta a teoria, a compreensão do real. Então o conhecimento não existe à margem da práxis, mas pelo contrário, é práxis (2019, p. 35).

Consideramos que o trabalho do professor incorpora e expressa também as disputas ideológicas, epistemológicas e ontológicas das formas e conteúdos do seu pôr teleológico, pois a sua realização se fundamenta nos modos de produção do ser humano que produzem uma relação dialética com concepções de vida, de sociedade e do próprio sujeito. Esse movimento determina os sentidos sociais e as finalidades para o pôr da ação do professor. Diante disso, observamos que a atividade docente tem como marca o engendramento de determinações históricas, sociais, políticas, econômicas e culturais que permitem a reprodução do ser social em suas potencialidades enquanto pertencente a uma socialidade, com uma forma e conteúdo de ser no mundo. Entretanto, essas determinações históricas produzem estranhamentos no trabalho docente e na forma de ser professor imbricados na própria reprodução do ser social, os quais deformam o ser professor e sua práxis, configurando-se em conflitos sociais, políticos e ideológicos.

Dessa forma, voltando-se para a historicidade do trabalho docente e da constituição do ser professor no Brasil, sem nos alongarmos na história da educação e da própria profissão docente, atentamo-nos às marcas objetivadas que constituem as formas de ser professor e de seu trabalho. Essa historicidade é produzida pelas relações de conflitos ideológicos, epistemológicos e ontológicos que determinam as formas de ser do professor: quem pode ser professor, o que deve ser ensinado e os conhecimentos que o legitima enquanto sujeito de uma atividade social.

O trabalho docente no Brasil tem, em sua historicidade, em meados do século XIX até o século XX, as disputas por legitimação de uma atividade profissional, por um conhecimento específico que capacite um sujeito para a sua realização. O trabalho do professor se configura em um contexto de fragmentação da práxis social entre os conhecimentos práticos e os conhecimentos teóricos, isto é, a divisão social do trabalho na qual se forma uma dicotomia

entre a teoria e a prática que separa a atividade de manufatura das atividades teóricas intelectuais.

Dessa forma, a aprendizagem do ser professor tem como marca uma formação artesanal, na qual se aprendia a ser professor a partir da observação da prática dos próprios professores experientes. O professor do nível primário apreendia os conhecimentos mínimos de ler, escrever e contar para a sua prática docente. Assim, as formas e os conteúdos do trabalho eram configurados em um notório saber que desqualificava enquanto uma atividade intelectual, constituindo-se em uma atividade artesanal (VICENTINI, 2009).

Com o desenvolvimento da ciência e dos conhecimentos teóricos, ontológicos e epistemológicos sobre a pedagogia, a psicologia, a sociologia, a biologia, entre outros, novas concepções se configuram na educação, e a exigência de conhecimentos científicos para o desenvolvimento do país se intensificou. Especialistas formados em diversas áreas disputavam o campo educacional e a formação de professores com projetos de formação para o desenvolvimento econômico do país.

Assim, a formação do professor brasileiro passa por transformações a partir de disputas de legitimação do conhecimento específico do trabalho docente que se configuram em movimentos de continuidades e descontinuidades materializadas em cursos de formação, como as escolas normais e o movimento de políticas e leis para a sistematização do ensino até a consolidação de cursos superiores para a formação do professor. Esse processo histórico é longo, pelo qual se configuram concepções teóricas e ideológicas que tem em si uma finalidade pedagógica, política, social e econômica para o desenvolvimento do país (VICENTINI, 2009).

O trabalho docente foi se constituindo imerso nessas relações de disputas determinadas por um contexto social, político, econômico e cultural, movimentada por estranhamentos. Hoje o professor faz parte de uma categoria profissional, que segundo Facci (2004) conquistou os seus direitos trabalhistas, fazendo parte de uma classe profissional que tem em seu trabalho especificidades que o legitimam. Entretanto, o trabalho docente está inserido em um contexto do capital neoliberal cujo avanço das tecnologias têm impulsionado a novas formas de organização dos meios de produção, em que as leis do mercado buscam a flexibilização e a inovação dos meios de produção do capital.

O trabalho docente tem se configurado em um espaço de resistência às novas exigências do capital. Hypolito e Grishcke (2013) evidenciam pesquisas que apontam o trabalho do professor submetido às formas de controle e intensificação, por meios de modelos gerencialistas-pós-fordistas na escola que tem afetado as condições de trabalho física e emocional dos professores. As reformas educacionais, por meio do aparato legal da educação,

têm pressionado as escolas e os professores a apresentarem resultados, conseqüentemente, responsabilizando-os pela qualidade da escola. Esse caráter de responsabilização retira os outros agentes envolvidos com o contexto educacional, como o estado e a família, constituindo no contexto escolar um sentimento de culpa que, conseqüentemente, gera uma auto-intensificação do trabalho docente (HYPOLITO; GRISHCKE, 2013).

Segundo os autores, o controle do trabalho docente tem sido pelo conhecimento sobre o que ensinar e como ensinar. Com as reformas, o contexto neoliberal tenta controlar o conhecimento docente em busca de transformá-lo em mercadoria por meio dos materiais didáticos e métodos – acrescentamos ainda as políticas de formação de professores, ou seja, tudo aquilo que envolve a produção dos docentes. Segundo Basso (1998), uma das formas de controle do capitalismo sobre o trabalho docente tem se configurado por meio de uma formação aligeirada, não havendo uma apropriação dos conhecimentos: conteúdos metodológicos e pedagógicos. Assim, o professor fica refém dos livros didáticos, não compreendendo o significado de seu trabalho docente. De acordo com o autor,

[...] o significado de seu trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais e objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno (BASSO, 1998, p. 3).

Compreendemos que, quando há uma formação aligeirada, não é possível se apropriar da unidade do trabalho docente, distanciando o significado da profissão do sentido do trabalho docente constituído pelo professor. Essa formação aligeirada retira as propriedades ontológicas e epistemológicas no sentido da práxis social para uma atividade docente configurada pelos conhecimentos específicos da profissão que constituem uma relação dicotômica entre a teoria e a prática. Essa fragmentação produz estranhamentos na formação do ser professor em relação ao seu trabalho na realidade concreta. Desse modo, o significado do trabalho docente está relacionado à formação inicial e continuada que tem sido um campo de disputa e legitimação de uma formação que tenha em si o movimento dialético teórico e prático como propriedade de uma práxis criadora de conhecimentos.

Basso (1998) evidencia que, quando o sentido do professor em relação ao seu trabalho não corresponde ao significado objetivado pelo conhecimento específico do trabalho docente, há uma separação entre o sentido e o significado de sua atividade, uma vez que o professor está em um contexto de alienação. Em outras palavras, se o sentido que o professor atribui ao seu trabalho for somente o de garantir a sua sobrevivência, visando apenas o seu salário, não tendo

consciência da importância do mesmo para a objetivação e formação humanizadora dos sujeitos, há uma separação entre o sentido atribuído pelo professor e o significado do seu trabalho.

Segundo Duarte (2013), o ser humano tem em sua essência o movimento de apropriação e objetivação da realidade concreta e, por meio desse movimento, constitui objetivações do gênero humano, ou seja, cria-se uma realidade externa de si que não é naturalizada, mas sim histórica desse movimento, constituindo a sociedade. Para o indivíduo se inserir nessa sociedade constituída historicamente, é necessário a apropriação das objetivações que a formam para o ser humano humanizar-se como ser genérico. Quando é negada a apropriação dessas objetivações históricas do ser humano, há um processo de alienação, consequência de estranhamentos, pois ele não consegue se reconhecer enquanto produtor daquela própria objetivação. Para Duarte (2013, p. 61),

[...] a expressão da sociedade natural significa, nesse contexto, uma sociedade na qual as pessoas participam das atividades sociais, do trabalho e da divisão social do trabalho como algo naturalmente dado. Trata-se portanto, de uma socialidade em si, que não é dirigida conscientemente pelos seres humanos, sendo por eles reproduzida de forma espontânea e fetichista [...] A origem da alienação na vida dos indivíduos reside portanto, no fato de que os seres humanos não dominam coletivamente as relações e a elas se submetem como se fossem poderes estranhos e superiores.

Desse modo, refletimos que quando o professor não atribui sentido em relação ao seu trabalho, ele não tem consciência de sua natureza social como atividade criadora e humanizadora, trabalhando apenas para manter as suas necessidades biológicas. Lukács (2013) evidencia o trabalho como categoria ontológica, criadora da individualidade do ser singular que forma uma personalidade. Quando essa atividade é movimentada por estranhamentos, o seu próprio ser é estranho a essa atividade e não atribui sentidos de ser em sua práxis, pois estes já estão determinados pelos estranhamentos. Portanto, o trabalho docente como uma atividade que tem em si elementos de estranhamentos constitui a ação teleológica do professor em uma constante superação desses estranhamentos para alcançar um sentido em sua práxis. Diante disso, compreendemos a importância da categoria trabalho como centralidade na formação de professores, com o intuito de que estes se apropriem da unidade da natureza do trabalho e atribuam significados e sentidos ao ser professor e ao seu trabalho para resistir aos estranhamentos e superá-los.

Para Facci (2004), o professor que não atribui sentido pela realização de seu trabalho também está inserido em um contexto que o aliena pelas formas objetivas da realidade concreta, devido à desvalorização da profissão, às condições de trabalho, ao status da profissão

socialmente construído que não possibilita um reconhecimento de sua práxis social. Todos esses aspectos das condições objetivas de sua atividade distancia o significado e o sentido do trabalho docente. Essa desvalorização do trabalho do professor se configura em uma crise de identidade docente, em que o professor se sente insatisfeito constituindo-se um mal-estar. Dessa forma, o professor é submetido a realizar o seu trabalho mecanicamente, com sentidos e significados estranhados à sua ação, não contribuindo para a constituição do ser social professor (FACCI, 2004).

Os significados e sentidos do trabalho docente e do ser professor estão em uma relação dialética, em que um constitui o outro. É importante ressaltar a múltiplas determinantes que constituem o ser e o estar na profissão, uma vez que estes estão imbricados na historicidade da profissão, marcada por lutas para um reconhecimento profissional, ou seja, pelas ressignificações do ser professor e pelas teorias que evidenciavam uma forma de ser e estar na profissão. Considerando esse contexto da profissão, o ser professor foi se constituindo por meio da superação dos estranhamentos em sua atividade, mas essa superação se realiza em um processo de produção de outros estranhamentos que determinam a sua práxis e o seu próprio ser. Mesmo em uma atividade estranhada, o ser professor se constitui em um profissional que exerce socialmente uma função que, segundo Roldão (2007), é a ação de ensinar e esta tem como objeto de trabalho o conhecimento acumulado historicamente pela humanidade. Uma vez que é histórico, transforma-se e é repleto de contradições e complexidades.

Justamente a sua função de ensinar que, ao longo da história da profissão docente, configura-se em uma propriedade estranhada ao professor de acordo com as determinações históricas, sociais, políticas e econômicas. O pôr da ação teleológica do professor em sua historicidade é estranhada aos sentidos do próprio ser professor, pois se movimenta a partir de determinações históricas que deformam a sua forma e conteúdo de acordo com os interesses dominantes. Dessa forma, evidencia-se que, na historicidade da profissão, ensinar se constitui em multissignificados históricos em contextos diversos que dificultam o esclarecimento da natureza social da ação docente. Professar, transmitir, passar o saber a alguém, sacerdócio e missão são significados atribuídos ao ensinar; assim como, outras tendências visam apenas a operacionalização do saber, por meio de conhecimentos práticos, constituindo-se em uma ação tecnicista.

Para Roldão (2007), a natureza da função docente está imbricada no conhecimento específico que a reconhece e que é necessário para exercê-la. Essa formalização do conhecimento específico da profissão exige uma diversidade de saberes que possuem concepções teóricas-científicas, científico-didáticas e pedagógicas que integram um único

saber, situado e contextual de como ensinar aqui e agora. Esse saber se caracteriza pelo que ensinar, como ensinar, a quem e com que finalidade, recursos e condições. Nas palavras de Roldão (2007, p. 102),

[...] saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo.

Os significados e sentidos constituídos na historicidade do trabalho docente e dos múltiplos significados atribuídos à função tem permanecido imbricados no contexto do trabalho do professor, em que muitas vezes esses são realçados devido ao contexto neoliberal que o fragmenta e o formata de acordo com as exigências do capital. As condições de trabalho e o distanciamento do significado e do sentido do trabalho pelos estranhamentos tem contribuído para o adoecimento dos professores, pois se distancia a produção de sua subjetividade na qual muitos resistem uma práxis alienada com o intuito de atribuir novos sentidos ao trabalho docente.

Para Chiodi e Facci (2011), os professores se encontram desanimados, insatisfeitos com a profissão, confusos em relação a sua verdadeira função. Evidenciam a necessidade de resgatar a personalidade do professor para que tenha condições de significar e atribuir sentido à sua identidade profissional, mas para essa personalização do professor é preciso que se eleve de sua própria particularidade para uma individualidade social que o transforme enquanto ser social, que tem em si uma atividade que produza sentidos e significados para si.

Retomando alguns aspectos discutidos até o momento, evidenciamos que o sentido do trabalho docente e do ser professor está envolto na natureza ontológica do trabalho que tem sido movimentada por superação de estranhamentos e legitimação de um trabalho que tem em si uma atividade criadora. O contexto de trabalho, sendo alienante, contribui para o não reconhecimento do trabalho docente, mas sim para uma desvalorização pela qual o professor não consegue constituir significados e sentidos ao ser professor pela realização de seu trabalho. Consequentemente, essa alienação contribui para uma relação estranhada do sentido de ser professor e do trabalho docente. Mas ao mesmo tempo, quando o professor resiste a estas condições estranhadas de precarização e desvalorização, configura-se em um mal-estar, pois este está ligado ao ser professor e à sua individualidade social.

Esse descaso e desvalorização da profissão, seja por parte do professor ou da sociedade, tem sido evidenciados em seus marcos históricos do ser professor que contribuem para que este não sinta satisfação em seu trabalho, de modo que seu processo de constituição se torna

mecânico e alienante, pois as objetivações apropriadas pelo sujeito não atribuem sentidos de ser professor, mas determinam sentidos de sua existência. Retomando as ideias de Marx (2004), o trabalho é uma atividade vital humana que, a partir deste, o homem é objetivado e quando essa vida produtiva busca apenas as necessidades físicas e a sua sobrevivência, ele perde a essência de sua atividade de produção e apropriação do gênero humano, pois o trabalho não se constitui apenas para a sobrevivência do ser humano, mas para a formação de si e de sua existência social.

Essa desvalorização e deslegitimação do trabalho docente são marcadas na historicidade do ser professor por estranhamentos que permeiam as relações de gênero, os conflitos ideológicos e a consequência do desenvolvimento do capitalismo que reproduz uma fragmentação no trabalho docente, caracterizando a sua práxis a partir de uma epistemologia da prática e numa racionalidade técnica. O professor foi se formando em uma perspectiva pedagógica conhecida como tradicional, na qual tem como centralidade o professor como modelo de indivíduo para o desenvolvimento e civilização do país. A partir de um olhar vocacional, honravam a imagem do professor moralmente pela sua nobre missão de educar, pela qual teriam que ter uma conduta exemplar, ser de boa família, entre outros aspectos. Desde já, evidenciamos as contradições e os estranhamentos existentes na história do ser professor que, historicamente, traz as marcas de disputas de legitimação do conhecimento profissional.

Magaldi e Neves (2007) evidenciam os valores religiosos católicos na constituição do ser professor no Brasil. Esses valores religiosos objetivaram sentidos e significados para o ser e o fazer docente, imbricados nos objetivos de propagar a fé religiosa. Diante desses objetivos, os professores foram formados a partir de valores missionários, escolhidos pela fé para a nobre missão de educar, fundamentados nos valores cristãos. A representação do magistério era constituída a partir da moral religiosa e da família, e o professor era compreendido em relação à figura paterna, e a professora, à figura materna. Esse ser tinha uma atividade com fins totalmente estranhados, com ideologias que determinavam a sua forma de ser, a sua ética a sua moral, limitando-o ao domínio da sua atividade de práxis social de transformação e humanização do indivíduo para uma função de apenas formatação e dominação da moralidade social de acordo com os princípios religiosos. Dessa forma, o ser professor, nesse momento histórico, era alienado na práxis social não produzindo sentidos de ser em sua atividade, pois estes já eram determinados.

Para a constituição do ser professor, havia uma relação intrínseca com a dimensão familiar. A função do professor de educar as crianças e jovens era fundamentada nos valores cristãos. A educação do primário era representada pela figura feminina das professoras, pois

tinham em sua essência materna a vocação de educar as crianças pequenas. Em relação aos jovens, o professor era representado pela figura masculina, devido a sua essência paternal. Esse sentido vocacional da atividade docente, determinada por estranhamentos produzidos pelas relações de gênero, determina os fins e os meios dessa atividade, engendrando e deformando as personalidades e individualidades do ser social na atividade de práxis docente.

Para além desses marcos do ser professor guiados pelos valores cristãos e familiares que determinavam a vocação dos professores a partir das dimensões de estética, política e religião, Magaldi e Neves (2007) apontam outros marcos do ser professor, fundamentados em uma concepção política de formação da sociedade brasileira: o movimento da escola nova que, em conflito com as concepções tradicionais de educação, busca um caminho para a modernização da sociedade, na qual tinham como elemento essencial da constituição do ser professor, a cientificização dos saberes pedagógicos e das práticas educativas, ou seja, um olhar voltado para as técnicas do ensino com uma concepção de formar os indivíduos para a vida.

Segundo Saviani (2013), esse movimento no Brasil tem como precursor uma concepção de pedagogia nova na qual a criança é o centro do ensino em relação ao seu meio, com materiais pedagógicos que estimulavam o seu aprendizado. O professor se torna um orientador na relação de ensino e aprendizagem, de modo que os alunos tomam a iniciativa do ensino. Uma educação centrada na espontaneidade do cotidiano que fragmenta a relação interpessoal de professor-aluno e tira o movimento de produção e reprodução da própria natureza do trabalho docente. O professor deixa de ter o papel principal na produção dos pores teleológicos vivenciados ao longo do processo de socialidade do ser humano.

Esses marcos históricos da profissão docente evidenciam as formas de ser do professor, os conhecimentos pertencentes ao trabalho docente, do quê ensinar, como ensinar, para quem ensinar, e para quê ensinar. Essas concepções na educação marcam a constituição do ser professor a partir de estranhamentos fundamentados em ideologias e epistemologias pragmatistas que deformam a sua atividade, retirando seu caráter dialético de práxis, assim como o seu próprio ser, determinando quem pode ser professor, quais meios e de que forma se realiza o trabalho docente. Diante disso, compreendemos que o trabalho docente vai se desenvolvendo a partir de estranhamentos, nos quais supera um pelo outro. Assim, com as determinações históricas da profissão docente, a desvalorização, as condições precárias e os baixos salários – por ser uma atividade vocacional direcionada ao gênero feminino – tem como consequência processos de feminização da profissão. Retomando os marcos de feminização de ser professora, segundo Chamon (2006),

[...] a personificação do ideal da professora da escola elementar foi se cristalizando ao longo de anos no imaginário social como um profissional da virtude, do amor, da dedicação e da vocação. A mistificação da ação educativa é uma das características mais fortes do ideário da professora. A dignidade do ofício, a nobreza de sua missão, a exaltação do zelo só comparável às causas religiosas e patrióticas, ainda hoje, materializam a ética do ideal de professora (p. 2).

Esses ideários que constituem a imagem da professora na historicidade da profissão docente, segundo a autora, não é algo natural e muito menos um aspecto vocacional da mulher, mas sim uma construção histórica que tinha o objetivo de cumprir funções políticas. Por meio da educação, a mulher foi adentrando o espaço público que era apenas destinado ao homem. Dessa forma, apesar das representações de naturalização e vocação relacionados à imagem de ser professora, essa foi a oportunidade que a mulher teve de entrar no mundo do trabalho, saindo da esfera privada (lar), adentrando à sociedade mediante o trabalho, ou melhor, um momento de superação de um estranhamento de dominação da mulher no lar para adentrar outros espaços (público), carregando em si esse estranhamento para a vida pública, para a sua atividade de práxis.

Com as mudanças políticas, econômicas e sociais, novas formas de ser professor se configuram com superações a partir de novos estranhamentos em relação à sua forma de ser e ao seu trabalho. Com o desenvolvimento da ciência, dos conhecimentos teóricos e das tecnologias, a educação se torna uma instituição fundamental para a formação de mão de obra qualificada para o desenvolvimento do capital no país. Esse novo movimento modifica as instituições de formação de professores em habilitações profissionais específicas, fragmentando as especificidades da educação, assim como a formação do ser professor se baseia em conhecimentos técnicos, metodologias ativas e manuais pedagógicos que estruturam a forma de como o professor deve ensinar. Esse movimento tem como concepção a Pedagogia tecnicista que deforma o ser professor para um ser técnico educativo que não tem capacidade para produzir conhecimento, mas apenas de organizar os meios para a aprendizagem. O ser professor é fundamentado em princípios de racionalidade, eficiência, flexibilidade e produtividade (SAVIANI, 2013).

Assim, o professor técnico não tem domínio da sua atividade, pois a relação professor-aluno é dominada pela relação com os instrumentos de ensino que tem todo o potencial da atividade docente. Não é o professor quem ensina, mas os instrumentos metodológicos, as tecnologias. E quem constitui esses meios para a realização do trabalho docente? Não é o professor, mas especialistas que determinam as formas e conteúdos do ensino; o professor apenas aplica essas metodologias.

Diante disso, compreendemos que o professor perde exatamente a relação de produção do seu trabalho na relação professor-aluno como produtor dos meios, das formas, dos conteúdos, do quê ensinar, do como ensinar, para quê e para quem ensinar. A sua atividade é centrada na produção de meios e instrumentos que garantam o ensino e aprendizagem e essa produção é feita por especialistas e não por professores, sendo que a relação professor-aluno perde a centralidade. De acordo com Saviani, “buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as itinerâncias subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência” (1999, p. 24).

O ser professor técnico perde o domínio dos processos de sua atividade pela fragmentação por especificidades, assim como pela centralidade dos meios nos processos de ensino e aprendizagem. A função do professor é modificada: ele não ensina, mas apenas opera na aplicabilidade de metodologias que determinam o ensino, a sua forma e conteúdo. Se o professor não ensina, não configura uma práxis de produção do conhecimento na relação professor-aluno. Sua atividade não produz sentidos para o professor e não se objetiva enquanto atividade criadora, mas apenas como uma ação direcionada ao saber fazer de acordo com as objetivações dos meios. Saviani (2013) destaca as propostas pedagógicas desse movimento como, o microensino, o telensino, a instrução programada, entre outros, que excluem a figura do professor como trabalhador do ensino e este tem que se adaptar nessas novas formas parceladas de seu trabalho.

Compreendemos que esses movimentos de concepções pedagógicas que determinam o ser professor e o seu trabalho, possuem como dimensão norteadora para a configuração da educação uma dimensão política centrada nos ideais conservadores que tem em si uma perspectiva filosófica fundamentada no existencialismo que atribui sentidos sociais para a educação, para a conservação de uma hegemonia ideológica. Em luta com essa hegemonia em relações de conflito e poder, delineia-se concepções fundamentadas em uma perspectiva positivista, fordista, experimentalista e tecnicista que movimentam o desenvolvimento do capitalismo com ideias de progresso e ordem. Portanto, essas concepções atribuem à educação a função de formar pessoas úteis e “civilizadas” para o progresso do país, ao mesmo tempo em que pretende conservar a hegemonia dominante da burguesia. Esses fundamentos estão imersos nas mudanças políticas, econômicas e sociais da sociedade brasileira, pelas quais se atribui uma função social da educação, seja para a preservação de ideias conservadoras ou com o processo de desenvolvimento capitalista que determina sobre a formação do ser professor e da materialidade do seu trabalho.

Diante dessas concepções imbricadas na historicidade do trabalho docente, observamos um constante conflito no processo de consolidação tanto da legitimação de um conhecimento específico da profissão quanto da implantação de um curso de formação que contemple a natureza social do trabalho docente com um sentido social que contribuísse para os sentidos pessoais de ser professor. Esse processo de legitimação da atividade docente como trabalho e profissão se constitui de idas e vindas, com projetos pelos quais os professores almejavam uma valorização, mas que na realidade desvalorizava o seu trabalho e a sua própria formação. Essas concepções pedagógicas se distanciavam da realidade concreta educacional dos alunos e prosseguia para uma universalização e massificação do ensino, não apenas com o intuito de modernizar o país, mas ao mesmo tempo de conservar o *status quo*.

Esses ideais permaneceram em disputa desde o século XIX e se encontram até os dias de hoje, com novas roupagens, novos sentidos e projetos políticos para o desenvolvimento do capital. Entretanto, na década de 1980, novas teorias surgiram no campo educacional que permitiram compreender as relações de classe determinadas por ideologias em uma relação estranhada de dominantes e dominados. A partir da compreensão da escola como uma instituição que tem em si conflitos ideológicos de classe, surge a necessidade de um movimento contra essas ideologias que determinavam a forma e conteúdo da educação e da própria formação do professor. De acordo com Saviani (2013), era necessário um movimento contra-hegemônico, pelo qual em vez de a educação seguir os interesses dominantes, buscar os interesses dos dominados.

Destarte, Freitas (2002) evidencia que, nos anos de 1980, houve uma ruptura com os ideais tecnicistas que até aquele momento dominava a educação. Os educadores destacaram concepções sobre a formação de professores em uma perspectiva sócio-histórica em que compreendiam “a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade” (FREITAS, 2002, p. 4). Essas concepções se fundamentam em uma perspectiva emancipatória em relação à formação de professores, no sentido de superar as divisões do trabalho docente que produzem formas alienadas de ser professor, seja por ideologias religiosas ou por deformação e dominação do movimento de práxis da atividade docente.

Essas concepções contribuíram para um novo olhar para o ser professor como um ser político, social, transformador, entre outros aspectos, nos quais reconhece a atividade docente em um sentido político de transformação social. Dessa forma, empreendia-se superar as fragmentações na formação de professores e no trabalho docente – que, segundo Freitas (2002),

constituía-se em relações dicotômicas entre professor e especialista, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas – em um processo de democratização no interior da escola para consolidar projetos de educação no âmbito coletivo em defesa de uma escola pública de qualidade para a classe trabalhadora. Uma concepção contra-hegemônica foi a pedagogia histórico-crítica teorizada por Saviani, fundamentada no materialismo histórico dialético e na psicologia histórico cultural, que compreende a educação como uma atividade intencionada para produzir em cada ser singular a humanidade historicamente produzida pelo gênero humano. Dessa forma, o professor se constitui um ser que tem em sua atividade o processo de transformação social das individualidades em si em uma individualidade que possui o próprio gênero humano (Saviani, 2013).

Concomitante ao momento histórico hegemônico, a epistemologia da práxis foi se constituindo como proposta contra-hegemônica na formação de professores. Nesse sentido, são três princípios que se tomam como eixo de análise para pensar formação de professores e o trabalho docente – trabalho, relação teoria e prática e emancipação – que se interpenetram e são indissociáveis, sendo que, compreender a relação teoria e prática, significa enxergar as dimensões a respeito do trabalho docente e como este se configura no atual momento histórico (CURADO SILVA, 2019). Dessa forma, o trabalho docente tem como substancialidade o ensino que se realiza por meio de pores teleológicos que tem como propriedade a relação teoria e prática. Essa relação dialética possibilita a produção de uma consciência crítica sobre a realidade concreta histórica e sobre os processos de estranhamentos que o determinam enquanto ser estranhado. Com a consciência de sua realidade e de si, o indivíduo tem a possibilidade de se elevar e superar os estranhamentos em busca de uma emancipação humana, isto é, produzir uma generidade em-si em busca de uma generidade-para-si. Portanto, nas palavras de Curado Silva, fundamentada na epistemologia da práxis em Vázquez (1968),

[...] compreender a relação teoria e prática significa enxergar as dimensões, política, ética, estética e técnica a respeito do trabalho docente e como ocorre a sua configuração no atual momento histórico. Assim, a práxis é entendida como ação humana transformadora, prática eivada e nutrida de teoria e, por isso, capaz de superar os primeiros estágios do pensamento – constatação e compreensão da realidade - para constituir um pensamento novo que, ao ser colocado em prática pode transformar a realidade (VÁZQUEZ, 1968 apud CURADO SILVA, 2019, p. 40).

Entendemos que a formação do ser professor enquanto ser social possui em seu interior complexos mediatizados por determinações históricas, políticas, econômicas e sociais que configuram as finalidades de sua práxis social. Portanto, inferimos que o ser professor possui a complexidade do conhecimento enquanto meio e produto de sua práxis; possui uma relação

complexa entre sujeito e sujeito na relação de ensino e aprendizagem mediatizada pelo conhecimento, na qual, por meio desta relação, produz conhecimento no ser singular, um novo ser, o ser social tanto no formador quanto no formando; possui uma relação direta com as propriedades da socialidade humana em suas condições concretas históricas, políticas, sociais, econômicas e culturais que se configuram em um complexo no interior dos complexos do ser professor, determinando as suas condicionalidades históricas e as possibilidades de transformação social.

Nesse sentido, evidenciamos a necessidade de a formação de professores ser fundamentada em uma epistemologia da práxis que possibilite que o professor se conscientize da sua realidade concreta e dos sentidos e significados da sua atividade na práxis social para que o seu trabalho tenha um sentido social para o professor. O trabalho do professor não é apenas a transmissão do conhecimento, mas se constitui enquanto práxis, de apropriação e objetivação dos conhecimentos históricos para uma emancipação humana, isto é, a humanização do ser singular, assim como uma consciência crítica de sua práxis para a superação dos estranhamentos engendrados em sua atividade que pode contribuir para um pôr teleológico, político, criativo, crítico e estético. Para Curado Silva (2019),

[...] o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a relação necessária entre teoria e prática seria o diferencial que conduziria dialeticamente tal relação rumo a uma nova práxis. Portanto, o exercício da docência, enquanto ação transformadora que se renova tanto na teoria quanto na prática, requer necessariamente o desenvolvimento dessa consciência crítica (p. 43).

A práxis social do ser professor se configura em uma correlação de forças com os estranhamentos engendrados em seu trabalho que se constitui em um processo histórico de transformação do ser professor e do trabalho docente enquanto atividade de práxis crítica e emancipadora. Compreendemos que o professor, para lutar contra esses estranhamentos, necessita de uma consciência crítica em seus sentidos éticos e políticos, assim como de uma formação teórico-metodológica para que a sua ação teleológica se constitua em uma práxis social. Nas palavras de Curado Silva,

[...] o professor como trabalhador da educação necessita ter elementos teórico-metodológicos para realizar sua atividade de forma crítica e politizada, levando em consideração as relações de poder desde o espaço da escola até o contexto mais amplo, a fim de interferir na realidade (2019, p. 46).

Diante da dissertação sobre a ontologia do ser social na seção anterior e do trabalho docente como práxis, bem como da constituição do ser social professor, compreendemos que a

atividade docente tem como propriedade ontológica o movimento de apropriação e objetivação. Esse movimento determina o pôr teleológico do professor, fundamentado nas propriedades ontológicas da práxis social que possibilita a sua formação enquanto ser social. Nesse sentido, o trabalho docente tem como propriedade ontológica e epistemológica a práxis. Essa relação permite a produção do conhecimento histórico, a formação do sujeito enquanto individualidade social, assim como as formas e conteúdos de como o ser humano conhece a sua realidade concreta.

Diante dessa propriedade ontológica e epistemológica do ser social professor, a práxis se constitui a partir da relação dialética da teoria e a prática. A prática é o agir do ser humano na sua realidade direcionada a partir de um conhecimento teórico, assim como o conhecimento teórico é produzido na relação do ser humano com a sua realidade concreta. Portanto, essas duas dimensões estão imbricadas entre si e se constituem mutuamente no pôr teleológico da atividade do professor: o ensino. Com essa propriedade dialética da teoria e da prática no trabalho do professor, o conhecimento dessa atividade se constitui em suas dimensões estéticas, éticas, políticas, técnicas e cognitivas que permitem que o professor forme o ser humano enquanto indivíduo social, assim como se forme enquanto sujeito da práxis a partir da relação ensino e aprendizagem.

A substancialidade do trabalho do professor tem se reproduzido a partir da função social de ensinar algo a alguém. Diante disso, o ensino tem como propriedades formas e conteúdos da ação teleológica fundamentadas na relação teoria e prática que determinam o quê ensinar, para quê, para quem, e como ensinar. Essas propriedades constituem uma práxis social direcionada a partir de finalidades com sentidos e significados que possibilitam a transformação social. Dessa forma, o ensino como substancialidade do professor se reproduz em suas formas e conteúdos a partir das determinações históricas, sociais, políticas, econômicas e culturais. A relação dialética de produção da práxis do professor é impulsionada a partir da relação entre sujeito e sujeito mediatizado pelo conhecimento histórico que possibilita a objetivação e formação do ser singular assim como de produção do conhecimento histórico.

A partir das fundamentações ontológicas e epistemológicas e do ser social professor, na próxima seção apresentamos uma síntese do perfil das professoras e dos professores participantes dessa pesquisa.

## **SEÇÃO 5 – PERFIL DAS PROFESSORAS E DOS PROFESSORES DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL**

Para a investigação dos processos de constituição do ser professor foi necessário apreender as particularidades do trabalho docente e do ser professor no Distrito Federal com o intuito de compreendermos quem são os professores que estamos investigando, quais as condicionalidades que estão imersas nas vivências desses professores e o que define o ser professor para os participantes da pesquisa. Dessa forma, iniciamos a investigação a partir da identificação de alguns traços marcantes e algumas particularidades do perfil dos professores do Distrito Federal. Esse perfil foi identificado a partir de uma pesquisa realizada pelo grupo de pesquisa GEPFAPe sobre o ciclo de vida profissional dos professores do DF que foi realizada com professores da Secretaria de Educação dos diferentes níveis de ensino da Educação Básica, totalizando 411 professores que responderam a um questionário proposto para tanto. Para nosso trabalho, selecionamos o perfil de 143 professores que trabalham nos anos iniciais, pois são os sujeitos da presente investigação. Devido ao número maior de respondentes da pesquisa ser do gênero feminino, utilizaremos o termo professora ao nos referirmos aos participantes da pesquisa.

### **5.1. TRAÇOS DO PERFIL DAS PROFESSORAS DAS SÉRIES INICIAIS DO DISTRITO FEDERAL**

Este trabalho foi realizado com professoras das séries iniciais em diferentes momentos da vida profissional docente com o intuito de apreendermos os sentidos e significados de ser professor ao longo da vida profissional. Participaram da investigação 41 (29%) professoras com experiência docente na Secretaria de Educação – SEEDF – entre 0 e 5 anos; 28 (19%) professoras entre 6 e 10 anos; 21 (15%) professoras com experiência na Secretaria entre 11 e 15 anos; 19 (13%) professoras entre 16 e 20 anos; 31 (22%) professoras entre 21 e 25 anos; e 3 (2%) professoras com mais de 25 anos de experiência na profissão docente na SEEDF. Observamos um número considerável de professoras em diferentes momentos da vida profissional docente demonstrado no Gráfico 1 para a identificação dos traços do perfil das professoras da Secretaria de Educação do DF que atuam nas séries iniciais.

**Gráfico 1 – Professoras em diferentes momentos da vida profissional**

Gráfico elaborado com base em dados do Questionário da pesquisa Ciclo de vida profissional.  
Fonte: Autoria Própria, 2019.

Esta pesquisa teve a participação de 127 professoras e 16 professores o que direciona nosso ponto de partida na identificação das marcas das professoras e dos professores das séries iniciais, apresentando o processo de feminização da profissão docente. Segundo Chamon (2006), a individualidade social de ser professora foi idealizada historicamente, no imaginário social, como um indivíduo com virtudes, amor e com vocação para o ensino. Esse ideário não é algo natural, mas uma construção histórica que é marcada pelas relações estranhadas de gênero e que determina o lugar da mulher na sociedade.

De acordo com as pesquisas sobre o perfil das professoras em um contexto geral da educação no Brasil, um estudo comparativo do Fleuri (2015) aponta que a categoria é formada majoritariamente pelo público feminino adulto e de classe média baixa. Destaca que, de acordo com dados do Censo escolar, a idade das professoras é em média de 30 anos, enquanto dados do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado) apontam a média de 41 anos. Neste trabalho, dos 143 investigados, 70 professoras tem a idade entre 36 e 45 anos; 28 professoras tem a idade entre 36 e 40 anos; e 42 tem idade entre 41 e 45 anos. Portanto, apontamos que há um número considerável de professoras com idade entre 41 e 45 anos de idade. Entretanto, nos questionamos sobre qual momento da vida profissional essas professoras se encontrariam. Para tanto, cruzamos os dados da idade das professoras aos anos de experiência profissional docente, obtendo o exposto no Gráfico 2.

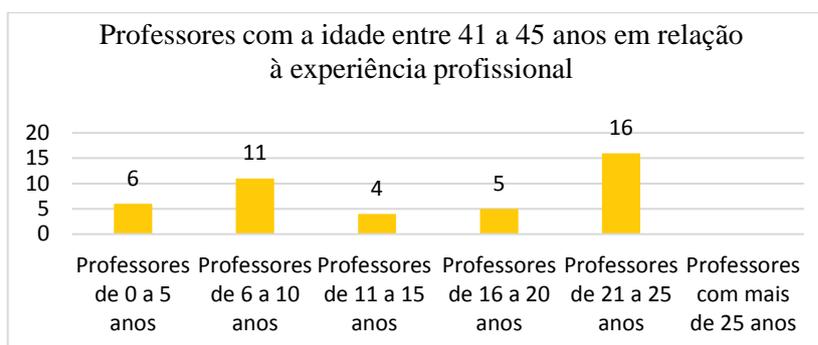
**Gráfico 2** – Idade dos professores em relação com os anos de experiência docente

Gráfico elaborado com base em dados do Questionário da pesquisa Ciclo de vida profissional.  
Fonte: Autoria Própria, 2019.

A partir da relação da idade das professoras (de 41 a 45 anos) aos anos de experiência profissional docente destacado no Gráfico 2, observamos que há professoras com essa idade em diferentes momentos da vida profissional, inclusive no início da carreira docente da SEEDF. Esses dados nos permitem inferir que essas professoras tiveram outras experiências profissionais em instituições privadas de ensino ou em regime de contrato temporário com a própria Secretaria de Educação do DF, adentrando à essa secretaria já com uma experiência profissional. Tendo em vista esses dados e os estudos do Fleuri (2015), evidenciamos que a docência é formada majoritariamente pelo público feminino, que se encontra em uma idade adulta, pertencente à classe trabalhadora.

O estudo de Fleuri (2015) aponta também que, no Brasil, há diferentes tipos de formação de professores devido ao seu contexto histórico de consolidação de um curso específico profissional, apresentando que muitas professoras ainda não possuem formação de nível superior, sendo formadas pelo magistério e que trabalham mediante contratos temporários precários. No contexto desta pesquisa, 64 professoras tem a formação em magistério e 53 professoras não possuem, mas não significa dizer que as professoras que cursaram o magistério não são formadas em nível superior, sendo importante evidenciar que, ainda que seja um número pequeno, há 6 professoras no início da vida profissional docente da Secretaria de Educação do DF com formação em nível de magistério, como exposto no Gráfico 3.

**Gráfico 3 – Formação dos professores em Magistério**

Gráfico elaborado com base em dados do Questionário da pesquisa Ciclo de vida profissional.  
Fonte: Autoria Própria, 2019.

Em controvérsia aos dados apresentados nos estudos de Fleuri (2015) sobre a formação em nível superior, dos 143 participantes da pesquisa, 101 professoras possuem formação em Pedagogia e 28 professoras possuem formação em uma área específica das licenciaturas. Isto nos faz compreender que possuem formação em magistério e em nível superior. Inferimos que essas 28 professoras tenham formação em magistério o que permite a sua atuação nas séries iniciais, pois de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, no Artigo 62,

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

A formação do professor tem se constituído em um campo de disputa sobre os conhecimentos específicos que o habilitam enquanto docente para uma legitimação profissional. Essa disputa pela formação do professor das séries iniciais é marcada, na historicidade dos cursos de formação de professores, pela luta por uma legitimação dos conhecimentos específicos da profissão em nível superior. Na história da educação brasileira, a formação para o primário englobava conhecimentos mínimos como saber ler, escrever e contar. A partir de mudanças políticas, sociais, econômicas e com o desenvolvimento da ciência, a formação do professor foi se alterando ao longo da história: primeiro, em uma formação em nível médio com os cursos normais e, posteriormente, enfim se alcança o nível superior. Entretanto, as marcas dessas mudanças formativas perduram até hoje nas leis que regulamentam o ensino e a realidade concreta do trabalho docente, assim como as lutas pelo reconhecimento da especificidade de formação do professor das séries iniciais.

Diante desses aspectos, registramos os dados desta pesquisa que indicam que a formação inicial das professoras tem sido realizada majoritariamente em instituições privadas: das 143 professoras participantes, 80 (62%) foram formadas em instituições privadas e 48 (38%), em instituições públicas. Nesse sentido, Fleuri (2015) evidencia que os professores que buscam formação em instituições privadas são estudantes oriundos de escolas públicas pertencentes à classe trabalhadora. Após essa formação inicial, as professoras do DF têm feito cursos de formação continuada, ofertados pela própria Secretaria de Educação em parceria com a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE). Por outro lado, quando se trata de cursos com grau de especialização, o Gráfico 4 demonstra que as professoras têm buscado essa formação em instituições privadas.

**Gráfico 4 – Formação continuada dos professores**

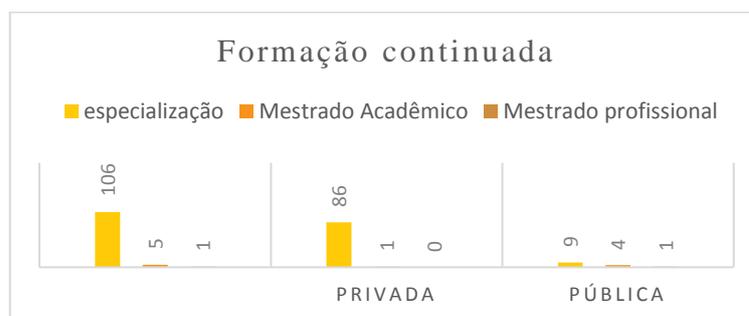


Gráfico elaborado com base em dados do Questionário da pesquisa Ciclo de vida profissional.  
Fonte: Autoria Própria, 2019.

Assim, por meio do Gráfico 4, observamos que, das 106 professoras que tem formação em especialização, 86 foram formadas em instituições privadas. Além disso, o mesmo gráfico nos permite compreender que as professoras têm direcionado a formação apenas em especialização e pouquíssimas possuem uma formação *stricto sensu* ou *lato sensu*. Em nível *stricto sensu*: das 143 professoras apenas 1 possui formação em mestrado acadêmico, formada em instituição privada; e 5 professoras têm formação em mestrado profissional, das quais 4 cursaram em instituições privadas e uma cursou em uma instituição pública.

Ressaltamos que a formação continuada é uma propriedade da natureza social do trabalho docente, a qual necessita ser constante para a produção de conhecimento do professor enquanto ser social, assim como para a reprodução de sua atividade de práxis social e da sua própria individualidade enquanto docente. Os dados do Gráfico 4 nos fazem questionar se as professoras que possuem uma formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado, estão exercendo sua atividade docente em instituições de nível superior: nos Institutos Federais, instituições privadas ou até mesmo nas universidades públicas, devido à

desvalorização do professor da educação básica, seja pelos baixos salários, pelas más condições de ensino, pela intensificação do trabalho docente, pela falta de reconhecimento social ou pela própria desvalorização mediante progressão mínima na carreira docente na SEEDF.

De acordo com Fleuri (2015), no Brasil, a maioria dos professores possuem a carga horária profissional de 40 horas e trabalham em apenas uma escola. Entretanto, evidencia-se que há um número significativo de professores que possuem uma sobrecarga de trabalho por trabalharem em mais de uma escola: meio período na escola pública e meio período na escola privada, ou até mesmo em duas escolas privadas. Aponta ainda que os professores têm trabalhado em tempo integral, seja em duas escolas ou até mesmo em outra atividade. Com essa jornada de trabalho, muitos professores levam trabalho para casa, pois não há tempo para planejamento pedagógico das suas aulas, realizando-os em casa. As pesquisas apontam que

[...] o conjunto de tarefas docentes (aulas, planejamento, avaliações, reuniões de coordenação, estudos de atualização, atendimento aos estudantes e a seus familiares, deslocamento para o trabalho) extrapola em muito a jornada de 40 horas semanais, deixando pouco tempo para o lazer, a cultura e a vida pessoal (FLEURI, p. 56, 2015).

Observamos que os elementos do trabalho docente reconhecidas no Brasil são as ações do professor em sala de aula, isto é, o ensino. Dessa forma, todo o processo do pôr teleológico da atividade do professor de planejamento, estudo, tempo cultural, lazer, formações continuadas, entre outras, não são consideradas na jornada de trabalho dos professores. Assim sendo, há uma intensificação da jornada de trabalho para que o professor consiga realizar a sua atividade docente quando estendida à casa do professor. Tendo em vista esse contexto que desvaloriza o processo de trabalho do professor e a sua formação continuada, destacamos que no DF há uma particularidade na organização da carga horária de trabalho, pois são garantidas horas de trabalho destinadas às especificidades do trabalho docente em relação à formação continuada e ao planejamento. Essa estrutura de carga horária foi conquistada mediante lutas e mobilizações da categoria no DF.

## 5.2. PARTICULARIDADE DO TRABALHO DOCENTE NO DF

Considerando a particularidade das professoras do Distrito Federal, em que 92% das participantes desta pesquisa trabalham apenas em uma escola, 6% trabalham em duas e 2% em três escolas, compreendemos que a realidade da capital do Brasil se diferencia do restante do país em relação à jornada de trabalho. Segundo Medeiros (2017), a organização da jornada de trabalho do professor no DF se configurou a partir de discussões e reivindicações sobre a importância de um espaço-tempo para o professor se dedicar aos planejamentos e à formação

continuada, tendo por base a Proposta Política e Pedagógica da Escola Candanga em 1996, que estabelecia uma jornada ampliada para os professores, sendo 20 horas de ensino e 20 horas de planejamento em coordenação pedagógica. Esse movimento de reivindicação possibilitou a concretude de uma jornada de trabalho dos anos iniciais organizada a partir de políticas públicas distritais de valorização do professor, regulamentadas a partir do projeto da escola Candanga. Nesse viés, a Portaria mais recente da Secretaria de Educação estabelece, no Artigo 3º, em seu 2º parágrafo que “as horas de trabalho destinadas às atividades de coordenação pedagógica local constarão do horário do professor, devendo ser planejadas, cumpridas e registradas na folha de frequência” (DISTRITO FEDERAL, 2014).

A organização da jornada de trabalho se configurou em 40 horas semanais para os professores que atuam no turno diurno, de modo que o professor cumpre 25 horas em sala de aula e 15 horas de coordenação pedagógica no turno contrário ao da regência. Essas coordenações pedagógicas são realizadas de forma individual, em dois dias na semana; também por área com o grupo de professores da mesma etapa de ensino em mais dois dias da semana; e, na quarta-feira, foi institucionalizado, em todas as escolas públicas do DF, a coordenação coletiva com todo o corpo docente da escola. Esse espaço-tempo de coordenação pedagógica é destinado às atividades de planejamento, avaliação, formação continuada, entre outros elementos que complementam o fazer pedagógico para e da sala de aula. Segundo Medeiros,

[...] as coordenações podem ser um espaço dentro da ação da escola no qual os docentes adquirem novos saberes e socializam suas aprendizagens entre seus pares, constituindo uma cultura para o exercício da profissão e elemento fortalecedor da profissionalização do professor (2017, p. 69).

Refletimos que as políticas distritais que organizam o trabalho do professor no DF possibilitam uma valorização das especificidades do trabalho docente, garantindo um espaço-tempo para a própria formação enquanto professor, assim como a realização, na instituição escolar, das atividades que seriam feitas em casa, reconhecidas como parte do trabalho, de modo que o professor dos anos iniciais se dedica integralmente ao seu trabalho: regência em uma única turma e espaço-tempo de coordenação pedagógica.

É importante ressaltar que os aspectos do perfil levantados nesta pesquisa sobre a formação dos professores no DF direcionam o nosso olhar para o fato de que esses professores possuem formação em nível médio, ensino superior e especialização, não possuindo formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Contudo, faz-se necessário destacar que a Secretaria de Educação, com suas políticas de valorização à formação continuada dos professores, garante ao interessado a licença capacitação que dá direito ao afastamento integral durante a realização

do programa de pós-graduação *stricto sensu*, o que tem contribuído com um alto número de professores com mestrado e doutorado. Destacamos a particularidade do trabalho docente no DF gerido por políticas distritais que organizam sua atividade em uma forma que permite vivências de aprendizagem da docência em outros ambientes formativos e mais tempo para a organização do trabalho, valorizando as especificidades da profissão docente.

### 5.3. SENTIDOS DE SER PROFESSORA: O QUE É SER PROFESSORA

Buscando a aproximação da compreensão pela professora sobre sua forma de ser e estar na profissão docente, questionamos o que é ser professor para os participantes da pesquisa. As docentes expressam sentidos de ser professora a partir das suas vivências de ensino e aprendizagem na relação professor-aluno, assim como a partir do contexto social e político da profissão docente, denunciando vivências de desvalorização profissional e más condições de trabalho. Destacamos 13 indicadores em relação ao ser professor expresso nas respostas das professoras: 1. ser professora é transformar; 2. amar o que faz; 3. ser mediador do conhecimento; 4. ter a possibilidade de transformar a si mesmo e o outro; 5. ser um eterno estudante; 6. um sonho realizado; 7. uma profissão; 8. desafios diários sem nenhum tipo de reconhecimento; 9. resistir à todas as adversidades da sociedade; 10. praticar diariamente a resiliência e a empatia; 11. árduo exercício, tendo em vista a desmotivação da categoria em geral; 12. possibilitar mudanças e transformações; 13. doar a vida sem esperar elogios, onde o resultado será a longo prazo. Esses indicadores expressam os sentidos atribuídos ao ser professor a partir das vivências na vida profissional docente. Entendemos que os sentidos de ser professor para as professoras são reproduzidos pelas objetivações históricas estranhadas sobre o trabalho docente e sobre a finalidade de sua ação em relação às ideologias religiosas imersas na historicidade de ser professor; à fragmentação do trabalho docente na relação teoria e prática; às más condições de trabalho docente; à falta de reconhecimento social; e à desvalorização da profissão pela racionalização do trabalho docente produzida pelo desenvolvimento do capitalismo. Em um contexto determinado por estranhamentos, as professoras ainda carregam sentidos estranhados, expressos nos adjetivos de vocação e missão que determinam o ser professora de acordo com sentidos ideológicos religiosos, como expresso por uma das professoras:

*é um dom, uma vocação, que deve ser cuidada e cultivada a cada dia por meio do autoconhecimento, reflexão e entendimento de que não é uma tarefa fácil ensinar e lidar com as emoções e questões sociais suas e do outro. (EFET.11-15, 2020).*

Indicamos outros sentidos em relação às disputas epistemológicas na constituição de ser professor que estão fundamentados na prática do cotidiano, atribuindo-se sentido ao ser professor pelas formas de ensino; compreendendo a sua ação no sentido de ser mediador do conhecimento. As professoras evidenciam sentimentos de realização profissional, ao mesmo tempo em que denunciam a sua realidade concreta em relação às condições de trabalho, à falta de reconhecimento social e à desvalorização profissional. Expomos que as professoras que estão no início da vida profissional compreendem ser professora a partir dos desafios do cotidiano em sala de aula, de ter responsabilidade por uma turma e pela relação de ensino e aprendizagem na relação professora-aluno:

*Uma missão árdua e difícil, porém, muito gratificante (EFET-0-5-AIEF)*  
*É ser profissional e ter comprometimento com a Educação (EFET-0-5-AIEF)*  
*Transformar a si e ao outro por meio da aprendizagem. Mudar a vida do meu aluno por meio do conhecimento (EFET-0-5-AIEF).*

Já as professoras que possuem experiência na profissão docente entre 6 e 20 anos, ao invés de se concentrarem nos desafios e idealizações sobre ser professora, expressam sentimentos de desmotivação profissional, apontando as fragilidades vivenciadas ao longo dos anos em seu contexto de trabalho, permeado por desvalorização e más condições do trabalho:

*Trabalhar com amor e não "por" amor. Merecemos um salário digno. Vivemos tempos sombrios em nossa profissão (EFET.6-10).*  
*Triste na situação atual. Baixo salário, plano de carreira ruim, falta de investimento social, famílias descomprometidas (EFET.6-10).*  
*É uma profissão que exige muito conhecimento, pesquisa, tempo, compromisso e comprometimento (EFET.16-20).*  
*Dar o máximo de si, durante toda a sua trajetória: na vida do aluno, na capacitação profissional e por fim não termos o reconhecimento devido, nos tornando escória da sociedade (EFET.16-20).*

Os indicadores acima apontam a percepção de mudanças significativas no contexto de trabalho, uma vez que não é reconhecido pelo Estado, pela sociedade, pelas famílias e até mesmo, pelos colegas de trabalho. Percebemos que as professoras reconhecem as dimensões necessárias para a realização de sua atividade, mas não encontram condições materiais, sociais, políticas e econômicas, o que gera nos sentidos de ser professora um sentimento de insatisfação em relação à realidade concreta do trabalho docente. Enfatizamos que as professoras atribuem sentidos de ser professora a partir das finalidades do ensino: da transformação social das crianças para uma elevação social. Portanto, as professoras apontam a necessidade de ser pesquisadora, estar em constante aprendizagem da prática docente, sempre se atualizar sobre a

realidade concreta, ter compromisso, ter responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem e sempre estar inovando a sua prática docente.

Evidenciamos outros sentidos expressos pelas professoras em relação ao ser professora que se constituem a partir de diferentes funções alheias ao trabalho docente, exercidas na sala de aula, que provocam a intensificação do trabalho e o distanciamento da real função docente: ser pai, mãe, psicóloga, orientadora, entre outras funções que são compreendidas nas vivências escolares. Esses aspectos distanciam os sentidos de ser professora da sua atividade de práxis, de transformação do ser singular em individualidades sociais da criança para o alcance das potencialidades humanas, de modo que a professora passa a desenvolver um trabalho voltado ao assistencialismo. Sublinhamos que as professoras que compreendem o ser professora com sentido de transformação das condicionalidades sociais das crianças atribuem sentidos de ser professora como intelectual e revolucionária, sendo, assim, um eterno estudante que necessita compreender a realidade concreta para atuar sobre ela. Dessa forma, as professoras possuem um sentido social e político em sua ação teleológica para a transformação social das crianças, assim como expressam um descontentamento com a realidade social da educação brasileira. Destacamos os sentidos de ser professora fundamentados na transformação social por meio do ensino: esse sentido pode ter um fundamento ontológico e epistemológico de formação das individualidades sociais por meio da conscientização da realidade concreta para o enfrentamento dos estranhamentos e superação das condições que limitam a potencialização dos indivíduos, assim como pode ter um sentido de transformação das condições sociais nas particularidades para a própria manutenção do *status quo*.

Diante do supracitado, destacamos as palavras nas respostas das professoras que expressam os sentidos de ser professora em uma nuvem de palavras gerada no programa Nvivo. Essa nuvem de palavras foi organizada a partir de uma análise e mapeamento de todas as palavras em cada resposta apresentada pelas professoras ao questionário, contabilizando em quantidade, as repetições. A partir da quantificação das palavras repetidas, organizadas em um mapa conceitual, foi gerada a nuvem de palavras que apresenta a relação direta do tamanho da palavra à quantidade de vezes que estas se repetem na compilação dos dados das respostas aos questionários, de modo que quanto mais utilizada foi a palavra, maior ela aparece na nuvem, como demonstra a Figura 3.



## **SEÇÃO 6 – SENTIDOS DE SER PROFESSORA AO LONGO DA VIDA PROFISSIONAL DOCENTE**

Essa seção tem como objetivo apreender os significados e sentidos produzidos pelos docentes sobre ser professor ao longo da vida profissional. A partir dos sentidos produzidos pelos investigados, analisamos as significações que contribuíram para as mudanças do ser social professor. Dessa forma, a análise do processo de constituição do ser professor foi delineada a partir da entrevista semiestruturada com os questionamentos sobre: os sentidos da escolha profissional docente; as marcas vivenciadas no início da vida profissional docente; as mudanças significativas em seu trabalho e no ser professor; contribuições para as mudanças ao longo da vida profissional; o que contribuiu para a sua permanência na docência até o momento; o que foi ser professor no início da vida profissional docente; o que é ser professor hoje; que mudanças almeja em relação a sua forma de ser professor.

Na seção 1, identificamos pesquisas que compreendem a constituição do ser professor ao longo da vida profissional a partir de estudos sobre o desenvolvimento profissional do professor, fundamentados nas pesquisas de Huberman (1995, 1998, 2000), Gonçalves (1992, 2000), Garcia (1999), Nóvoa (1992, 1999,1995), Chakur (2005), Cavaco (1995), Ortega y Gasset (1970). Nessa literatura, o desenvolvimento profissional docente tem sido compreendido pela configuração de ciclos e fases determinadas pelos anos de experiências com as suas características marcantes, determinadas a partir de suas similaridades e diferenças. A relação entre a temporalidade e os aspectos vivenciados pelos professores formam momentos específicos. Entretanto, esses estudos apontam uma linearidade cronológica de início, meio e fim em relação às vivências dos professores na profissão, assim como não apontam as condicionalidades históricas, políticas, sociais e econômicas imbricadas no trabalho do professor. Diante disso, inicia-se uma discussão, no Brasil, sobre o processo de constituição do ser professor, levando em consideração as especificidades do contexto de trabalho e da historicidade de cada professor. Segundo Brito (2011), a vida profissional dos professores não é compreendida a partir de uma linearidade de fases, mas por um movimento espiral aberto, em que o professor vivencia essas marcas em diferentes momentos da profissão.

Corroboramos com o entendimento sobre a constituição do ser professor como um processo aberto, no qual, em sua ação teleológica, produz-se conhecimento sobre a realidade concreta e sobre a sua própria práxis, o que permite um constante aprendizado que amplia as potencialidades de sua individualidade enquanto ser social professor, apropriando-se e

dominando a sua práxis. Portanto, neste trabalho, compreendemos o ser professor a partir de suas vivências, na sua realidade concreta ao longo da vida profissional, na qual é possibilitada a objetivação do ser professor e a apropriação das significações produzidas na sua atividade de práxis, nas quais se produz uma individualidade com uma personalidade social em um movimento aberto de constante aprendizagem e ampliação das suas potencialidades.

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, esta seção foi organizada a partir dos três eixos da entrevista semiestruturada: i) sentidos da escolha profissional docente; ii) marcas do ser professor ao longo da vida profissional docente; e iii) reprodução do ser social professor: marcas de mudanças no ser professor e no trabalho docente. A partir desses eixos, em um processo interpretativo, constituímos núcleos de significação em cada eixo de análise. Em um movimento contrário à estruturação da análise, apresentamos nos itens o eixo de análise e nos subitens os núcleos de significação que fazem parte do eixo. Adentrando os núcleos de significação, apresentamos os indicadores e pré-indicadores. As entrevistas foram realizadas com 6 professoras e um professor e, dessa forma, ao nos referirmos aos sujeitos da pesquisa, utilizaremos a terminologia feminina, professora.

#### 6.1. SENTIDOS DA ESCOLHA PROFISSIONAL DOCENTE

Iniciamos as primeiras aproximações do processo de constituição do ser professor a partir dos motivos geradores que produziram sentidos e significados para a escolha profissional docente. De acordo com Lukács (2013), o ser humano enquanto ser social, síntese de múltiplas determinações históricas, constitui-se em um ser que escolhe, a partir da produção de alternativas e possibilidades condicionadas à sua realidade concreta. Compreendemos que essas alternativas e possibilidades são propriedades do pôr teleológico da práxis social, mas também se configuram em produção das próprias potencialidades humanas, ou seja, quanto mais o ser humano potencializa a sua práxis, novas alternativas e possibilidades são geradas.

A escolha de uma formação para uma práxis social é configurada pelas condicionalidades sociais do indivíduo que movimentam as alternativas e possibilidades de ação do ser singular na individualidade social. Em uma sociedade capitalista que se constitui a partir de estranhamentos que determinam e classificam o ser singular em sua particularidade, são condicionadas relações estranhadas entre dominantes e dominados, os quais determinam a forma e o conteúdo do ser social de cada ser singular em sua particularidade hierarquizada, a partir dos estranhamentos determinados historicamente pelos meios de produção que dividem a práxis social e os indivíduos (LUKÁCS, 2013).

Em uma sociedade capitalista imbricada de estranhamentos estruturais que fragmentam a práxis social e os indivíduos em uma sociedade de classes, a produção da individualidade social é determinada a partir de uma desigualdade em relação às potencialidades do gênero humano. Portanto, a produção de alternativas e possibilidades para uma práxis social são condicionadas à condição de classe, limitadas pelos estranhamentos de alcançar as potencialidades do gênero humano, o que engendra as escolhas do indivíduo.

Nas análises das vivências das professoras e do professor em relação à escolha profissional, apontamos que a fala das professoras tem como propriedade a emoção, repleta de sentidos e significados, ao recordarem suas vivências e as mudanças que ocorreram ao longo da sua história. No processo interpretativo, sistematizamos a fala emocionada das professoras em 3 núcleos de significação que expressam os sentidos da escolha profissional docente: 1. vivências de ser professora na adolescência pela desvalorização da profissão; 2. ser professora: uma oportunidade de cursar o Ensino Superior; e 3. ser professora pela natureza social do trabalho docente.

Esses três núcleos de significação foram interpretados e sistematizados a partir das vivências marcantes das professoras, assim como das possibilidades que geraram motivos para a escolha docente mediatizadas pelas condicionalidades históricas, econômicas, políticas e sociais dos sujeitos da pesquisa, do trabalho docente e da formação de professores. Os núcleos de significação que compõem o eixo “Sentidos da escolha profissional docente” foram organizados nos subitens a seguir.

#### **6.1.1. Vivências de ser professora na adolescência pela desvalorização da profissão**

O núcleo de significação “vivências de ser professora na adolescência pela desvalorização da profissão” foi interpretado e sistematizado a partir da historicidade das vivências de uma professora que trabalha há 24 anos na Secretaria de Educação do DF. Essas vivências foram destacadas a partir de pré-indicadores que foram sistematizados e aglutinados em três indicadores: 1. brincadeiras de escolinha na infância; 2. vivências como professora no processo de escolarização; e 3. inspiração pelo trabalho de seus professores. O núcleo de significação foi sistematizado a partir das mediações e condicionalidades históricas do trabalho docente e da formação de professores expressos nas vivências da professora.

A sistematização revela marcas em sua história que impulsionaram a escolha profissional, as quais podem ser compreendidas a partir das possibilidades de vivência com a profissão docente. Inicia-se com uma marca naturalizada, expressa no sentido da fala de que sempre quis ser professora, justificada pelas brincadeiras de escolinha na infância, destacando

também as vivências como professora ainda na adolescência. Diante dessas vivências, evidenciamos uma contradição entre o sentido subjetivo da professora em relação à objetividade concreta do trabalho e da formação de professores: a professora expressa um sentimento de valorização do seu saber pelos professores, enquanto aluna no seu processo de escolarização, por poder substituir um professor ausente na 1ª série, estando ainda cursando a 5ª série do Ensino Fundamental I. Essa experiência em sala de aula foi um dos motivos geradores que atribuíram sentidos e significados para a escolha da profissão docente. Entretanto, essa vivência mediatizada pelas determinações e condicionalidades do trabalho docente e a desvalorização da formação de professores tem como marco o aspecto de assistencialismo das séries iniciais, no qual bastava ter um conhecimento mínimo, como ler, escrever e contar, para cuidar das crianças. Destacamos assim, na fala de Beatriz, o pré-indicador que expressa essa contradição:

*quando eu estudei numa escola que do primeiro ao quinto ano, não, era primeira a sexta série na época, e os alunos de quinta e sexta eles eram assim, MUITO valorizados na escola, então quando algum professor de primeiro ano faltava, os melhores alunos do quinto e do sexto, eles chamavam pra ficar com essas crianças, e chamava duas três meninas ficava tomando conta daquelas crianças pela falta do professor, pra não mandar ninguém embora, e eu fui chamada muitas vezes. [...] Então assim, eu fui envolvida desde a quinta série, de tá sempre mexendo, ajudando um professor e outro a fazer alguma coisa dentro de escola, e aquilo foi me inspirando cada vez mais, e aí eu fui me inspirando em alguns professores que eu tive, falei ó, eu quero ser assim, outros que eu tive ruim, eu falo assim eu nunca vou ser, entendeu? (Entrevista, Beatriz.24, 2020).*

O sentido subjetivo da professora expressa uma valorização do seu conhecimento em sua particularidade, entretanto essa valorização é produzida a partir de uma desvalorização do trabalho docente e da formação do professor. Dessa forma, evidenciamos aspectos das condicionalidades do trabalho docente naquele momento histórico, em meados da década de 1980, em que o professor tinha como formação o nível técnico em magistério, assim como havia uma precarização do trabalho do professor com baixos salários e uma formação mínima voltada ao assistencialismo das crianças da classe baixa. Essa vivência nos faz refletir sobre o ensino das séries iniciais voltados ao cuidado e ao processo de feminização dessa categoria profissional, fundamentada nos estranhamentos das relações de gênero, nos quais a professora evidencia que as meninas da 5ª série eram chamadas para cuidar das crianças da 1ª série quando a professora da turma faltava. Essas meninas eram escolhidas a partir de seu desempenho escolar, o que nos leva também a refletir sobre a formação prática docente dos professores adjuntos expressos na historicidade da formação de professores no Brasil: eram compostos pelos melhores alunos do nível primário para acompanhar a prática docente de um professor e, por meio da observação, aprender a ser professor (VICENTINI, 2009).

Diante disso, compreendemos que os sentidos subjetivos para a escolha profissional docente da professora têm como marco as vivências como professora em condições de estranhamento do trabalho do professor das séries iniciais, o que nos faz inferir que os sentidos sobre o que é ser professora, idealizados pela professora para a escolha profissional, constituíram-se a partir de estranhamentos voltados para o assistencialismo e cuidado da criança pequena, produzidos pela precarização do trabalho docente e pela desvalorização da formação de professores naquele momento histórico.

Diante desses marcos escolares em relação ao trabalho docente, a professora busca a formação no magistério e, aos 17 anos de idade, inicia-se na profissão docente. A entrevistada destaca em sua fala que ela buscou ser professora, pois possui o dom de ser professora: *“Eu trabalho no que eu busquei, eu acho que eu busquei ser professora, eu tinha o dom, e... busquei, fui atrás até conseguir”* (Entrevista, Beatriz.24, 2020). Diante disso, apontamos que os primeiros sentidos de ser professora idealizados por Beatriz são produzidos por estranhamentos históricos materializados na objetividade do trabalho docente, o que faz a sua concepção ser objetivada por determinantes estranhadas na subjetividade da professora e também a constituir sentidos estranhados em relação à concepção de ser professora. Diante disso, destacamos dois sentidos da escolha profissional: o aspecto naturalizado de ter o dom de professora devido à sua condicionalidade de ser mulher e cuidadora, marcado no processo estranhado de feminização da profissão; e, o sentido de ser professora produzido pela desvalorização da profissão vivenciada pelo cuidado na prática docente.

### **6.1.2. Ser professora: uma oportunidade de cursar o Ensino Superior**

O núcleo de significação “Ser professora: uma oportunidade de cursar o Ensino Superior” constituiu-se a partir das entrevistas de 3 professoras que evidenciam a docência como a possibilidade de formação superior para a classe trabalhadora. Dessa forma, essa possibilidade possui em si as alternativas postas na realidade concreta, direcionadas por estranhamentos produzidos pelas relações de classe social, que hierarquizam e limitam as possibilidades de escolha da classe trabalhadora, com o intuito de formar mão de obra qualificada para à produção do capital.

Este núcleo de significação foi interpretado a partir do destaque de pré-indicadores na fala das professoras, os quais, aglutinados a partir das categorias de mediação e contradição, configuram 5 indicadores: 1. gostava da profissão desde criança; 2. oportunidade do magistério na adolescência; 3. escolha condicionada pela condição de classe social; 4. identificação com a

profissão durante a formação inicial; e 5. não tinha um projeto de ser professora, mas escolheu a docência pelas possibilidades de estudo na formação inicial.

Os indicadores “gostava da profissão desde criança” e “a oportunidade do magistério na adolescência” foram destacados na fala da professora Joyce que trabalha há 12 anos na SEEDF. Em sua fala, fica evidenciado que, desde criança, gostava da profissão docente, mas devido ao falecimento da mãe ainda na adolescência a sua preocupação sobre o que faria no futuro aumentou e o magistério era uma possibilidade de estudo e trabalho naquele momento de sua vida: *“Desde criança eu já gostava dessa profissão de professor, e ai quando eu estava na adolescência minha mãe faleceu, e eu me preocupei muito com o meu futuro, eu já gostava dessa profissão e eu pude fazer o magistério”* (Entrevista, Joyce.12, 2020). Dessa forma, compreendemos que Joyce teve como marco um acontecimento subjetivo da sua história, a perda de sua mãe. Esse marco impulsionou a busca por alternativas profissionais e o magistério era uma possibilidade de formação que garantia um trabalho naquele momento.

Os indicadores “escolha condicionada pela condição de classe social” e “identificação com a profissão durante a formação inicial” foram destacados na fala da professora Carol que trabalha como professora há 10 anos na SEEDF. Os sentidos atribuídos à escolha profissional docente foram mediatizados pelas condicionalidades sociais e pelas possibilidades de estudos para as pessoas de classe baixa tinham na época em que a professora terminou os estudos, entre 1992 e 1993. Carol faz uma leitura da sua realidade concreta, em que as pessoas pobres não tinham a oportunidade de cursar o nível superior, pois segundo ela, era muito elitizado. A professora demorou a realizar o curso superior devido à falta de oportunidade e a necessidade de trabalhar. Quando retornou aos estudos, buscou uma faculdade perto de sua residência para continuar trabalhando:

*eu comecei a fazer a pedagogia simplesmente pelo fato de ser a faculdade mais próxima de casa, a mais barata, porque quando eu terminei de estudar em 93, 92, naquela época não se fazia nível curso superior, as pessoas pobres não faziam, eram uma coisa mais elitizada e não tinha esse tanto de faculdade que tem hoje, disponível pra nossa classe social né, naquela época. Então eu demorei muito pra ter condição de fazer o ensino superior eu fui realmente por essa facilidade de ser o mais próximo de casa, que eu conseguiria trabalhar e fazer, e o mais barato, caberia no meu orçamento, foi bem trabalhoso, mas com o tempo adentrando lá a faculdade, me inteirando com tudo, eu fui me apaixonando, eu fui assim, claro de forma bem tímida, devagarinho, mas eu fui vendo que realmente era aquilo que eu queria, que eu gostava daquilo que eu estava fazendo (Entrevista, Carol.10, 2020).*

As escolhas das professoras possuem um sentido subjetivo produzido em sua objetividade histórica, isto é, escolhas a partir das condicionalidades de sua realidade concreta, produzidas pelas relações de classe que limitam as alternativas e possibilidades de emancipação

humana das classes sociais dominadas. Dessa forma, a escolha pela profissão docente se torna alienada aos sentidos sociais políticos, econômicos e históricos, determinados a partir de concepções neoliberais que tem como propósito educacional a qualificação de mão de obra para o desenvolvimento do capital. A historicidade do trabalho docente e da formação de professores também se constitui a partir de estranhamentos produzidos pelas relações de classe e que se objetivam nas vivências das professoras. Essa historicidade tem como marco as décadas de 1980 e 1990, em que se configuram um momento histórico de intensas mudanças políticas, econômicas e sociais. Segundo Oliveira (2004), inicia-se um novo momento da educação no Brasil marcada pela internacionalização do capital pelo movimento de globalização. Assim sendo, expandem-se ideias neoliberais na educação com *slogans* de educação para todos e intensas reformas educacionais, com o intuito de equidade das mazelas sociais para a manutenção e desenvolvimento do capital. Essas reformas reorganizam o ensino com o objetivo de padronizar as formas e os conteúdos do trabalho do professor, por meio do processo de ensino em suas dimensões curriculares, instrumentos didáticos-metodológicos, avaliações externas, entre outras. Diante desse contexto histórico, Vicentini (2009) também aponta a expansão do ensino superior em instituições privadas desde a década de 1960, no Brasil, na qual houve severas críticas pelas condições precárias, com um número muito alto de alunos e professores desqualificados que vinham das escolas normais para o ensino superior.

Esse contexto nos faz refletir que a formação de professores e o trabalho docente estavam sendo reorganizados e materializados na realidade concreta em um processo de precarização e desvalorização profissional, com o objetivo de formar e qualificar tanto os professores quanto a população, a partir de um conhecimento mínimo que possibilitasse o desenvolvimento do país e, ao mesmo tempo, a conservação de uma hegemonia dominante. Dessa forma, tanto a formação quanto o trabalho docente sofreram um processo de fragmentação e padronização de formas e conteúdos para um controle da formação da individualidade social, a partir dos interesses dominantes.

Já na fala da professora Milena, a qual possui 5 anos como professora da Secretaria de Educação do DF, destacamos o indicador “não tinha um projeto de ser professora, mas escolheu a docência pelas possibilidades de estudo na formação inicial”. Observamos, a partir dos anos de experiência profissional docente e de sua formação inicial, que Milena está em outro momento histórico. Entretanto, permanecem os estranhamentos relacionados ao trabalho e à formação docente de desvalorização do trabalho do professor em que é destacada a dificuldade de acesso ao curso de psicologia que desejava, escolhendo o curso de pedagogia para ter acesso ao ensino superior, como expresso em sua fala:

*Quando eu comecei a pensar em faculdade, não foi essa a minha primeira opção não, eu tinha desejo de fazer psicologia, tentei uns dois anos e não consegui, e aí fui fazer pedagogia, não vou mentir dizendo que era o sonho da minha vida que realmente não foi, porém depois que eu comecei a estudar e ver o que eu poderia fazer dentro da educação, realmente fui começar a me apaixonar ali...né, não foi que eu tinha já um projeto de ser professora não (Entrevista, Milena.5, 2020).*

Compreendemos, neste núcleo de significação, que há dois momentos históricos em relação à formação de professores: um em nível de magistério e outro, em nível superior. Nesses dois momentos históricos, as condições de trabalho e de formação dos professores são destacadas como mediações geradoras de alternativas e possibilidades para a classe trabalhadora se qualificar na profissão docente. Diante disso, compreendemos que os sentidos subjetivos da escolha profissional docente das professoras têm como motivos geradores as possibilidades de realização de uma práxis social. Entretanto, essas possibilidades são geradas a partir de estranhamentos em relação à desvalorização do trabalho docente e da formação de professores, pois se constitui em uma sociedade de classes antagônicas que hierarquiza os conhecimentos e as potencialidades humanas, limitando o desenvolvimento da individualidade social da classe trabalhadora com o intuito de formar mão de obra especializada para a produção do capital (LUKÁCS, 2013).

Diante disso, o trabalho docente se configura em uma profissão engendrada por estranhamentos que se materializam em condições precárias, uma práxis fragmentada e gerenciada a partir de formas e conteúdos advindos de políticas públicas fundamentadas em concepções neoliberais de gerenciamento e controle da educação para a qualificação da classe trabalhadora para a empregabilidade (HYPOLITO e GRISHCKE, 2013). Assim, o trabalho docente se configura em possibilidades de escolha profissional estranhadas, determinadas a partir das condicionalidades de classe.

### **6.1.3. Ser professora e professor pela natureza social do trabalho docente**

O núcleo de significação “ser professor pela natureza social do trabalho docente” foi marcado a partir das entrevistas realizadas com a professora Geane com experiência de 15 anos na SEDF e o professor Ricardo com 2 anos de experiência docente. Para a professora Geane, a docência foi a primeira experiência de trabalho; já o professor Ricardo teve experiência profissional como pedagogo da Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDEST). Para Geane, o sentido de escolha profissional é marcado pelo interesse nas relações humanas, por gostar de crianças; já para Ricardo, os motivos geradores para a mudança de trabalho da SEDEST para a docência foram o cansaço da operatividade cotidiana de seu trabalho e o interesse na dinamicidade do trabalho docente. Dessa forma, esse núcleo de significação foi interpretado a

partir de 2 indicadores: 1. relações humanas do trabalho docente; e 2. a dinamicidade do trabalho do professor. Compreendemos que estes indicadores expressam o entendimento sobre a natureza social do trabalho do professor pelas relações entre os sujeitos e a dinamicidade do ensino e aprendizagem pela relação teoria e prática.

O indicador das relações humanas foi evidenciado na fala da professora Geane: “*as minhas opções eram psicologia ou pedagogia. Eu acho que eu gostava muito dessa questão humana, e se eu fosse...se eu tivesse passado pra psicologia, eu ia fazer a infantil, sabe, trabalhar com...com crianças. Acho que foi a partir daí que eu escolhi*” (Entrevista, Geane.15, 2020). Compreendemos, a partir desse pré-indicador, que a professora tinha duas escolhas profissionais, mas que as suas possibilidades para cursar o nível superior se deu na pedagogia. Entretanto, o sentido que guiou a escolha das duas formações foi por meio da propriedade da natureza social do trabalho: as relações humanas; no caso do pedagogo, a relação entre professor-aluno. Já para Ricardo, a escolha pela docência foi direcionada a partir de uma experiência profissional anterior, na qual evidencia que estava cansado do cotidiano, no sentido de ser repetitivo, e compreendia que o trabalho docente não tinha essa operatividade diária, mas que era dinâmico. Dessa forma, a escolha do professor em mudar de profissão foi pelo sentido de dinamicidade da natureza social do trabalho docente. Nas palavras de Ricardo isso é percebido:

*[...] na verdade eu escolhi a docência depois de um tempinho de terminar a faculdade, e... escolhi pra eu trocar um pouco os ares, trocar de Secretaria, porque lá eu tava meio que assim, um pouquinho enjoado do serviço, porque o serviço público tem isso também, tem a estabilidade, com o tempo você fica...você não progride na carreira (pausa), você fica ali muito fazendo a mesma coisa, a carreira toda.[...] vou ter outra experiências, vou poder lecionar, vou poder atuar na área que eu me formei, e foi por isso que eu vim pra Secretaria de Educação (Entrevista, Ricardo.2, 2020).*

Compreendemos que o professor, cansado da monotonia e operatividade de seu trabalho anterior, buscou a docência não somente por sua dinamicidade, mas também por novas experiências e plano de carreira. Ele evidencia que o serviço público possui uma estabilidade, mas que não tem um desenvolvimento na carreira. Assim, destacamos como motivos geradores de sentidos da escolha pela docência, a operatividade de seu trabalho anterior e a estagnação da carreira, o que impulsionou a busca por novas experiências na sua área de formação que saísse desse contexto repetitivo e cotidiano, gerando sentidos para a profissão docente de uma nova experiência profissional dinâmica.

Tendo em vista os três núcleos de significação que expressam os sentidos de escolhas dos professores, objetivados a partir da sua realidade concreta, compreendemos que os

estranhamentos gerados no ser social estão imersos nos sentidos que determinaram a escolha da profissão docente. Evidenciamos os estranhamentos em relação à naturalização da profissão, direcionada a partir das relações de gênero que impulsionam um processo de feminização da profissão docente. Esse estranhamento aparece como um marco de vivência na singularidade de uma professora. Outro estranhamento interpretado na escolha dos professores foram a divisão de classe e a divisão da práxis social que produzem relações hierarquizadas que determinam limites na produção da individualidade de cada ser singular e de cada práxis social pelos meios de produção, no caso, o trabalho docente. Esses estranhamentos constituem sentidos estranhados em relação ao trabalho docente e à individualidade social do professor.

Em relação ao sentido gerado pela natureza social do trabalho docente, evidenciamos o reconhecimento das propriedades do trabalho do professor e de sua práxis que não possui apenas uma técnica e operatividade, mas se constitui a partir das relações humanas em uma objetividade de práxis que tem em si elementos cognitivos, políticos, estéticos, éticos, técnicos e afetivos. Diante disso, concluímos que nos aproximamos dos sentidos que moveram a escolha dos professores investigados: as vivências no contexto de desvalorização da profissão docente, a naturalização do ser professor como um dom, uma possibilidade de ter acesso a uma formação superior e a natureza social do trabalho docente fundamentada em uma práxis a partir das relações humanas.

A escolha profissional docente possui um sentido subjetivo de cada professor, pelo sentir e significar das suas vivências; entretanto, possuem como propriedades a objetivação histórica humana que tem um sentido social materializado que produz motivos geradores de sentidos alienados aos estranhamentos do ser social. Os estranhamentos condicionam as possibilidades e alternativas do ser singular, de uma formação emancipatória para uma formação fragmentada fundamentada na utilidade e no fazer de uma prática com ideais neoliberais.

## 6.2. MARCAS DE SER PROFESSORA AO LONGO DA VIDA PROFISSIONAL DOCENTE

O sentido explicitado no eixo “marcas do ser professor ao longo da vida profissional docente” foi interpretado e sistematizado a partir da historicidade das vivências dos professores em dois núcleos de significação: i) ser professor iniciante é descobrir e sobreviver aos distanciamentos das potencialidades de sua práxis social; e ii) marcas de desistência e resistência aos desafios de ser professor; e que foram analisados a seguir.

### **6.2.1. Ser professor iniciante é descobrir e sobreviver aos distanciamentos das potencialidades de sua práxis social**

O início da vida profissional docente é marcado por intensas aprendizagens sobre o pôr teleológico da práxis social da professora e do professor, pois é o momento em que é colocado em movimento todo o conhecimento apropriado na formação inicial, no qual, pelo sentir e significar nas relações sociais, age sobre a realidade concreta e produz a sua práxis social. Entretanto, essa ação teleológica é determinada por múltiplas determinantes históricas que configuram o contexto do trabalho da professora e do professor e engendra as formas e conteúdos de sua atividade práxis. Na literatura sobre o ciclo de vida profissional docente, estudos de Huberman (2000), Veenman (1984) e Marcelo (1992; 1999) evidenciam que o professor no início da vida profissional está em um momento de exploração da sua atividade, pois ainda não possui o domínio das especificidades de seu trabalho.

As vivências das professoras e dos professores no início da vida profissional estão repletas de sentidos e significados produzidos pela busca das potencialidades de sua práxis social por meio da apropriação dos conhecimentos específicos de sua ação e pela realização de sua atividade para a superação de sentidos estranhados produzidos na correlação de forças de ser professor na realidade concreta. As professoras e o professor, ao recordarem suas vivências no início da vida profissional, emocionam-se pelas superações de desafios e transformações que produziram novas formas de ser professora e de se realizar o trabalho. Dessa forma, o sentir e o agir da ação teleológica das professoras produzem marcas de sobrevivência aos desafios diários e descobertas sobre o trabalho docente em relação às aprendizagens das formas e dos conteúdos sobre o quê ensinar, como ensinar, para quê e para quem ensinar. Essas marcas produzem sentimentos de angústia e de incapacidade pelas dificuldades em realizar a sua práxis social em decorrência do distanciamento das potencialidades do ser professor, superados pelos sentimentos de realização da práxis social expressos nas descobertas do pôr teleológico de sua atividade.

Essas descobertas expressas nas vivências das professoras, do professor e nos estudos teóricos sobre o início da vida profissional se configuraram em 7 indicadores que expressam os aspectos de sobrevivência vivenciados pelos docentes: 1. insegurança por ter responsabilidade por uma turma; 2. impotência em relação ao ensino e aprendizagem; 3. insegurança na forma e conteúdo do trabalho docente; 4. sentimento de desistência; 5. sentimento de solidão; 6. sentimento de angústia; e 7. choque de realidade. Também levantamos 5 indicadores que expressam os aspectos de descobertas sobre o trabalho docente: 1. dinâmica da prática docente por sempre ter uma experiência nova; 2. aprendizagem contínua na prática docente; 3.

aprendizado sobre as técnicas e práticas pedagógicas sobre o processo de alfabetização; 4. a relação teoria e prática no planejamento de ensino; e 5. gostar de dar aula. A partir da interpretação das vivências das professoras e dos indicadores que se destacam no início da vida profissional, produzimos o núcleo de significação “ser professor iniciante é descobrir e sobreviver aos distanciamentos das potencialidades de sua práxis social”.

Este núcleo de significação foi interpretado a partir da historicidade das vivências iniciais na vida profissional das professoras mais experientes e das professoras e professor iniciantes que estão vivenciando a docência. Para as professoras mais experientes, as vivências iniciais na profissão são marcadas por inseguranças, sentimentos de angústias, de incapacidade, de choque de realidade por não conseguirem realizar o seu pôr teleológico da forma que foi idealizado em sua formação inicial, entre outras marcas e sentimentos que produziram sentidos de sobrevivência na docência. Já o sentimento de descoberta se relaciona à dinamicidade da sala de aula, de todo dia ter uma experiência nova. Para as professoras e o professor que ainda são iniciantes, a realidade social da comunidade escolar tem sido impactante e destacam que estão em um momento de intensas aprendizagens e descobertas sobre a profissão docente em relação ao planejamento, às questões pedagógicas, estratégias e técnicas de ensino.

Tendo em vista esses aspectos no início da profissão docente, evidenciamos os sentidos iniciais sobre ser professora nas vivências das professoras mais experientes, juntamente com as professoras e o professor que estão vivenciando esse momento da vida profissional e partimos das vivências da professora Beatriz que possui 24 anos de experiência profissional. As primeiras vivências como professora foram marcantes em relação à aprendizagem das propriedades que constituem a natureza social do trabalho docente, vivenciada com o sentimento de incapacidade e insegurança da sua práxis docente. Segundo Beatriz, foi um desafio ensinar, começar a sua prática, pois não sabia por onde começar. Esse desafio tinha um sentimento de impotência por não saber o que fazer, pois agora possuía a responsabilidade de ensinar uma turma. Nas palavras de Beatriz:

*esse primeiro ponto inicial, quando eu cheguei em casa e fui foliar todas as apostilas das matérias das disciplinas, eu falei que que eu vou fazer, será que eu vou dá conta? Sabe, eu sentia uma certa impotência inicialmente, tudo aquilo que eu tinha estudado no magistério, mas eu fiquei, eu me senti um pouco impotente [...] O primeiro período marcante foi essa primeira turma que eu achei, que eu não ia dá conta, que eu falei assim, o que que eu vou fazer com eles. Porque eles me olhavam...é...eles eram indisciplinados, mas eles pararam e ficaram esperando, “que que você vai fazer”, eu começar, e ai eu: como eu começo? (Entrevista, Beatriz.24, 2020).*

Diante dessa vivência, destacamos os indicadores de insegurança na relação de ensino e aprendizagem gerada pelo sentimento de impotência em relação à sua prática docente por ter responsabilidade por uma turma. A alternativa que a professora encontrou para superar essa insegurança foi com a utilização dos livros didáticos e das apostilas que ajudaram a começar o seu trabalho. Segundo Basso (1998), em um contexto capitalista, o professor não tem controle sobre o seu trabalho, pois não se apropria dos conhecimentos em relação aos conteúdos metodológicos e pedagógicos de seu trabalho, consequência de uma formação aligeirada. Assim, o professor fica refém dos livros didáticos, não compreendendo o significado de seu trabalho docente.

Compreendemos que o sentimento de insegurança da professora em relação ao conteúdo a ser ensinado, às formas, às técnicas e às operações de seu trabalho se configura pela fragmentação da teoria e da prática na formação inicial, pois não consegue colocar em um movimento de práxis os conhecimentos apropriados no magistério, tanto do conhecimento teórico quanto do prático, pois são pares dialéticos que, ao serem fragmentados, desconstitui as duas propriedades da natureza do trabalho docente, e a única alternativa para superar essa fragmentação é se refugiar em metodologias e técnicas determinadas em livros e apostilas. Essa fragmentação produz uma insegurança em relação ao domínio da atividade da práxis da professora, pois não consegue realizar o seu pôr teleológico pela falta de conhecimento teórico em suas formas e conteúdos; assim como não compreende o movimento da prática docente em suas propriedades operativas e técnicas pelo distanciamento da mesma. Inferimos que a essência, tanto da teoria quanto da prática, é o seu próprio movimento dialético em-si que produz a sua forma e conteúdo. Quando se distanciam a teoria e a prática, forma-se uma relação dicotômica na realização do pôr-teleológico, engendrando a práxis social da professora a formas e conteúdos específicos, distantes dos sentidos e significados de sua práxis social, o que se configura em uma ação estranhada em relação à professora e ao próprio pôr teleológico de sua atividade.

Nas vivências iniciais, a professora Geane, com 15 anos de experiência profissional docente, destaca que teve um choque de realidade, pois quando iniciou o seu trabalho não era aquilo que ela tinha idealizado em sua formação inicial. O indicador “choque de realidade” também tem como motivos geradores a fragmentação da teoria e da prática, assim como a indisciplina dos alunos, problemas de família, dificuldades de aprendizagem dos alunos; como fica evidenciado no pré-indicador, destacado na fala da professora:

*quando eu fui chamada eu tive um choque de realidade, porque (pausa) uma coisa é a teoria na pedagogia, outra coisa é você entrar em uma escola (pausa), você fica assim meu Deus, ééé... literalmente um choque de realidade. Então no começo da minha carreira, eu num esperava encontrar todas as outras questões por...por trás do conteúdo, rebeldia, problemas de família, é... dificuldade de aprendizagem, então assim, eu não vi isso na faculdade (Entrevista, Geane.15, 2020).*

Além dos motivos geradores estarem relacionados ao contexto de seu trabalho, Geane acrescenta que, quando entrou na Secretaria de Educação, não teve nenhum apoio, apenas a colocaram em uma turma com 25 alunos de 4 anos de idade. Essa primeira experiência em uma turma de Educação Infantil foi tão angustiante que desistiu de ser professora e buscou outros concursos. Porém, como não alcançou êxito em nenhum concurso público e, para superar as angústias, buscou outros níveis de ensino de 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> série e começou a fazer terapia. Segundo a professora, esse sentimento perdurou seis anos:

*[...] acho que levei uns 6 anos pra eu consegui me acalmar, acalmar minhas angústias, eu tentei outros concursos, eu falei Jesus amado eu não quero isso aqui não, pelo amor de Deus. [...] eee... eu fiz terapia né?! Eu fiz terapia no começo da minha carreira [...] A gente trás muito isso pra gente, pro pessoal, pra dentro de casa, depois de 6 anos eu acho que assim, (pausa) você começa a encontrar o seu eixo, você começa a entender como é que é que tem que ser, é terrível falar isso, mas você começa a achar normal os problemas, é bem terrível, mas é isso que acontece. E aí, mas quando você consegue se distanciar, você consegue intervir melhor (Entrevista, Geane.15, 2020).*

Observamos na fala da professora que o choque de realidade gerou um sentimento de angústia e desistência em relação ao trabalho docente, pois não conseguia separar o lado pessoal do profissional. Os problemas vivenciados em seu trabalho consumiam toda a sua vida, o que a fez levar os seus problemas para casa. A superação dessas dificuldades foi pela separação da vida pessoal da profissional, distanciando-se dos problemas em sala de aula para conseguir realizar a sua atividade, passando a considera-los normais, comuns. Diante desses marcos iniciais da professora Geane, compreendemos que o distanciamento da formação inicial à realidade do trabalho docente produz o choque de realidade, pois em sua formação inicial idealiza sobre o seu trabalho sem o movimento de práxis entre a teoria e a prática, o que a distância da materialidade do trabalho docente que, conseqüentemente, não consegue realizar as alternativas e possibilidades idealizadas em sua formação inicial na sua ação teleológica, buscando outras alternativas para a realização de sua atividade.

Garbado e Hoboldo (2011), fundamentados nas ideias de Veenman (1984), afirmam que o início da vida profissional docente é marcado pelo choque de realidade, pois na formação inicial o professor idealiza o ser professor e o trabalho docente; quando o realiza, na realidade concreta, há uma discordância com as idealizações produzidas em sua formação inicial.

Entendemos que, na formação inicial, o professor produz sentidos e significados sobre o ser professor e a sua atividade de práxis. Entretanto, a sua ação teleológica na realidade concreta é distanciada desses sentidos e significados, pois se realiza em um contexto histórico permeado de estranhamentos que determinam as formas e conteúdos da práxis social e aliena os sentidos e significados de sua atividade. Portanto, inferimos que há um choque de realidade pelo distanciamento da formação inicial com a realidade concreta do trabalho do professor e pela fragmentação do conhecimento específico da profissão docente entre a teoria e a prática, produzido pelos estranhamentos na socialidade humana. Entendemos que a formação inicial não produz sentidos e significados em uma relação de objetivação e apropriação da práxis social do professor, o que pode distanciar da materialidade, da realidade concreta, e formar sentidos e significados a partir de abstrações idealizadas e fragmentadas em relação ao pôr teleológico do professor e estranhadas ao seu pôr teleológico, formando uma individualidade social particularizada distante da materialidade de sua práxis.

Outro motivo gerador de choque de realidade foi expresso nas vivências da professora Milena que ainda está vivenciando o início da docência, com 5 anos de experiência na Secretaria de Educação do DF. Para a professora, foram impactantes as diferenças de classes sociais, pois teve uma experiência anterior em escolas particulares, nas quais os alunos possuíam acesso à cultura, lazer e à alimentação e quando entrou na Secretaria de Educação, os alunos não tinham nem as necessidades básicas, como a alimentação. Esse sofrimento das crianças ficou marcado nas vivências iniciais da professora. Compreendemos que, pela experiência anterior em escolas particulares, a professora Milena apropriou-se do pôr teleológico da atividade docente, não tendo dificuldades em realizar o seu trabalho, porém o contexto social dos alunos marcou as suas vivências iniciais na escola pública. Nas palavras de Milena:

*[...] foi o impacto, quando eu... as diferenças das classes sociais, até então trabalhava somente em escola particular, então é uma outra visão, os meninos têm acesso à cultura, lazer, alimentação. Quando você vem pra rede pública, ainda mais que eu fui pra parte de Planaltina, na área rural de Planaltina, então foi um choque muito grande, porque na escola entrava e saía porcos sabe, porco mesmo?! Da comunidade, (risos) você tava aqui dando aula tinha um porco passean...andando no corredor. E os alunos eles passavam muita dificuldade, (pausa) é passavam fome[...], foi uma parte que me marcou muito, porque eu vi essa diferença social, o sofrimento das...das crianças, então foi o que ficou marcado no início né (Entrevista, Milena.5, 2020).*

Diante dos indicadores expressos nas falas das professoras Beatriz, Geane e Milena, compreendemos que o início da vida profissional é marcado pelo choque de realidade tanto em relação às idealizações na formação inicial com a realidade concreta, quanto ao contexto social dos alunos. Essas vivências são marcadas pelos sentimentos de inseguranças e de incapacidade

devido à formação inicial e está distante da realidade do trabalho docente, consequência da fragmentação entre as propriedades que configuram a natureza social do trabalho do professor, a relação dialética entre teoria e prática, pelas determinantes históricas constituídas na socialidade humana, como a divisão social de classes e divisão da práxis social. Essas duas determinações históricas são estranhamentos que se configuram na práxis social do ser humano e, conseqüentemente, na atividade de práxis e na formação do professor. A teoria não se configura em uma propriedade pura, e muito menos a prática; mas é a partir da relação dialética que permite a formação da práxis. Sendo assim, a teoria sem a prática se torna distante da objetividade do trabalho docente e a prática sem teoria se torna vazia do processo de objetivação do ser social.

Tendo em vista o sentido que se expressa como choque de realidade, Huberman (2000) compreende que é um momento de aprendizagem do ser professor, vivenciado por desafios que podem gerar um sentimento de desistência da profissão. Para o autor, o professor vivencia um momento de sobrevivências e descobertas em relação ao desenvolvimento de sua atividade docente, no qual o aspecto de sobrevivência é apreendido pelas: vivências de sofrimento e solidão na docência, sentimento de insegurança, medo, dificuldades com a gestão da sala de aula, com alunos indisciplinados e com a falta de recursos. Esses motivos geradores de sentidos de sobrevivência podem ser evidenciados nas vivências da professora Carol que possui 10 anos de experiência na profissão docente, a qual aponta que, quando iniciou na Secretaria de Educação, não teve nenhum apoio da escola, tão pouco da Coordenação Regional de Ensino (CRE) e, por ser a sua primeira experiência em sala de aula, teve muitas dificuldades a ponto de ter um sentimento de desistência da docência e, da direção devolvê-la para a Regional pelo fato de ser inexperiente, expresso em sua fala:

*quando eu adentrei a secretaria de educação, primeiro ano foi muito frustrante, assim a ponto de eu querer desistir, e a direção me devolver pra, pra regional pelo fato de eu ser inexperiente, eu não tive ajuda não tive apoio nenhum. Eu senti assim um fracasso, queria até desistir, voltar pro meu antigo emprego assalariado pra ganhar um quinto do salário pelo fato de não ter apoio na escola no primeiro ano, mas ai com o tempo eu me mostrei assim fortalecida ee, estudei bastante, estudo até hoje, gosto de alfabetização, e me achei nessa área, eu sou apaixonada hoje pelo que eu faço, mas começou de forma bem trágica (Entrevista, Carol.10, 2020).*

Tendo em vista os sentidos de sobrevivência nas vivências da professora Carol, em outros momentos de sua fala que retoma esse marco inicial expressando os motivos geradores de suas dificuldades iniciais, considerando a má formação inicial em uma faculdade particular e a sua entrada na Secretaria de Educação que não teve nenhum apoio de seus colegas e da

própria Regional de Ensino. Esses aspectos, em relação às condicionalidades formativas e à entrada na profissão, geraram sentimentos de incapacidade, insegurança e desistência da profissão docente. Para a superação desses sentimentos, a professora buscou conhecimentos por conta própria e, nesse processo, foi se apaixonando pela área de conhecimento de alfabetização e se sentiu mais segura e fortalecida.

O sentimento de sobrevivência na profissão é vivenciado pelas professoras iniciantes pelas condicionalidades do trabalho docente na realidade concreta e pelos processos formativos iniciais. Em uma sociedade hierarquizada, dividida em classes, com ideais neoliberais que produzem personalidades particulares, individualidades fundamentadas em estranhamentos do próprio ser social, as relações sociais entre os indivíduos se distanciam na produção de uma práxis social. Diante disso, a professora Carol destaca que o seu processo de sobrevivência e superação das dificuldades na profissão docente se configuraram pela sua busca por conhecimento de forma isolada, sozinha, sem apoio de ninguém, constituindo-se em um processo formativo particularizado.

Em contrapartida, evidenciamos sentidos de descobertas em relação ao pôr teleológico do trabalho docente nas vivências dos professores, produzidos pelo sentimento de realização e satisfação da sua práxis social. Segundo Huberman (2000), esse aspecto de descoberta pode ser evidenciado pelos sentimentos de realização profissional por ser responsável por uma turma, por estar em uma profissão e por fazer parte de um corpo profissional. O autor destaca que esses dois aspectos de sobrevivências e descobertas podem ser vivenciados paralelamente, ou dependendo do perfil do professor, um pode sobrepor o outro. Nessa relação de sobrevivência e descoberta, compreendemos que o que faz o professor permanecer na profissão pode ser o sentido de descoberta que o faz aguentar o sofrimento vivenciado pelo sentido de sobrevivência.

Em relação aos sentidos de descobertas, estes podem ser expressos nas vivências da professora Joyce, com 12 anos de experiência no trabalho docente; da Patrícia, professora iniciante com 5 anos de experiência; e do professor Ricardo, também iniciante com 2 anos de experiência profissional docente. Para a professora Joyce, a dinamicidade da prática docente de todos os dias poder vivenciar algo novo foi uma descoberta. Ela relaciona essa dinamicidade pela sua prática, expressando o caráter *continuum* de aprendizagem do trabalho docente e das mudanças que ocorrem ao longo da sua vida profissional quando diz:

*o que me marcou, mais, foi ver assim que cada ano que vou trabalhando, é uma experiência nova e que, e que nada é igual, por mais que a gente estude, por mais que a gente vê na teoria, mas a prática, ela muda muito, porque, entendeu, então assim, não que me marcou só no início, mas que me marca até hoje, cada dia que passa a gente vê que a gente ainda não sabe nada, que a gente aprende cada dia mais, tanto*

*com a teoria e mais com a prática, a prática ela faz a gente mudar muito, então assim, o que eu fazia no início hoje eu já, algumas coisas eu já não faço mais, então essas coisas que vão sendo significantes pra mim (Entrevista, Joyce.12, 2020).*

A aprendizagem da docência para a professora se dá a partir da relação teoria e prática, mas valoriza os conhecimentos da prática docente, ressaltando que a sua aprendizagem e as mudanças na realização de seu trabalho foi pela vida cotidiana da sala de aula, de sua prática. Inferimos que a valorização dos conhecimentos produzidos na prática docente, sobrepondo a teoria, hierarquiza as propriedades que configuram o trabalho da professora; o que pode produzir sentidos e significados estranhados sobre a aprendizagem da docência e sobre a própria formação do pôr teleológico de sua atividade. A professora limita o conhecimento da sua atividade em particularidades de sua ação, a partir de formas e conteúdos gerados no cotidiano da sala de aula e de formações fundamentadas em técnicas e metodologias de ensino, não compreendendo as potencialidades do ser social professor em suas dimensões cognitivas, éticas, políticas e estéticas que permitem a consciência de si e de sua práxis social como uma atividade criadora e transformadora.

Em relação às vivências do professor Ricardo, o que marcou seu início de vida profissional foi o processo de ensino e aprendizagem da alfabetização na relação professor-aluno. Para o professor, em sua formação inicial foram vistos apenas conceitos em relação ao processo de alfabetização e, na prática docente, pôde aprender sobre as técnicas, as práticas pedagógicas, afirmando que se aprende a alfabetizar uma criança na sala de aula. Ele ainda relata sobre o processo de planejamento de sua aula, para o qual primeiro estuda sobre os conteúdos e as formas de sua atividade para realizá-la em sua prática, considerando que assim consegue um ensino mais significativo para a criança, expresso em suas palavras:

*eu entrei em uma sala... num ano de alfabetização, no segundo ano, e... o que me marcou foi esse processo de...de aquisição né da...da leitura, da escrita dos meninos, porque na faculdade a gente ouve falar disso, a gente estuda, mas de uma maneira mais geral, mais conceitual, e... até digamos assim superficial, na faculdade você aprende o quê que é letramento, o quê que é alfabetização, mas os...as técnicas, as práticas pedagógicas pra você alfabetizar uma criança você só aprende quando você vai pra sala de aula (pausa). Então por isso que me marcou, porque foi um, foi...o ano passado foi um ano de muito aprendizado pra mim, era interessante que eu lia o material, os teóricos, e ia pra prática no outro dia, então isso foi muito significativo...e foi um desafio também, foi significativo porque era muito interessante você comparar a teoria com a prática assim, tão rápido, e por outro lado foi muito cansativo... porque você sai da sala de aula e tem que estudar pra no outro dia poder fazer uma aula que seja significativa e que agregue todos os estudantes, e que eles saiam lendo e escrevendo (Entrevista, Ricardo.2, 2020).*

Observamos que o professor expressa um sentido de descoberta do trabalho docente na relação entre a teoria e a prática para a realização de ensino e aprendizagem, assim como pelo

reconhecimento de seu trabalho no desenvolvimento de aquisição da leitura e da escrita pela criança. O processo de estudo teórico, planejamento e realização na prática de ensino é cansativo, mas é significativo na relação de ensino e aprendizagem e na sua própria formação enquanto professor. Percebemos que o professor possui um sentimento de satisfação profissional pela aprendizagem da relação teoria e prática, na qual coloca em movimento os conhecimentos gerados em sua formação inicial na realização da sua práxis, potencializa a sua formação e reproduz as suas formas de ser professor e de sua atividade docente em um pôr teleológico direcionado para a transformação do ser singular. Evidenciamos que o sentido da ação do professor ser direcionada para uma aprendizagem significativa tem como fundamento as relações dialéticas dos sentidos e significados das propriedades do seu trabalho em relação ao o quê ensinar, como ensinar, para quê ensinar e para quem ensinar. Essa relação é produzida no planejamento do professor para a realização do ensino e aprendizagem. Entretanto, no processo do pôr teleológico do professor, a sua busca por conhecimento é desenvolvida de forma particularizada, solitária, produzindo uma intensificação de sua atividade para a realização da práxis, tornando-se um processo cansativo quando este poderia ser satisfatório se fosse realizado no espaço da coordenação pedagógica, explorando o aspecto da coletividade do trabalho docente, seja no espaço da formação continuada ou no espaço do planejamento coletivo.

Por outro lado, para a professora Patrícia, o sentido de descoberta foi expresso na relação professor-aluno, pois a professora não sabia que iria se identificar tanto com a profissão. Ao mesmo tempo em que expressa uma satisfação em ser professora, afirma que é uma profissão cansativa e exaustiva: *“foi marcante pra mim esse dia-a-dia com as crianças, eu não achei que eu fosse me identificar e gostar tanto. Apesar de ser uma profissão muito exaustiva, a gente fica, a gente chega em casa esgotado”* (Entrevista, Patrícia.5, 2020). Diante disso, compreendemos que o início da vida profissional docente é um momento de intensas aprendizagens e domínio do pôr teleológico da práxis social do professor que propicia vivências de sobrevivências e descobertas no momento de apropriação. Para Lima, Corsi, Mariano et. al. (2007), o início da docência tem propriedades que movimentam o processo de constituição de ser professor em um *continuum*: a formação profissional específica, denominada de formação inicial; a entrada na vida profissional; e a formação continuada, destacando que o início na vida profissional é um dos momentos de *continuum* que deixam marcas no ser professor e que podem ser determinantes para a sua permanência na docência.

Compreendemos que as marcas geradas nas vivências iniciais das professoras e do professor produzem sentidos e significados sobre o ser professora e professor e sobre o pôr

teleológico de sua práxis social. Em um contexto cada vez mais fragmentado pelos estranhamentos de hierarquização dos conhecimentos produzidos pelo ser humano e das próprias individualidades sociais em uma sociedade de classes, a realização da práxis social do professor é produzida de forma estranhada à sua materialidade na realidade concreta.

Dessa forma, compreendemos que o professor não produz significações em relação ao o quê ensinar, como ensinar, para quê ensinar e para quem ensinar, alienando a formação do ser professor. Essas dimensões do trabalho docente possuem propriedades cognitivas, técnicas, operativas, estéticas, políticas e éticas que formam o pôr teleológico do professor em uma práxis criadora. Quando o professor fundamenta a sua ação teleológica a partir de técnicas e metodologias que determinam as formas e conteúdos de sua ação, não objetiva as suas qualidades no processo de criação do seu pôr teleológico, o que o distancia da totalidade de sua atividade criadora, formando-se em um ser passivo, sem potencialidades de transformação social. Essa alienação da formação da individualidade do ser social professor produz sentimentos de angústias e sofrimento no início da vida profissional, pois o professor não se sente capaz de realizar a sua atividade devido ao distanciamento das potencialidades de sua práxis social.

Em contrapartida, o professor que possui consciência das potencialidades da sua atividade e que busca realizar a sua ação a partir da relação de práxis, intensifica a sua ação teleológica devido à configuração do trabalho docente na realidade concreta de desvalorização do professor, más condições materiais do trabalho docente, políticas de avaliação, organização curricular, projetos políticos pedagógicos, entre outras instâncias que engendram e direcionam o trabalho do professor a uma forma e conteúdo determinados historicamente e fundamentados em um projeto de educação político, econômico e social que limita as potencialidades de formação de professores e da realização da sua práxis social para a formação de individualidades que não possuem as potencialidades do gênero humano, mas que possuem qualidades limitadas para o desenvolvimento do capital.

Dessa forma, compreendemos que os sentidos vivenciados no início da profissão docente são marcados pelas sobrevivências expressas pelo sentimento de angústia, solidão, incapacidade, entre outros; e as descobertas marcadas pelo sentimento de realização profissional nas vivências de aprendizagem da docência, de satisfação por fazer parte de um corpo profissional, entre outros elementos. Tendo em vista as sobrevivências e as descobertas como um par dialético marcado no início da vida profissional docente, compreendemos que esses marcos são produzidos historicamente na relação do professor com a realidade concreta de seu trabalho. Sendo assim, não são naturalizados, mas produzidos no processo de formação

inicial e na materialidade do trabalho docente que se configura de múltiplas determinantes históricas, políticas, sociais e econômicas que determinam as suas formas de ser e estar na profissão docente. Ressaltamos a importância de nos questionarmos sobre os motivos geradores estruturais das marcas vivenciais que geram sentimento de angústia e logo de desistência da profissão docente, para nos aproximarmos do porquê os professores possuem essas marcas e que consequências podem ter no processo de constituição do ser social professor. Dessa forma, analisamos a partir dessas marcas a reprodução do ser social docente em relação às mudanças ao longo da vida profissional que produzem o ser social professor e o trabalho docente, expressos nas vivências históricas dos professores.

Tendo em vista as marcas de vivências iniciais na profissão docente, compreendemos que o professor está imerso em uma correlação de forças com a sua realidade concreta que está imbricada de estranhamentos históricos produzidos na socialidade humana que direcionam a sua práxis social. Os sentidos e significados produzidos a partir dessas vivências produzem formas de individualidade de ser professor e formas e conteúdos de desenvolver a sua práxis social. Com a superação dos estranhamentos e a busca pelas potencialidades do gênero humano, o professor potencializa a sua individualidade social e se aproxima das potencialidades de criação e transformação de sua práxis. Diante disso, os sentidos iniciais da profissão docente nos ajudam a compreender os traços marcantes que impulsionam a elevação consciente do professor sobre a sua realidade concreta e as escolhas determinantes geradas por alternativas e possibilidades em seu contexto de trabalho, no qual são produzidos sentidos e significados que modificam o ser social professor e a sua ação teleológica para a superação dos estranhamentos imbricados na atividade docente.

De acordo com o entendimento do processo de reprodução do ser professor, as marcas de vivências das professoras e do professor ao longo da vida profissional docente são determinantes para a compreensão das alternativas e possibilidades de mudanças e da reprodução de sentidos de ser professora e do trabalho docente, assim como para compreender os motivos geradores de sua permanência na profissão.

### **6.2.2. Sentidos de desistência e resistência diante dos desafios de ser professor**

A reprodução do ser social professor se configura em um processo contínuo de apropriação dos conhecimentos teóricos e práticos para a realização do pôr teleológico de sua atividade. A sua ação teleológica é direcionada a partir de um sentido social que determina as finalidades de sua práxis na socialidade humana, assim como é determinada pelos sentidos individuais dos professores que significam a sua ação em uma objetividade que atribui um

sentido pessoal sobre a sua forma de ser e realizar o seu trabalho. Então, quanto mais o professor se envolve com a sua atividade de práxis em suas dimensões sociais, técnicas, operativas, estéticas, cognitivas e políticas, respondendo aos desafios no cotidiano, agindo sobre a sua realidade concreta de forma crítica e criadora, mais o professor eleva a sua particularidade para uma individualidade objetiva com uma generidade em-si, uma forma de ser professor social. Essas ações direcionadas ao enfrentamento de problemas do gênero humano em sua socialidade faz com que o indivíduo supere os estranhamentos enraizados em sua historicidade (LUKÁCS, 2013). Consequentemente, o processo de desenvolvimento da socialização humana se direciona a um nível sempre mais elevado de generidade: quanto mais os professores buscam alternativas e possibilidades aos problemas de sua práxis social, mais se eleva a suas potencialidades e a formação da sua individualidade.

Diante disso, as vivências das professoras e do professor ao longo da vida profissional são relatadas pelas marcas de desafios produzidas pelas condicionalidades da realidade concreta de seu trabalho, pela condição de vulnerabilidade das crianças que estudam no ensino público, pela relação de ensino e aprendizagem, entre outros aspectos que afetam o ser professora e professor e produz sentidos e significados sobre a sua ação teleológica. Esses desafios impulsionam a busca por alternativas e possibilidades para a superação desses problemas, as quais produzem mudanças nas formas de ser professor e de realizar o seu trabalho docente. Assim sendo, destacamos 9 indicadores que expressam as marcas de vivências que foram significativas ao longo da vida profissional: 1. processo de aquisição do conhecimento na relação de ensino e aprendizagem; 2. vulnerabilidade social das crianças; 3. professores compromissados e professores que não possuem esse compromisso com a educação; 4. desenvolvimento da criança com dificuldade de aprendizagem; 5. impacto com a realidade do trabalho docente em sala de aula; 6. avaliação da forma que realizava o trabalho docente negativamente e do que poderia ter feito em algumas situações e não fez; 7. reconhecimento de seu trabalho pela comunidade escolar; 8. condições de trabalho; e 9. trabalho determinado por um fim: mudar o pensamento dos alunos.

Os indicadores, em relação aos sentidos do processo de aquisição do conhecimento na relação de ensino e aprendizagem e no contexto social de vulnerabilidade social das crianças, são marcas expressas pelas professoras e pelo professor que estão vivenciando o início da vida profissional. A partir das vivências desses professores iniciantes, compreendemos que as marcas de ser professora e professor tem sido pela aprendizagem da criança na realização de seu trabalho e na aprendizagem da docência, nessa relação das formas e conteúdos sobre o quê ensinar, como ensinar e para quem ensinar. A dimensão para quem ensinar é marcada nas

vivências das professoras como determinante na forma e no conteúdo de sua atividade, pois as condicionalidades de vulnerabilidade social das crianças produzem sentidos em relação ao pôr teleológico do trabalho docente. Para o professor Ricardo, como foi evidenciado no início da vida profissional, a aquisição da leitura e da escrita da criança foi uma marca, assim como a relação teoria e prática da sua atividade, isto é, ao mesmo tempo em que a criança se apropria dos conhecimentos, o professor se apropria da sua práxis social. Para a professora Milena e para professora Patrícia, a realidade social das crianças foi marcante, pois para a realização do ensino e aprendizagem é necessário considerar essa realidade social, como expresso na fala da professora Patrícia:

*[...] eles são expostos a todo tipo de mazela social, então isso me marca sabe. Ver a condição deles, e as vezes a gente cobra tanto, e as vezes a criança não tem nem o que comer em casa né, então ai eu paro e repenso, pensa eu preciso ponderar, até que ponto eu vou cobrar e exigir dos pais né, porque tem criança que mora em casa de...de lata, de papelão, que mora em um cômodo só com mais quatro irmãos, o pai e a mãe. Então assim, é uma realidade muito diferente dá que eu vivo, porque a gente tem uma casa, a gente tem comida, a gente tem o conforto mínimo, e eles não tem nada. Então pra gente o ideal é passar atividade, pedir que a criança venha limpa pra escola, e nem sempre isso eles conseguem, porque eles não conseguem ter o mínimo que é comer, então isso me marca muito. Aqui na realidade dessa comunidade que a gente trabalha, pra mim é muito impactante. E a gente precisa levar em conta tudo isso, antes de qualquer coisa (Entrevista, Patrícia.5, 2020).*

Essas marcas das professoras e do professor que estão vivenciando o início da vida profissional nos fazem refletir sobre as condicionalidades de objetivação do ser professor. A práxis social docente tem como propriedade a relação de ensino e aprendizagem na relação professor-aluno; entretanto, sendo uma relação entre sujeitos, as condicionalidades históricas tanto do professor e de seus processos formativos quanto das condições materiais da criança são mediações imbricadas na formação da individualidade social do professor e da criança. Dessa forma, inferimos que os professores iniciantes possuem, em sua formação de individualidade social, um distanciamento da realidade das crianças e da relação de ensino e aprendizagem na materialidade do seu trabalho pelo estranhamento gerado pela fragmentação da atividade ainda em sua formação inicial.

Consequentemente, quando inicia a sua práxis social, as condicionalidades de seu trabalho e das crianças no processo de ensino e aprendizagem são marcadas como desafios para a realização do seu pôr teleológico. Assim, compreendemos que o professor iniciante, por estar distante das potencialidades de sua práxis social, constitui-se a partir dos conhecimentos produzidos em sua formação inicial e da sua prática docente, entretanto por serem fragmentados os conhecimentos teóricos e práticos, o professor iniciante direciona a sua aprendizagem pela

prática. Dessa forma, o professor se constitui pelo trabalho realizado no cotidiano da sala de aula, mediatizado pelas suas condicionalidades sociais, por isso, a materialidade do trabalho docente e as condicionalidades da criança são desafios e marcas de ser professor iniciante.

Para as professoras experientes, as marcas de ser professora também estão expressas nas vivências iniciais e ao longo da vida profissional, entretanto com um olhar de avaliação da sua forma de ser professora e de realização do seu trabalho docente, assim como de seus colegas de trabalho. As marcas iniciais são compreendidas como motivos geradores de mudanças e direcionamentos da sua práxis social que são produzidos pelos desafios em sua atividade docente e pelos caminhos de alternativas e possibilidades de superação.

Para a professora Carol, as relações entre os professores são marcas determinantes para a realização do trabalho docente, pois desde o início da sua vida profissional, as relações com os colegas de trabalho, determinadas pela falta de apoio, foi um empecilho para o desenvolvimento da sua prática docente. Hoje, a relação entre os pares ainda é determinante para a realização do seu trabalho, pois compreende que, na educação, há professores compromissados em realizar a sua atividade, assim como professores sem compromisso e sem interesse em desenvolver um ensino significativo para as crianças, o que está expresso em suas palavras:

*[...] então o que me marca são as pessoas que eu vejo ao longo do caminho trabalhando duro firme pra isso, e o lado contrário também me marca muito, assim de pessoas que estão ali, sem compromisso nenhum, só pra...pelo dinheiro né, e que você chega coloca uma proposta legal, eles fingem que que gostaram, que acharam legal só pra morrer ali a conversa e você vê, percebe que em sala de aula não fazem nada, deixa a criança, a gente percebe quando você pega assim as vez os aluno no outro ano, e ele tá lá no mesmo jeitinho que ele entrou, que você teve contato com ele, ele foi seu, as vezes, é... e ninguém faz nada, então assim, o que me marca são os dois lados, o positivo de alguém que quer que acredita, e o lado de gente sem compromisso que tá ali só pelo dinheiro, eu acho que não gosta né, foi o que achou mais fácil, eu penso que é isso (Entrevista, Carol.10, 2020).*

Diante da fala da professora, compreendemos que o elemento que marca o pôr teleológico de sua atividade é a realização do planejamento do ensino e aprendizagem no coletivo. A professora percebe a necessidade de realizar a sua prática docente em conjunto com os seus colegas de trabalho, pois o trabalho do professor realizado em um ano impacta o desenvolvimento do seu trabalho no ano seguinte, o que desencadeia relações de ensino e aprendizagem das potencialidades do gênero em um processo contínuo e coletivo. Entretanto, percebe a falta de compromisso dos colegas de trabalho que, segundo a professora, não estão interessados na relação de ensino e aprendizagem, mas apenas em receber o salário no fim do mês.

Para a professora Joyce, o impactante no início da vida profissional foram os diferentes níveis e as dificuldades de aprendizagem das crianças que tem sido uma marca até os dias de hoje. Esse impacto e desafio inicial produziram motivos geradores e direcionamentos para a aprendizagem da docência e a busca pela potencialidade de sua práxis social. Dessa forma, quando realiza a sua atividade docente com crianças que possuem dificuldades de aprendizagem ou com alguma necessidade especial que limita a sua apropriação dos conhecimentos e alcança os objetivos de sua ação teleológica de aprendizagem, a professora se sente realizada. Essa aquisição do conhecimento pela criança que possui dificuldades de aprendizagem é um desafio e ao mesmo tempo motivo gerador de mudanças em sua forma de ser professora, a qual, ao objetivar-se enquanto professora em sua práxis social, sente-se satisfeita pelo alcance de seus objetivos e isso se constitui em uma marca ao longo da sua vida profissional:

*[...] assim quando você dá aula pra uma criança que muitas vezes ela tem características diferentes de algumas por ter dificuldade, o aluno lá com laudo, um diagnóstico que ela vem e aí quando você vê aquela criança desenvolvendo né, concluindo dentro das limitações dela, algum objetivo, chega a um determinado desenvolvimento assim, que a gente não esperava, isso é muito gratificante, isso marca muito, bastante (Entrevista, Joyce.12, 2020).*

Diante disso, compreendemos que os desafios encontrados na concretude do trabalho docente podem produzir motivos geradores de mudanças nas formas e conteúdos da práxis social da professora e, quando supera esses desafios, é constituída uma marca de reprodução do ser social docente. Dessa forma, a professora se reproduz de acordo com as necessidades geradas na realidade da sua atividade e com as possibilidades e alternativas de mudanças dessa realidade concreta. As vivências das professoras têm como marca as relações de desistência e resistência aos desafios encontrados na realidade social da escola, o que muitas vezes pode desencadear o adoecimento das professoras que resistem e buscam superar os desafios no cotidiano do ensino. Ao mesmo tempo em que esses desafios podem gerar possibilidades de mudança e reprodução do ser social professora, é necessário nos questionarmos quais as propriedades que formam esse desafio, pois podem ser gerados por estranhamentos imersos na realidade concreta e conduzir a prática docente a uma forma e conteúdo que ajude a professora a realizar a sua atividade e não superar o desafio de sua práxis social. Refletimos: a professora supera e reproduz o ser professora ou busca formas de realizar a sua atividade sem a superação e transformação da sua realidade concreta?

Para a professora Geane, o marco da sua vida profissional foi o choque de realidade no início da docência, evidenciado no núcleo de significação sobre o professor iniciante. Entretanto, demarca um acontecimento em suas vivências iniciais de ensino e aprendizagem,

em que a criança ainda não tinha se apropriado da linguagem matemática e a professora não conseguia achar formas de como ensinar matemática para essa criança. A professora avalia a sua vivência nos dias de hoje, apontando as possibilidades e alternativas de formas e meios para ensinar a linguagem matemática que poderia ter feito naquela ocasião:

*não teve nada específico marcante, mas hoje eu falo, gente eu assassinei educacionalmente muita criança, meu Deus. (pausa). Eu lembro de uma aluna que eu tive na terceira série, que ela tinha extrema dificuldade em matemática, e eu chamei ela pra dá aula de reforço, eu lembro que a menina não conseguia...ela ainda não tinha abstraído a matemática, então ela não conseguia, por exemplo, eu falava pra ela 5 mais 4, ela não conseguia, e eu, gente como é que ela não sabe 5 mais 4, que que eu vou fazer?! E eu lembro que eu fui atrás e busquei num sei o que, e o hoje pra mim eu falo assim, meu Deus do céu, porque que eu não trabalhava com material concreto, porque que eu não fazia assim, por isso que eu falo, nossa eu assassinei muita criança educacionalmente (Entrevista, Geane.15, 2020).*

Observamos que as vivências iniciais na docência foram marcantes para a professora Geane, pois não sabia como realizar a sua prática docente e, ao mesmo tempo, não conseguia alcançar resultados de aprendizagem, o que fez a professora vivenciar a realização da prática docente como um meio de aprendizagem de sua atividade, mas essa realização era vivenciada com o sentimento de angústia e incapacidade. Entretanto, evidenciamos que essa aprendizagem não foi apenas pela prática do seu trabalho, mas pelas mudanças de concepções educacionais no contexto brasileiro em relação ao ensino e aprendizagem que, antes, partia de uma educação tradicional e hoje consegue enxergar outras formas e meios de realizar a atividade docente.

As vivências do trabalho docente da professora Beatriz têm como marcos a realização da sua atividade de práxis, o reconhecimento do seu trabalho pela comunidade escolar e o autorreconhecimento de sua potencialidade pelos resultados alcançados em experiências que foram extremamente desafiadoras. Para a professora, foi marcante ter uma turma em uma comunidade escolar carente, com alunos com retenção de sete anos na primeira série que não conseguiam ser alfabetizados. Com experiência de 10 anos na escola, a comunidade escolar a conhecia e confiava em seu trabalho, pois ao ser professora da turma mais desafiadora da escola, teve o reconhecimento e a esperança dos pais de que a partir dali os filhos conseguiriam ser alfabetizados. As crianças tinham vivências negativas de violência e morte em sua comunidade, as quais a professora percebeu pelos desenhos das crianças e resolveu ampliar a visão das mesmas em relação a sua realidade social. A professora desenvolve o seu trabalho a partir da intencionalidade de modificar o pensamento das crianças para alcançar uma transformação não apenas na aprendizagem da escrita e da leitura, mas da importância dos estudos e da consciência de sua realidade para sua transformação social. Ela reconhece que o seu trabalho não pode ser

realizado solitário e pede ajuda para a gestão da escola, para a Regional de Ensino que disponibiliza um professor temporário para estar junto com ela em sala de aula. Essa vivência para a professora foi muito forte, marcando a sua vida profissional:

*[...] eu trabalhei no Paranoá muitos anos, então o Paranoá era uma escola que os meninos era muito carentes, então eu passei por muitas, é muitos desafios com alunos totalmente indisciplinados, e que no final do ano eles estavam assim, bem tranquilos, é...eu peguei uma turma de 35 alunos lá uma vez, que todos eles tinham sete anos no mínimo de retenção da primeira série. Então eles não conseguiam se alfabetizar. E aí como eu já tava conhecida na escola, fiquei lá 13 anos, e eu já tinha 10 anos nessa escola nessa época e... muitos pais vieram pra mim e falaram pra mim bem assim, agora meu filho vai aprender (pausa curta), porque tinha ficado comigo. [...] e essa turma com 35 alunos nessa situação, é...22 deles saíram totalmente alfabetizados. [...] essa época que iniciou o Itapoã, e todos eles eram do Itapoã, porque a minha escola era a última escola do Paranoá, a mais próxima do Itapoã, então todos os meninos que foram pra lá iam pra escola, e esses meninos assim, tinham uma história de vida muito sofrida, muito ruim, eles só tinham é...história negativas pra contar em sala de aula [...] Então essas coisas vai marcando a gente né, então a gente tem que fazer com que esse aluno perceba, sem querer modifique o pensamento dele, [...]essa turma foi muito forte, entendeu. Veio gente da secretaria de educação assistir minha aula, porque eu falava mesmo, eu gritava, eu preciso de ajuda, a turma tá ruim. A secretaria liberou, na época não tinha esse negócio de monitor, essas coisas não, a secretaria de educação liberou um contrato temporário pra ficar comigo, pra me ajudar com essa turma, porque, de tão difícil que ela era. E aí eu chamei coordenação pra assistir minha aula, veio gente da secretaria de educação assistir minha aula, gente da regional assistir minha aula, pra ver o que eu precisava de ajuda, e que eu não queria que aqueles meninos passassem mais um ano e continuasse na mesma situação. Então foi uma turma que marcou muito, muito, muito a minha vida profissional. (Entrevista, Beatriz.24, 2020).*

A partir das vivências da professora Beatriz, entendemos que a finalidade de sua atividade docente é direcionada a partir do sentido de conscientizar os alunos sobre a sua realidade concreta, para impulsionar a busca pelos conhecimentos para a transformação de sua condição social, cujo direcionamento se deu a partir de uma consciência social sobre a realidade dos alunos e a investigação de meios e formas para alcançar os objetivos de ensino e aprendizagem. Para a superação desse desafio, a professora evidencia que não conseguiu sozinha, mas sim em um trabalho coletivo que possibilitou o desenvolvimento de ensino e aprendizagem naquela turma.

Diante dessas marcas evidenciadas, umas ainda no início da vida profissional, outras já com experiência profissional docente, compreendemos que a realidade da atividade docente é permeada por desafios e esses são produzidos pelos estranhamentos do ser social de uma sociedade de classes hierarquizada que se constitui em uma relação de dominantes e dominados e, para a manutenção desse *status quo*, distancia-se a classe social dominada das potencialidades humanas, direcionando a sua formação e as possibilidades de realização de uma práxis social sem as próprias qualidades humanas de criação. Dessa forma, inferimos que o trabalho docente

é uma práxis social das classes dominadas que tem sido limitada, desde a sua formação, às possibilidades e alternativas de criação e produção da generidade humana, engendrando o trabalho do professor às formas e conteúdos técnicos e operacionais sem uma dimensão política e social da sua realidade concreta. Assim como o seu trabalho tem como finalidade, em uma sociedade capitalista, produzir mão de obra qualificada e estabilização do *status quo*, o trabalho do professor pode também se constituir em uma correlação de forças de uma contra-hegemonia em uma consciência de classe que possibilite o alcance das potencialidades do gênero humano e uma transformação social.

Dessa forma, destacamos as relações contraditórias entre a resistência e a desistência da profissão docente produzida pelas condicionalidades do trabalho docente e pelos desafios que se apresentam em sua realidade concreta. O trabalho docente tem se configurado em um espaço de resistência às novas exigências do capital, ao mesmo tempo em que esse contexto de desvalorização, intensificação e precarização do trabalho docente tem produzido o sentimento de desistência em ser professor. Hypolito e Grishcke (2013) evidenciam pesquisas que apontam o trabalho do professor submetido às formas de controle e intensificação, por meios de modelos gerencialistas-pós-fordistas na escola, que tem afetado as condições de trabalho física e emocional dos professores. Destarte, no próximo eixo, analisamos as marcas de mudanças dos professores e do trabalho docente que podem impulsionar a reprodução do ser social professor.

### 6.3. REPRODUÇÃO DO SER SOCIAL PROFESSORA: MARCAS DE MUDANÇAS NO SER PROFESSORA E NO TRABALHO DOCENTE

A reprodução do ser social professor tem como um dos motivos geradores as vivências de desafios no cotidiano do trabalho docente. Essas vivências possuem uma objetivação histórica determinada por condicionalidades do contexto social dos professores e permeada por múltiplas determinantes históricas, políticas, sociais e culturais que direcionam as formas e conteúdos do trabalho docente e do ser professor. As professoras e o professor, ainda vivenciando o início da docência, estão em um processo de apropriação da práxis do trabalho docente e apontam as aprendizagens em relação às formas e conteúdos sobre o quê ensinar, para quê ensinar, como ensinar e para quem ensinar. Para as professoras mais experientes, a reprodução do ser social é permeada por mudanças que se apresentam no contexto histórico da educação, advindas de conhecimentos teórico-pedagógicos sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, mudanças tecnológicas e mudanças nos perfis dos alunos que impulsionam mudanças nas formas de trabalhar e compreender o ensino e aprendizagem, impactando a forma de ser professor e de realização do trabalho docente.

Dessa forma, a reprodução do ser social professor tem como elementos de mediação correlações de forças de projetos políticos de sociedade, configurados com sentidos e significados ontológicos e epistemológicos das formas de ser e estar no mundo, com legalidades sociais que determinam o movimento da socialidade humana. A educação institucionalizada para a formação que qualifica o ser humano para pertencer a essa sociedade e contribuir com o seu metabolismo, torna-se um lugar de disputas ideológicas determinantes tanto para o controle e permanência de um *status quo*, quanto para a emancipação da individualidade social no sentido de apropriação das potencialidades humanas e transformações dessas legalidades engendradas de formas estranhadas na socialidade humana.

Tendo em vista esse entendimento sobre a escola como um lugar mediatizado por disputas ideológicas, a reprodução do ser social professor tem como determinações as mudanças sociais na socialidade do ser social, assim como possui finalidades sociais de produção do próprio ser social nas individualidades dos seres singulares para o seu pertencimento no metabolismo da sociedade. Entretanto, nessa sociedade movimentada por propriedades estranhadas em relação às potencialidades do gênero humano, a educação é determinada por esse metabolismo que engendra as qualidades humanas a serem apropriadas pelo ser singular para a formação de individualidades particulares para determinadas atividades sociais.

As vivências das professoras e do professor nos indicam as propriedades do trabalho docente, assim como elementos em sua realidade concreta que proporcionaram a sua reprodução social em suas formas de ser e de realizar o trabalho docente. Entretanto, partimos dessa análise com os seguintes questionamentos: essa reprodução do ser social professor possui uma emancipação da particularidade do indivíduo para uma individualidade social? O que proporcionou essas mudanças sociais? Essas mudanças ocorreram de forma particularizada ou possui um processo de transformação do ser professor e do trabalho docente que objetiva novas formas de ser e estar na profissão docente? Diante desses questionamentos, destacamos que as vivências das professoras e do professor nos revelam a objetivação histórica da sua formação, assim como as condicionalidades históricas de ser professor e do trabalho docente. Ao lembrar da sua história, a professora se emociona e avalia a suas próprias ações, os seus sentimentos, o seu sofrimento, entre outros aspectos que modificaram a sua forma de ser, resignificando à docência nos dias de hoje.

Dessa forma, esse eixo é composto por cinco núcleos de significação: 1. professora iniciante em processo de aprendizagem do trabalho docente/apropriação da práxis social docente e suas mudanças; 2. reprodução do ser social professora pela superação dos

estranhamentos; 3. ser professora: o trabalho é vida e expropriação da vida; 4. ser professora é uma atividade da classe trabalhadora: permanência entre a sobrevivência e o amor profissional; e 5. reprodução dos sentidos de ser professora.

### **6.3.1. Professora iniciante em processo de aprendizagem do trabalho docente/apropriação da práxis social docente e suas mudanças**

As professoras e o professor que estão no início da vida profissional possuem vivências de aprendizagens sobre a natureza social do trabalho docente em sua relação de práxis, assim como observamos uma preocupação em relação ao para quem ensinar. Para as professoras e o professor iniciantes, as condições sociais das crianças são determinantes para a realização do pôr teleológico de sua ação, pois estão vivenciando intensamente a relação professor-aluno pela relação de ensino e aprendizagem, na qual produzem sentidos e significados de ser professora e professor a partir dessas relações. Ante esses elementos, destacamos 5 indicadores que expressam as mudanças do ser professor iniciante: 1. mudança na aprendizagem da criança pela realização do seu trabalho; 2. mudanças nas práticas pedagógicas; 3. mudança na forma de realizar o seu trabalho para se aproximar da realidade dos alunos; 4. aprendizado da docência; e 5. mudanças na forma de trabalhar pelo adoecimento dos colegas.

A partir desses indicadores, evidenciamos que as professoras e o professor iniciantes têm como elemento de reprodução do ser social professor as aprendizagens das formas e dos conteúdos do trabalho docente em relação ao como ensinar, as estratégias e técnicas de ensino. Entretanto, para a aprendizagem da prática docente, destacam as condicionalidades materiais do trabalho docente, o contexto social das crianças e as suas condições de vulnerabilidade social. Esses elementos são determinantes para a realização da prática docente para as professoras e o professor. Dessa forma, as mudanças desses professores iniciantes em seu trabalho e na forma de ser professor são geradas pelas relações professor-aluno no ensino e aprendizagem, levando em consideração o contexto de vulnerabilidade social do aluno. Para o professor Ricardo uma das mudanças que percebe em seu trabalho é o desenvolvimento de aprendizagem da criança, destacando as diferenças de como ela iniciou o ano e como ela termina:

*[...] nos meninos, no trabalho em si, a gente percebe quando a gente avalia, quando a gente é... ver como a gente iniciou o trabalho, e quando a gente compara esse com o final, então eu percebi que os meninos é como eles entram [...] você vai desenvolvendo o trabalho e você vê que ao final do ano ou até na metade do ano você já vê eles caminhando. [...] Agora uma coisa que eu percebo assim, eu não sei se é do meu estilo de trabalho, mas que eu percebi isso ano passado e esse ano também, é...na questão do desenvolvimento deles nas competências socioemocionais?! Como eles começam o ano é...sem saber se respeitar, sem saber pedir por favor, sem saber lidar*

*com a raiva, com a ansiedade, com esses sentimentos, e com conversas, com trabalho desenvolvido ao longo do ano, eu percebo que ao final eles estão muito mais eé... educados, sabendo controlar um pouco o sentimento de nervosismo, de raiva, de ansiedade, então eu acho que isso aí, eu lembrei agora foi uma mudança significativa que eu percebi ano passado e esse ano (Entrevista, Ricardo.2, 2020).*

O que tem sido significativo e marca de mudança pela realização do seu trabalho é a aprendizagem das crianças tanto do conteúdo quanto da forma de ser e de controlar os próprios sentimentos. Para o alcance desses resultados, aponta as suas aprendizagens sobre as questões pedagógicas de como dar aula, como ter domínio de turma e como fazer com que as crianças tenham interesse em aprender, os quais modificaram a sua forma de realizar o trabalho docente:

*o que eu aprendi foi a questão das práticas pedagógicas mesmo, de como... como dar aula, de como você conduz uma turma, de como você tem domínio de turma, de como você é...motivar os alunos pra aprender, isso eu aprendi muito no ano passado (Entrevista, Ricardo.2, 2020).*

Observamos que o professor está se apropriando da práxis social docente, pois as mudanças que enxerga em seu trabalho são o resultado da aprendizagem das crianças e as formas de realização do ensino. O ser professor para os professores iniciantes é a própria realização do trabalho, pois ainda não conseguem se elevar da relação professor-aluno, tendo como determinante em seu trabalho a aprendizagem das crianças. Assim, o contexto social das crianças, a indisciplina dos alunos, o domínio de turma, entre outros aspectos relacionados à relação professor-aluno são determinantes para a realização da atividade docente.

Tendo em vista esses marcos, para as professoras Milena e Patrícia, a realidade social das crianças são marcos categóricos que mudaram a sua forma de ser professora e de realizar a sua atividade. Para a professora Milena, era um desafio a realidade social das crianças, o que a fez mudar da Região Administrativa de Planaltina, conhecida como uma região de vulnerabilidade social, para uma região que atende crianças em condições melhores, em Sobradinho. Entretanto, a escola que escolheu em Sobradinho atendia uma região marginalizada, com crianças em um contexto social de extrema violência e vulnerabilidade social. Esse contexto impulsionou mudanças nas suas formas de ser professora, de acordo com suas palavras:

*quando eu comecei a trabalhar já como efetiva, eu vim pra Sobradinho, e aí eu tinha uma visão de que Planaltina era muito marginalizado e aqui as coisas seria melhores, e o impacto foi porque eu fui trabalhar em uma comunidade que atendia os alunos do Denox, e no segundo dia de aula teve uma briga dentro da minha sala em uma turma de quinto ano, e os meninos, eram duas meninas, elas brigaram que uma segurou a cabeça assim da outra e socava com o rosto dela no chão que rasgou o rosto e sangrou. Então assim, de certa forma me modificou, porque eu percebi que eu teria*

*naquele momento que me adaptar aquela realidade, e que talvez a maneira que eu vinha conduzindo...meu lado profissional, eu teria que agir de outra forma, porque eram alunos extremamente agressivos, é... que costumavam brigar, falar muito palavrão, então eu tive que me modificar pra conseguir me aproximar deles, e trazê-los mesmo pro meu lado. [...] assim, isso modifica o trabalho e nos modifica enquanto pessoas né. A gente consegue ter um amadurecimento, um crescimento, porque (pausa) você vai impactar na vida daquela criança só que ela também traz isso pra sua vida, então acho que seria nesse sentido (Entrevista, Milena.5, 2020).*

Segundo a professora Milena, para a realização do seu trabalho, precisava se aproximar da realidade dos alunos, mudando a sua postura de ser professora e a sua forma de trabalhar. Essa relação entre professora-aluno afeta a sua individualidade social, assim como os sentidos e significados sobre as finalidades e intencionalidades da sua práxis social. Dessa forma, destacamos mais uma vez, que a dimensão “para quem ensinar” da práxis social da professora é determinante para as professoras iniciantes, pois a relação com as crianças afeta o ser professor e o trabalho docente, assim como transforma a individualidade social da professora. Compreendemos que a relação entre sujeito e sujeito possui uma correlação de forças no sentido de consciência das condicionalidades particulares geradas pelas condições de classe, assim como um pôr teleológico direcionado para a transformação social da particularidade para uma individualidade social ativa na socialidade humana.

Para a professora Patrícia, como evidenciamos nas marcas vivenciadas no trabalho docente, a vulnerabilidade social dos alunos é uma marca de vivência que modifica a sua forma de ser professora, pelos desafios de ensino e aprendizagem para crianças que não possuem as condições básicas de alimentação e de moradia. Além desse marco, a professora teve uma experiência como coordenadora, pela qual modificou a sua compreensão em relação à práxis social das professoras. A relação entre os pares foi marcante nessas vivências da professora Patrícia, pois as condições das professoras modificaram a sua forma de ser professora e do trabalho docente. Em uma comunidade social vulnerável, sem as condições mínimas de sobrevivência, a professora observa que a pressão sobre o trabalho docente é muito grande e que os professores estão adoecendo diante da realidade concreta da comunidade escolar e das condições do trabalho docente. Esse adoecimento dos professores fez com que modificasse a sua forma de trabalhar, com o intuito de harmonizar o ambiente coletivo dos professores, como expresso em suas palavras:

*o grupo não estava muito bem. Então de certa forma isso mudou sim a minha forma de trabalhar, que não é a forma que eu gosto de trabalhar, mas como o meu grupo não estava em sintonia foi um ano bem complicado, isso afetou um pouco a minha forma de trabalhar. Não é a forma como eu gosto de trabalhar, e como eu trabalho (Entrevista, Patrícia.5, 2020).*

Tendo em vista as mudanças geradas pelas condições do trabalho docente de adoecimento das professoras, a professora Patrícia, enquanto coordenadora, não quis pressionar ainda mais as suas colegas de trabalho, buscando amenizar o sofrimento e mudando a sua forma de trabalhar. Para a professora, as condicionalidades do trabalho docente tem sido adoecedoras, sendo que as professoras não possuem uma coletividade ou uma sintonia na realização do trabalho docente, mas trabalham de forma particularizada e com um distanciamento da realidade concreta dos alunos. Observamos que a experiência como coordenadora produziu sentidos e significados em relação à organização do trabalho pedagógico da escola, à compreensão das condicionalidades de adoecimento dos professores e à vulnerabilidade social da comunidade escolar. Essa consciência sobre a realidade concreta modificou o seu trabalho docente, assim como possibilitou uma elevação da particularidade de sua prática docente como professora para a compreensão da totalidade do trabalho em sua escola.

Para Facci (2004), o professor que não atribui sentido pela realização de seu trabalho também está inserido em um contexto que o aliena pelas formas objetivas da realidade concreta, devido à desvalorização da profissão, precarização, intensificação e as más condições de trabalho, assim como, o *status* da profissão socialmente construído que não possibilita um reconhecimento de sua práxis social. Todos esses aspectos das condições objetivas de sua atividade distancia o significado e o sentido do trabalho docente. Essa desvalorização do trabalho do professor se configura em uma crise de identidade docente, em que o professor se sente insatisfeito, produzindo um mal-estar. Dessa forma, o professor é submetido a realizar o seu trabalho mecanicamente, vazio de sentidos e significados, não contribuindo para a constituição do ser social professor.

Diante dessas mudanças no início da vida profissional, destacamos que as professoras e o professor estão imersos em intensas aprendizagens sobre a prática docente que direcionam o seu pôr teleológico para a relação professor-aluno pelo ensino e aprendizagem de forma particularizada em seu cotidiano em sala de aula. Entretanto, as condicionalidades das crianças são determinações que modificam a sua forma de ser professora e professor, pois não conseguem alcançar a realização dos seus objetivos pela vulnerabilidade social das crianças, o que modifica a suas finalidades sociais para alcançar a objetivação e apropriação da sua práxis.

As professoras e o professor modificam sua forma de ser professora e professor e de realizar a sua atividade docente, pelas determinações materiais econômicas e sociais das crianças e das condicionalidades de desvalorização do trabalho docente. Para a realização de sua práxis, as professoras e o professor se adequam às necessidades sociais das crianças ou buscam alternativas e possibilidades de realizar a sua atividade sem modificar a realidade

concreta, isto é, se distanciam da realidade de vulnerabilidade social dos alunos, dos desafios em seu trabalho docente para a concretização de sua ação.

### **6.3.2. Reprodução do ser social professora pela superação dos estranhamentos**

As professoras experientes que já vivenciaram o início da docência recordam das aprendizagens e dos desafios iniciais como marcas que impulsionaram a mudança do trabalho docente e da sua própria individualidade enquanto professoras. As vivências dessas professoras possuem marcas da história da reprodução do ser social, do desenvolvimento das potencialidades do gênero humano que produziram mudanças na sua práxis social que está imbricada no processo de reprodução do ser social. Além desses motivos geradores de mudança, as condições sociais, políticas e econômicas do país que determinam um projeto de sociedade e, assim, uma intencionalidade à educação, mediatizam e complexificam a realidade social do trabalho docente e do ser professor. Diante disso, destacamos 5 indicadores nas vivências das professoras que expressam as mudanças produzidas ao longo da vida profissional docente e os motivos geradores de mudança: 1. mudança de visão de mundo, autorreconhecimento de capacidade, confiança, segurança e mudança na forma de ser professora mais participativa pela apropriação do conhecimento; 2. mudança na relação professora-aluno pelos desafios com a indisciplina e com as condições sociais da criança; 3. mudanças de estratégias, técnicas, materiais de ensino, metodologias e questões pedagógicas pelas formações continuadas, relações com os pares e autoavaliação da prática docente; 4. mudança de postura de ser professora tradicional para mais dinâmica pelas formações continuadas e pelas mudanças de tendências e teorias pedagógicas; e 5. mudança na sua forma de ensinar pelas mudanças no contexto social de desenvolvimento das tecnologias, perfil do aluno e inovações de tendências e teorias sobre a prática docente.

As mudanças em relação à visão de mundo, autorreconhecimento de capacidade, confiança, segurança e mudança na forma de ser professora mais participativa pela apropriação do conhecimento foi um indicador expresso nas vivências da professora Carol. No início da vida profissional, a professora recorda de vivências desafiantes e sentimento de insegurança e incapacidade pela sua falta de experiência. Relata sobre a má formação em uma faculdade particular, assim como a falta de apoio dos colegas e da gestão da escola. Essa inexperiência marcou a sua vida profissional, pois a própria escola a devolveu para a Regional de Ensino pela sua dificuldade em realizar o seu trabalho e ela fala sobre sua formação:

*[...]eu não tinha capacidade né, eu não tava preparada pra educar, porque realmente eu não tava. Eu fiz uma faculdade assim de fundo de quintal, tinha um ou outro*

*professor compromissado realmente capacitado pra dá essa formação que a gente precisa, mas no fim das contas eu vi que eu não tinha conhecimento nenhum. Então a partir daquele momento, que eu precisava buscar, que eu precisava estudar, que não dava pra ser uma professora de, de qualquer jeito. Então a mudança que eu vi foi essa, de crescer mesmo profissionalmente, e como pessoa, porque quando você não tá bem profissionalmente, afeta sua autoestima, você se acha meio incapaz né, acho que cresceu a Carol de forma geral (Entrevista, Carol.10, 2020).*

Observamos que, para a superação dos desafios no cotidiano da sua práxis social, a professora buscou se aprimorar por meio dos estudos e do conhecimento para ter capacidade de se posicionar, ser ativa e ter domínio da sua atividade; pois segundo a professora, os motivos geradores de não conseguir alcançar os objetivos de sua atividade foi pela falta de conhecimento, consequência de uma má formação. A busca pelo conhecimento produziu sentimentos de segurança e capacidade na realização da prática docente, assim como um sentimento de pertencimento da socialidade humana que estão expressos em sua fala:

*o que me fez mudar, eu acho que conhecimento, porque assim, quando eu vejo que eu tô com uma dificuldade ali né, de muito tempo né, mesmo de me impor, de chegar e num deixar mais um simples diretor querer me devolver, porque eu não ter experiência e não querer poder me ajudar, eu acho que foi mesmo minha, min, a ca... a credibilidade em mim. [...] Eu acredito em mim, e acho que sou capaz, eu to ali né como sujeito a frente ativo, e eu posso buscar e sou capaz do que eu quiser fazer, coisa que eu não tinha antes né. A educação me abriu assim, pra esse mundo ativo, de realmente ser um, um sujeito, um indivíduo participante direto da sociedade, da construção de que a gente vive hoje (Entrevista, Carol.10, 2020).*

A professora reconhece as fragilidades em sua formação inicial e a falta de capacidade em realizar o seu trabalho. Para a superação dessa má formação, Carol buscou por conta própria superar os desafios e as inseguranças por meio de estudos. Compreendemos que o início da vida profissional docente é permeado por desafios que produzem sentidos e significados que direcionam os caminhos pelas alternativas e possibilidades de realização do pôr teleológico na realidade concreta. Para a professora Carol, esse processo foi realizado de forma isolada e por conta própria. A professora é culpabilizada pela falta de resultados da sua atividade docente pela comunidade escolar, ao mesmo tempo em que percebe que a sua formação contribuiu para a sua dificuldade em sala de aula. Esse processo de apropriação do conhecimento se constituiu de forma solitária e particularizada e que a fez reconhecer o seu compromisso e credibilidade com a educação. As mudanças produzidas nesse processo foram os sentimentos de confiança em si mesma e o reconhecimento de suas capacidades, transformando-se em uma professora mais ativa e participante das decisões em sua atividade. Além disso, a busca por conhecimento gerou satisfação em estudar e pesquisar, assim como mudou a sua visão de mundo e os sentidos e significados sobre a sua práxis social. Hoje, acredita em si mesma, em sua atividade, assim

como produziu finalidades e intencionalidades para a realização do pôr teleológico da atividade docente, de conscientizar as crianças que são sujeitos da transformação, assim como a sua atividade tem um sentido de transformação social. Essas mudanças são expressas nas vivências da professora Carol:

*[...] ser ativa mesmo, hoje eu sou bem mais confiante em mim, eu sempre fui uma pessoa muito tímida, muito aquém, eu não sabia me impor, hoje assim, não tenho conhecimento de todas as áreas, mas hoje eu sou capaz de debater com qualquer coisa, de brigar pelo que eu acredito, por causa do que eu acredito em mim, eu gosto de estudar de pesquisar sobre tudo, coisas que eu não tinha muito [...] mudou assim a minha visão de mundo assim, de acreditar que é possível a gente transformar o mundo, a nossa política, a nossa cultura, toda essa questão da intolerância que tá aí. Hoje eu vejo que é possível através da educação, que a gente tem poder pra isso. E desde dos meninos pequenininhos, de educação infantil, eu já tento colocar isso na cabeça deles, essa questão toda de que eles têm que ser sujeitos da transformação [...] (Entrevista, Carol.10, 2020).*

Diante das vivências da professora Carol, compreendemos que os desafios são gerados pelas mediações de complexos estruturais e determinantes tanto na objetividade do trabalho docente, como no processo formativo da individualidade social da professora. Entendemos a necessidade de questionamentos e estudos sobre a formação inicial do professor pedagogo no Brasil, pois tem sido desvalorizada pelas formas de implementação e concretização de cursos que não possuem a natureza social do trabalho docente, mas se constituem em conhecimentos vazios da práxis social do trabalho do professor.

A professora Joyce, por sua vez, no início da vida profissional, vivia tensa e esperava uma perfeição em relação ao ensino e aprendizagem das crianças, pois pensava que todas as crianças aprenderiam por meio de uma mesma forma de ensino. Entretanto, essa idealização do ensino e aprendizagem foi mudando ao longo da vida profissional pelas vivências do trabalho docente. A forma de ser professora e de realizar o seu trabalho foi se objetivando de acordo com as possibilidades e alternativas do contexto social e histórico de sua atividade. A professora Joyce evidencia que a educação foi mudando com o desenvolvimento das tecnologias, com as novas teorias e tendências pedagógicas, assim como os perfis das crianças mudaram, o que impulsionou mudanças nas suas formas de trabalhar e relata:

*no início a gente não tem muita experiência, então, é como se vivesse tensa todo momento, eu esperava muito, uma perfeição em tudo, então eu pensava assim, que todos os alunos iam ser iguais, iam responder da mesma forma, da forma que eu imaginava, e com o tempo eu fui vendo que cada indivíduo é de um jeito, cada aluno é de um jeito, cada um tem o seu tempo, cada um tem sua especificidade, então é isso, vai vai mudando, então isso foram mudanças que foram significativas, ainda são, ainda estão sendo significativas [...] a forma de aprender e de ensinar ela se torna diferente a cada dia, então as vezes usa um método para uma coisa que não dá certo, você modifica o método, ou a metodologia, e aí vai surgindo novos, como se diz, novos*

*conhecimentos, novas aprendizagens de acordo com a necessidade [...] Com o tempo a educação ela foi mudando, com a influência da tecnologia, com a influência de novas tendências novos estudos. Então assim, as crianças hoje, o raciocínio delas, a forma delas agirem, é muito rápido, então assim, hoje é tudo muito rápido, então isso, faz com que a gente precisa modificar muita coisa, então hoje não dá pra você ficar dando uma aula totalmente tradicional, você tem que tá inovando, porque as crianças estão se movendo por esta inovação (Entrevista, Joyce.12, 2020).*

Diante da fala da professora Joyce, compreendemos que as mudanças no contexto histórico, político, social, econômico e do conhecimento teórico pedagógico movimentaram a reprodução do ser social professora. Observamos que a professora vivencia o ensino tradicional e, ao longo da vida profissional, pelas mudanças históricas do contexto da educação, impulsiona mudanças na sua práxis social, as quais são expressas em suas vivências pela necessidade de inovação da atividade docente. Esse processo de inovação tem como motivos geradores o processo de globalização do desenvolvimento do capital, compreendendo que com as novas tecnologias, com o desenvolvimento da ciência, o ser humano precisa ser mais flexível, ter competências e habilidades que proporcionam uma prática em uma atividade social (SAVIANI, 2013). Dessa forma, evidenciamos a inovação como novas exigências impostas à educação para o desenvolvimento do capital e o professor necessita adequar as suas metodologias e técnicas de ensino de acordo com as competências que garantam um conhecimento utilitário para a empregabilidade dos indivíduos.

Destacamos as mudanças na forma de ser professora pelos novos perfis dos alunos que possuem características diferentes e com necessidades diferentes e isso impulsiona a busca por outras formas de trabalhar por meio da formação continuada que, segundo a professora, ajuda muito com novas metodologias e meios para o ensino e aprendizagem distantes de concepções tradicionais de ensino, ao evidenciar:

*[...] a gente vai se aperfeiçoando nas formações, que ajuda muito a gente, que né, com outros tipos de métodos, a gente vai usando, por exemplo, na educação infantil a gente vai usar um... outros tipos de recursos, por exemplo, brinquedos, jogos, é... né a gente não fica só naquela, aula tradicional, como eu comentei, então assim, isso faz com que a gente mude a nossa prática, eu mudei muito, muita coisa mesmo, do início da minha carreira até hoje, e ainda tô modificando muita coisa (Entrevista, Joyce.12, 2020).*

Compreendemos que a historicidade do ser professor e do trabalho docente tem como marca as correlações de forças epistemológicas que possuem propriedades ontológicas e filosóficas sobre o ser humano, a realidade concreta e como o ser humano produz conhecimento e conhece a si mesmo. As vivências da professora têm como marco essas correlações de forças de tendências tradicionais e novas tendências em um sentido de inovação das práticas

pedagógicas. Essas tendências teóricas, pedagógicas e históricas têm em si uma objetividade do ser professor e de sua atividade de práxis, pois determina as finalidades, as alternativas e meios para a realização do pôr teleológico do professor.

A forma e o conteúdo em que se realizam o ensino e aprendizagem retiram as propriedades ontológicas e epistemológicas da ação teleológica do professor de criador e produtor do conhecimento, o que deforma as dimensões políticas, estéticas e cognitivas do trabalho docente, direcionando à uma prática de operações, estratégias e técnicas de aplicação de um conhecimento produzido por especialistas distantes do contexto educacional. O professor se torna o aplicador da técnica e das metodologias que possuem todo conhecimento a ser apreendido pelo aluno (SAVIANI, 2013). Diante disso, consideramos importante nos questionarmos sobre essas categorias que expressam as necessidades de mudança do trabalho do professor, com o intuito de nos aproximarmos dos sentidos epistemológicos, políticos e sociais dessas mudanças expressas em suas formas e conteúdos de objetivação na realidade concreta.

Nas vivências da professora Geane, as mudanças foram produzidas no cotidiano da sua prática docente, pois considera a aprendizagem da docência pelo desenvolvimento da prática. Para a professora, a aprendizagem na prática docente proporciona a apropriação de técnicas de ensino, de gestão da sala de aula por meio da experimentação na ação docente, assim como pela observação do pôr teleológico dos colegas de trabalho, relatando:

*[...] hoje você aprende a ser professora sendo, sendo. Você chega crua, e você é... em situações dentro de sala de aula, em convivência com outros colegas, você vai aprendendo, você aprende uma técnica aqui, um jeito ali, uma forma de disciplinar melhor, de ter mais controle, domínio de turma, de tratar diversas situações. Então assim, a gente vai convivendo com cada colega de diferente, vai vendo, vai absorvendo aquilo, “pô, nossa que ideia legal”, e isso muda tudo (Entrevista, Geane.15, 2020).*

Observamos, pela historicidade das vivências ao longo da vida profissional, que, no início, a professora estava angustiada e durante seis anos teve o sentimento de desistência da vida profissional docente. Diante dessas marcas iniciais, compreendemos que a professora foi se constituindo pela prática docente e valorizando essa propriedade do trabalho mais do que a teoria, pois a sua formação inicial sem a prática foi a consequência do sofrimento e angústia inicial, pois não tinha domínio do seu trabalho. Diante disso, compreendemos que a professora superou o estranhamento da falta de prática docente pela aprendizagem da sua ação em sua própria prática. Entretanto, essa superação foi por meio de outro estranhamento, a potencialização da prática docente em relação à teoria. Esse estranhamento potencializa ainda

mais o distanciamento da relação dialética entre a teoria e a prática e a fragmenta pela hierarquização valorativa dos conhecimentos produzidos.

De acordo com Silva (2019), a epistemologia da prática é uma perspectiva que tem sido dominante nas políticas de formação inicial e continuada e nas reformas curriculares. A qualificação do professor é fundamentada em um saber prático da experiência, voltado para o sentido pragmático do como fazer; um saber utilitário. Dessa forma, considera-se que a potencialização da prática docente na formação inicial e continuada e a ausência de uma formação teórica sólida distancia o professor dos conhecimentos do processo do trabalho docente, retirando as possibilidades de compreensão da realidade concreta educacional. Os professores perdem a sua autonomia de produtor do conhecimento, dependendo de metodologias, apostilas e propostas pedagógicas que determinam todo o processo do trabalho docente em suas formas e conteúdos.

Para a professora Beatriz, as mudanças nas suas formas de ser professora e de realizar o trabalho docente teve como motivos geradores os cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação na EAPE, pelas relações com os trabalhos dos colegas, nos quais se inspira, e pela autoavaliação da sua prática docente, expressos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças quando diz:

*[...] a gente vai, pelo menos na rede pública aqui, a gente faz muitos cursos, muitas formações, e todo ano assim eu sempre fiz no mínimo duas formações, esse ano que eu não fiz nenhuma fora, porque a gente tem uma, uma instituição chamada EAPE, dentro da, da rede, e que ela promove vá... diversos cursos todos os anos, [...] eu gosto muito de observar meus colegas de trabalho... A gente aprende muito com o outro, a gente aprende muito estudando, mas a gente aprende muito com o outro, então assim, eu tive colegas inspiradores, sabe, colegas assim, que eram fantásticos, e são né, até hoje eu tenho colegas que, que leva assim, que tudo dá certo na sala deles, que a dinâmica, a estratégia, a maneira de trabalhar, então assim, eu sempre procurei me inspirar[...](Entrevista, Beatriz.24, 2020).*

Ao longo da vida profissional docente, Beatriz relata que era uma professora muito tradicional e rígida e, com as formações continuadas e avaliações da sua própria prática docente, a professora se tornou mais maleável, e ainda segundo ela, menos rígida e mais amável. Para a professora, ela era muito exigente e, com o tempo, foi percebendo que não precisava cobrar tanto das crianças. Fica evidenciado que as mudanças na realização do pôr teleológico de sua atividade foi pelo caráter de ludicidade, com meios e alternativas a nível de estratégias, com recursos específicos que ajudaram na aprendizagem da criança quando conta:

*[...] a gente vai mudando, como a gente vai, é...maleando, eu era mais...eu era muito tradicional, aí a gente vai vendo que tem outros caminhos que também chegam lá,*

*que são mais lúdicos né, existem mais materiais que são necessários ser usados, que no início a gente não usava né, e principalmente na parte de matemática (pausa curta). Então assim, eu fui, a gente vai é... melhorando a nível de estratégias né, você vai usando estratégias mais significativas para as crianças, e você vai aprendendo, e vai colocando em prática e vai utilizando com eles. Então eu sempre observo, o que eu fiz ano passado deu certo? Deu, o que deu certo a gente pode tá repedindo, o que não deu, a gente tem que...a gente tem que modificar, tem que procurar outros meios pra atingir mais determinados habilidades que a gente talvez não tenha conquistado naquele ano né. Então é sempre...eu acho que a gente vai ficando mais assim, maleável, eu fui ficando mais amável também. Eu era mais, assim, mais rígida um pouco né, eu fui ficando mais, eu não sei se é mole né, assim mais doce, assim você ver que não precisa de tanta, de exigir tanto determinadas coisas entendeu, que a gente pode tá conversando. E aí tem os materiais concretos né, que a gente, que você vai se aperfeiçoando, você vai conhecendo mais utilidades lúdicas que fazem com que eles aprendam com mais facilidade [...] (Entrevista, Beatriz, 24, 2020).*

As professoras iniciam a sua prática docente fundamentada a partir da educação tradicional, na qual o professor transmitia o conhecimento para os alunos sem levar em consideração as condicionalidades de desenvolvimento e aprendizagem da criança, assim como as suas condições materiais. Ao longo da vida profissional, com novas tendências pedagógicas movimentadas nas décadas de 1980 e 1990 pelo movimento da Escola Nova, a criança foi colocada no centro do processo de ensino e aprendia o que era útil para as suas vivências sociais, partindo sempre do material concreto e dos conhecimentos que as crianças já possuíam, baseados na epistemologia da prática (SAVIANI, 2013). Outras tendências surgem em correlações de forças entre concepções com caráter político, epistemológico e pedagógico, em um processo contra-hegemônico, atribuindo um sentido social da atividade docente para a emancipação humana.

As professoras vivenciam na prática docente as mudanças em sua atividade docente, na qual expressam mudanças em níveis de técnicas, estratégias, metodologias, meios e materiais que modificaram a forma e conteúdo do pôr teleológico da atividade, assim como a sua forma de ser professora. O trabalho do professor tem sido controlado pelas concepções neoliberais, na limitação da atividade docente e na própria formação continuada em apenas técnicas e metodologias de ensino que garantam a realização da sua prática. Segundo Basso (1998), esse processo de fragmentação da práxis social do professor é para o controle das potencialidades de sua práxis para a permanência e controle do *status quo* e da hegemonia dominante. Diante disso, compreendemos que o processo de constituição do ser professor tem sido em nível teórico, em sua formação inicial, distante do trabalho docente e, ao iniciar a vida profissional, aprende a ser professor mediante prática docente, assim como pelos cursos de formação continuada que modificam as suas técnicas e metodologias de ensino. Dessa forma, a reprodução do ser social professor é produzida por estranhamentos gerados pela fragmentação

das propriedades da natureza do trabalho docente, da teoria e da prática, na qual os sentidos de ser professor são produzidos pela historicidade de suas vivências ao longo da vida profissional, assim como pela realização da prática docente.

Para as professoras que estão vivenciando o início da docência, os sentidos de ser professora têm se constituído a partir das relações de ensino-aprendizagem e professor-aluno, nas quais se reconhecem pelos resultados alcançados na aprendizagem das crianças pela realização de seu trabalho docente. Dessa forma, ser professora iniciante é a própria realização do trabalho docente. Evidenciamos a preocupação com a realidade social das crianças para a realização de seu trabalho, com o adoecimento dos professores e a realização de um pôr teleológico fundamentado nos conhecimentos teóricos e práticos. Tanto para as professoras e professor iniciantes quanto para as professoras experientes, os sentidos produzidos em relação às finalidades da práxis social do professor têm sido direcionados à transformação social dos alunos advindos de um contexto de vulnerabilidade social.

### **6.3.3. Ser professora: o trabalho é vida e expropriação da vida**

Para as professoras, as propriedades do trabalho docente, que estão em evidência nesse momento da vida profissional, são as relações humanas constituídas no ambiente escolar entre professor-aluno, relação com os pares e com a comunidade escolar. Nessas relações, são evidenciados: 1. o adoecimento dos professores diante da realidade concreta do trabalho docente; 2. as avaliações externas que pressionam o alcance de resultados na aprendizagem; 3. políticas de inclusão que modificam os perfis dos alunos em uma sala de aula; e 4. condições materiais da escola que impossibilitam a realização do pôr teleológico idealizado pela professora. Diante disso, destacamos esses elementos como indicadores que expressam os sentidos produzidos pelas professoras a partir da objetividade do trabalho docente que estão vivenciando. Para umas, o trabalho é vivenciado pelo sentimento de satisfação, já para outras a sua realidade concreta não produz alternativas para a realização da sua ação teleológica idealizada, o que lhes ocasiona um sentimento de insatisfação no contexto do trabalho docente.

Para o professor Rodrigo e as professoras Patrícia e Beatriz, as relações humanas são uma propriedade do trabalho docente que tem estado em evidência ao longo da vida profissional e nos dias de hoje, pois segundo Rodrigo, o professor precisa fazer a gestão dessas relações. Já a professora Patrícia destaca que o trabalho docente é coletivo, mas que as professoras estão doentes, muito cansadas e esgotadas, o que a tem desmotivado em continuar trabalhando na educação, pois considera que o adoecimento das professoras é pela realidade social do trabalho docente em uma comunidade escolar em vulnerabilidade social, pois exige muito do professor

para a realização de seu trabalho, evidenciando que a sua atividade é direcionada para as crianças e para a comunidade escolar. Nas palavras de Patrícia:

*[...] essa questão de a gente lidar com, com o grupo, a gente trabalha num ambiente em que as pessoas estão muito doentes. A nossa realidade é essa, as professoras elas estão muito esgotadas, sobrecarregadas, todo mundo muito cansado, então de certa forma a gente acaba absorvendo muito essa, esse estresse, esse cansaço. É... em alguns momentos eu me senti desmotivada, por conta de tantas situações assim, adversas. [...] São sempre as crianças, a gente trabalha pra... pra ... pra comunidade né, então pra mim o foco é sempre eles (Entrevista, Patricia.5, 2020).*

Diante disso, as relações humanas são uma propriedade do trabalho da professora devido à sua ação teleológica ser direcionada para os sujeitos. Assim, as condicionalidades de cada indivíduo são determinantes para a realização da sua práxis, pois de acordo com essas condicionalidades sociais, são produzidas as necessidades para o desenvolvimento de cada indivíduo na realidade concreta. Em uma comunidade que não possui as necessidades básicas para a sua sobrevivência, não se consegue a apropriação das potencialidades do ser social, pois a sua atividade na realidade concreta está voltada para a sua sobrevivência. Destarte, compreendemos que o trabalho da professora, no sentido de potencializar as individualidades sociais de indivíduos que estão em uma condição de classe voltada para a sobrevivência, é direcionada para minimizar as mazelas sociais em um caráter de assistencialismo, para conseguir produzir o mínimo de conhecimento e potencializar o indivíduo em suas particularidades sociais. Tendo em vista essa realidade, a professora modifica a sua práxis social para alcançar a realidade social dos alunos e, quanto mais intensifica essa relação, mais ela consegue realizar o seu trabalho, constituído a partir da relação de afetividade. Para a professora, a sua função social não é apenas de ensinar a ler e escrever, mas sim de conscientizar as crianças sobre a sua realidade concreta e de que é possível, por meio do conhecimento, transformar essa realidade, o que a professora expressa quando diz:

*eu acho que é a relação humana, porque cada ano que eu, que eu percebo que eu modifico pra melhor essa relação humana, né aluno-professor, professor-aluno, pessoa, gente né, eu sinto que o resultado é melhor, entendeu, eu acho que é a relação é o elemento principal é a relação social, é a relação humana né, de você aquele indivíduo não como um aluno, você vê aquele indivíduo como uma pessoa, como um ser né, e que ele precisa de você não só pra poder aprender a ler e escrever (Entrevista, Beatriz.24, 2020).*

Esse processo de mudança na práxis social da professora em relação à realidade concreta dos indivíduos, assim como em relação às más condições sociais do trabalho docente e à desvalorização profissional do professor tem intensificado a sua práxis social no sentido de

extensão da temporalidade do trabalho pelo aumento de funções sociais engendradas em sua realidade concreta para o alcance dos objetivos propostos. Esse aumento das funções sociais da professora deforma a natureza social do trabalho docente, pois não atribui sentidos e significados de ser professora apenas pela realização da sua práxis social de ensino, mas pelas outras funções exercidas na escola voltadas para o assistencialismo. A professora atribui sentidos à sua atividade em uma pessoa que faz tudo, que é psicólogo, pai, mãe, médico, assistente social, entre outros, que estão imersos em sua ação e que produzem sentidos estranhados em relação à sua forma e conteúdo de ser professora e de realização do trabalho.

Assim sendo, voltando-se para as vivências de Patrícia, os professores precisam ter afeto para realizar a sua atividade de práxis; entretanto, esse afeto tem gerado o adoecimento dos professores, pois se envolvem muito com a realidade social dos alunos. Em contrapartida, evidencia que muitos professores se distanciam dessa relação de afeto para não adoecerem e não se envolverem tanto com a realidade dos alunos, impactando na aprendizagem das crianças, oprimindo-as em formas e conteúdos de aprendizagem que não condizem com a sua realidade. Essa relação contraditória fez com que a professora refletisse sobre até que ponto se constitui essas relações humanas de afetividade, quando diz:

*[...] até que ponto eu posso me preocupar, eu não quero ser uma pessoa fria, eu não quero ser uma profissional desligada do meu lado humano, porque isso não pode, principalmente numa escola, você a...a aprendizagem dos nossos alunos tem muito a ver com a afetividade. Quando o aluno ele gosta do seu professor, eu tenho certeza que ele aprende mais (fala chorosa). O que que tá acontecendo, a gente tá vendo as pessoas doentes, as professoras elas estão ficando doentes, e aí elas deixando de se envolver pra não se afetarem e aí isso, porque também a gente não pode ter aquela coisa do...do paternalista, assistencialista, mas infelizmente a educação pública e principalmente em comunidade de risco, é muito carente de tudo. Então se você não tem uma professora afetiva, isso interfere muito, isso interfere muito [...] tem professoras excelentes que dão conta de todo o currículo, mas não tem afetividade. Então eu, eu sinto os alunos oprimidos em sala de aula, sabe (Entrevista, Patrícia.5, 2020).*

A objetivação do trabalho docente da escola pública é determinada pelas condicionalidades sociais da comunidade escolar. As potencialidades do ser social e de sua reprodução histórica estão distantes dessa realidade e das necessidades co-determinantes dos indivíduos, pois devido aos estranhamentos de divisão de classes e hierarquização das próprias qualidades humanas, a classe dominada, por uma hegemonia dominante, tem vivido para a sua sobrevivência e não para potencializar a sua individualidade social (LUKÁCS, 2013). Diante disso, os sentidos sociais da escola estão imbricados em uma correlação de forças entre os sentidos da hegemonia dominante de formação das particularidades sociais para a empregabilidade dos indivíduos, para a sua sobrevivência e potencialização do

desenvolvimento do capital, em contrapartida ao sentido contra-hegemônico que atribui sentidos à atividade docente de potencializar as individualidades sociais para a transformação social e superação dos estranhamentos que dividem as potencialidades humanas pelas divisões de classe.

O contexto social da escola pública e o desenvolvimento do trabalho docente são pressionados pelas políticas de avaliação para o alcance de resultados de aprendizagem voltados para a manutenção do *status quo*, pois nessas avaliações, não são consideradas a realidade social das crianças e as más condições do trabalho docente, mas apenas é intensificado ainda mais o trabalho do professor, assim como a culpabilização dos professores por não alcançarem os resultados propostos. A professora Milena destaca que a escola não teve resultados favoráveis nos índices de aprovação pelas avaliações externas, o que tem feito o trabalho dos professores estarem voltados a alcançar os objetivos propostos por essas avaliações, considerando um desafio alcançar esses resultados devido à realidade social das crianças e, ao mesmo tempo, à culpabilização pelos maus resultados, dizendo:

*algo mais recente assim, aqui...a gente tem um desafio muito grande com a relação à parte pedagógica, a gente tem alguns desafios com relação aos resultados, aos índices de aprovação, índices né de reprovação. Então assim, nesse momento em que a escola vem buscando que nós estamos buscando é melhorar esses índices, então assim, posso dizer que nós estamos focados pra alcançar o que é esperado (Entrevista, Milena.5, 2020).*

Diante disso, compreendemos que o trabalho da professora tem sido direcionado a partir das avaliações externas que determinam as formas e conteúdos do trabalho docente. Os mecanismos de avaliação responsabilizam o desenvolvimento da aprendizagem somente na relação de professor-aluno, retirando as outras instâncias que mediam o ensino e aprendizagem, como por exemplo, o próprio Estado com as políticas avaliativas, formativas e curriculares que determinam a estrutura do ensino, o próprio sistema de educação, as regionais de ensino, a família, a comunidade escolar, entre outros envolvidos com a educação (HYPOLITO e GRISHCKE, 2013). Entretanto, pelo fato de o professor estar diretamente na relação professor-aluno, é responsabilizado por alcançar os objetivos traçados pelas instâncias educacionais, assim como é culpabilizado se não alcançar os resultados esperados. Segundo Hipólito e Grishcke (2013), esse contexto tem pressionado as escolas e os professores a apresentarem resultados, conseqüentemente, responsabilizando-os pela qualidade da escola, o que gera uma auto-intensificação do trabalho docente.

Para a professora Joyce, outro elemento do trabalho docente que tem modificado o trabalho do professor e exigido uma formação continuada, uma reprodução do ser social

professor, é a política de inclusão, pois hoje em todas as escolas do DF e, em praticamente todas as salas de aula, há crianças com necessidades especiais, assim como diferentes perfis de crianças que aprendem de formas diferentes, que requerem uma mudança na forma e conteúdo de realização do pôr teleológico do trabalho do professor para atender às particularidades das necessidades de aprendizagem de cada criança, como se pode ver nas palavras da professora Joyce:

*[...] a gente tem mais acesso, acredito que devido a legalização, as políticas públicas voltados para a inclusão de crianças especiais, então hoje é raro você não trabalhar numa turma que não tenha alguma criança com essas necessidades (pausa) e aí a gente tem que começar a se aperfeiçoar mais nessa área, voltada para a educação especial. Então assim, hoje to muito, isso está muito evidente, é uma coisa assim que, que você não teve essa formação, tem que se formar, tem que buscar se renovar em relação a isso, porque principalmente na rede pública, é raro uma sala de aula que não tenha uma criança com necessidades especiais (Entrevista, Joyce.12, 2020).*

Dessa forma, retomamos as propriedades do trabalho docente que tem estado em evidência pelos desafios de realização da práxis social do professor, assim como as mudanças geradas no contexto social da educação. Para as professoras, as relações humanas são uma propriedade do trabalho docente co-determinante, pois tem como finalidade em sua ação a transformação de outro ser humano. Entretanto, esse processo teleológico da atividade docente é permeado por múltiplas determinantes históricas, políticas, econômicas e sociais que objetivam, por meio de políticas educacionais, as formas e conteúdos estruturais da atividade docente. Assim, nas relações humanas entre professor-aluno é evidenciada a vulnerabilidade social dos alunos que se torna uma determinante para a realização do pôr teleológico do professor. Nas relações humanas entre as professoras, evidenciamos o sentimento de culpabilização por não ter alcançado os objetivos propostos, assim como o adoecimento das professoras em decorrência da intensificação do trabalho docente. As professoras estão sobrecarregadas na realização do pôr teleológico, pois as formas e conteúdos de sua atividade possuem alternativas e possibilidades determinadas por políticas públicas, formações continuadas em contradições com as condições materiais do trabalho docente. As dimensões sobre o quê ensinar e como ensinar são direcionadas a partir dessas determinantes, as quais objetivam formas e conteúdos da atividade docente e da formação de professores, o que controla o processo de realização da atividade docente e a formação das individualidades sociais.

#### **6.3.4. Ser professora é uma atividade da classe trabalhadora: permanência entre a sobrevivência e o amor profissional**

Diante dos desafios e sentimentos de desistências expressos nas vivências das professoras e do professor ao longo da vida profissional, questionamo-nos sobre o que tem contribuído para a sua permanência na profissão docente. Por esse questionamento, evidenciamos que as professoras vivenciam a docência a partir de uma relação dialética de resistência e desistência da profissão docente expressos nos indicadores: 1. apesar dos desafios, há satisfação ao realizar a atividade docente pelas relações com as crianças e por gostarem de dar aulas, pois se sentem pertencentes na transformação social dos alunos, ao mesmo tempo em que vivenciam uma intensificação do trabalho docente pelo envolvimento com a realidade social das crianças; 2. a profissão docente foi a opção de trabalho para a sua sobrevivência, mas ao longo da vida profissional foi gostando do trabalho; 3. permanece na profissão pela necessidade financeira, estabilidade e pela idade; e 4. satisfação na realização da atividade docente e nos resultados alcançados.

A partir desses indicadores, compreendemos que os aspectos que contribuem para a sua permanência na vida profissional estão relacionados à satisfação na realização da atividade docente, pelo afeto nas relação professor-aluno e pelas condições materiais das professoras em decorrência da garantia de uma estabilidade financeira, pois não veem possibilidades de mudanças de profissão devido à idade. Portanto, apesar de muitas vezes desistirem da docência, permanecem trabalhando para a sua sobrevivência. Dessa forma, destacamos uma fala muito emocionada da professora Patrícia ao expressar a sua resistência na realização do trabalho docente:

*eu gosto muito, mas esse ano como eu falei foi um ano muito cansativo. (pausa) Eu fiquei muito cansada, é... eu vou te falar a verdade, eu pensei sim em desistir (pausa) porque eu chego na minha casa muito esgotada, muito esgotada. O professor ele não trabalha só na escola, ele vai pra casa pensando no que ele precisa fazer amanhã. E a gente acaba se envolvendo também com a realidade das crianças. Então você vê uma criança passando fome, uma criança que você convive todo dia e você vê a situação dela de risco, aquilo também querendo ou não a gente afeta com aquilo. Então (pausa longa) teve dia de eu chegar em casa e chorar porque uma criança tava passando fome (fala muito chorosa, emocionada) [...] a minha empatia com as crianças, e o fato de eu gosta de estar em sala de aula. Isso pra mim, se uma prof... uma pessoa não gosta de estar em sala de aula, ela vai adoecer muito mais rápido, porque é adoecedor. Se você não gosta, sala de aula não é fácil, não é fácil! Então se a pessoa não gostar, ela vai ficar doente, o trabalho não vai ser bem feito. Então meu ponto positivo é esse, eu gosto de dar aulas. Eu gosto mesmo do convívio com eles, eu...eu amo (Entrevista, Patrícia.5, 2020).*

Essas marcas de resistência que estão sendo vivenciadas no início da vida profissional da professora Patrícia se constituem em uma relação de desistência e resistência. Os motivos geradores dos sentidos de desistência estão relacionados ao adoecimento das professoras pela intensificação do trabalho docente, no qual a professora não consegue separar a vida pessoal da

vida profissional, assim como do contexto de vulnerabilidade social das crianças, pois se conscientiza da sua realidade concreta e da realidade da criança. Os motivos geradores de resistência são significados em sentidos pelos sentimentos de satisfação e prazer na realização do trabalho docente, assim como nas relações humanas de afetividade entre professor-aluno. Portanto, evidenciamos a contradição na relação professor-aluno, pois o que faz a professora adoecer e desistir da profissão é o que faz a professora resistir e se sentir realizada. Compreendemos que se a professora realiza um trabalho mediado pela afetividade e se aproxima da realidade do aluno, os resultados do seu trabalho vão ser significativos para a professora, pois a objetivação e a apropriação das potencialidades humanas são mediatizadas na relação sujeito-sujeito em que um afeta o outro e atribui sentidos e significados para suas individualidades sociais.

Para a professora Joyce, o que a faz permanecer na profissão docente é a dinâmica do trabalho docente, de todo dia vivenciar algo novo, de sempre estar aprendendo, assim como pelo fato de compreender que a educação modificou a sua realidade social, enxerga essa possibilidade na vida dos alunos, sendo um dos motivos geradores de permanência da docência, quando diz:

*[...] é porque a cada dia, como eu comentei é uma novidade, não é aquele trabalho rotineiro, no sentido assim de ser a mesma coisa todos os dias, então isso eu gosto, eu gosto de inovar, eu gosto de aprender mais, sabe de ter novas experiências, então isso que me motiva a continuar trabalhando e exercendo essa função, porque assim pra mim, a educação principalmente na minha vida, foi um meio que eu encontrei pra vencer muitos desafios e conquistar muitas coisas, e assim eu vejo também na vida dos meus alunos, então isso me motiva (Entrevista, Joyce.12, 2020).*

Percebemos que a professora permanece na profissão docente pelos sentidos produzidos na reprodução do ser social professora, pois se constitui em uma atividade de práxis que possui uma substancialidade fixa e, ao mesmo tempo, um processo contínuo de transformação pelas relações humanas entre professor-aluno. Os sentidos de sua permanência podem ter relação com os sentidos de realização do pôr teleológico de sua ação, pois direcionam os motivos de permanência a partir da sua própria transformação como possibilidade de transformar as crianças que possuem a sua mesma condição de classe social.

As vivências da professora Beatriz também têm como motivos geradores de permanência a vontade de ensinar e de aprender nas relações humanas, os vínculos produzidos na relação professor-aluno, relação entre os pares e com a comunidade escolar. Além disso, a concretização da aprendizagem das crianças pelo processo de ensino e aprendizagem é um motivo gerador que atribui sentidos de satisfação profissional na realização da sua práxis social,

o que contribui para um autorreconhecimento e um reconhecimento pela comunidade escolar da importância da realização da sua práxis social. Nas palavras da professora Beatriz:

*a vontade de ensinar, a vontade de aprender, a vontade de tá junto, de ver as transformações, porque você vê, no início de ano você pega uma atividade do aluno, é porque eu não tô com caderno deles aqui mais, mas se você vê como eles iniciam e como eles chegam no final do ano escrevendo, a gente vê que... que vale a pena, né você fala, tá vendo a gente transformou tá vendo a gente modificou, tá vendo a gente conseguiu né, juntos né, é uma parceria, professor-aluno e família.. e direção, tudo uma parceria, porque todo mundo ajuda todo mundo, você sozinho você não consegue nada da sua vida. [...] eu sinto cada vez mais prazer em trabalhar com a educação (Entrevista, Beatriz.24, 2020).*

As vivências da professora Beatriz na atividade docente produziram sentidos e significados sobre as finalidades de sua ação, no sentido de conscientizar as crianças sobre as possibilidades e alternativas de mudanças da realidade concreta, por meio dos estudos e do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem. Os resultados da sua ação teleológica, alcançando as idealizações de seu pôr teleológico, produziram motivos geradores de sua permanência na profissão docente. Dessa forma, entendemos que a professora, com 24 anos de experiência profissional, produziu formas e conteúdos de realização no desenvolvimento de sua práxis docente que atribuiu sentidos de satisfação e prazer na realização de sua atividade.

As vivências ao longo da vida profissional da professora Carol tiveram como motivos geradores de permanência, as suas condicionalidades sociais devido ao fato de ser viúva com filhos e a única provedora das necessidades básicas, de modo que o trabalho docente garante uma estabilidade financeira. Além dessa estabilidade, evidencia a impossibilidade de mudança devido à sua idade, pois começou a estudar e a trabalhar na profissão docente muito tarde, o que, segundo a professora, limita as suas possibilidades de mudança. Apesar de, ao longo da vida profissional, diante dos desafios vivenciados, ter pensado em desistir, por esses motivos geradores e por gostar de ensinar, permanece no trabalho docente. Hoje, para a professora, o que pesa mais na sua permanência é o gostar de ensinar e diz:

*nossa demais, hoje eu não me vejo fazendo outra coisa [...]. na verdade eu já tô lá né (risos) a idade conta assim um pouco, as vezes eu fico pensando, nossa, um dia em que você está meio irritada, você pensa assim não quero dá aula, tô nervosa, estou fazendo esses meninos ficarem irritados iguais a mim, mas eu não vej...e a idade também pra mim, como eu demorei muito pra estudar, como eu te falei no começo, num naquela época a gente não tinha condição, então eu já consegui a minh...esse trabalho estável assim demo...de forma demorada, então eu não tenho como mudar. [...] O fato de eu já estar velha e não ter como correr atrás de outra coisa, o fato de eu gostar é o que pesa mais, a estabilidade financeira também conta, a gente sabe que está uma crise de emprego assim né, e eu vou somando tudo isso (Entrevista, Carol.10, 2020).*

A professora Geane produziu os mesmos motivos geradores de permanência da professora Carol, evidenciando que permaneceu na profissão docente pela necessidade de trabalhar. Entretanto, o início da vida profissional foi muito angustiante, o que a fez querer mudar de profissão muitas vezes, tentando outros concursos públicos. Ao longo da vida profissional, foi ganhando uma estabilidade emocional, confiança e segurança na realização da atividade docente, permanecendo na profissão por ter afinidade com o pôr teleológico da atividade docente. Relata que, no início, não conseguia alcançar resultados em sua atividade, mas hoje, ao ver a transformação da aprendizagem das crianças, sente-se satisfeita no processo de realização do trabalho docente, ao relatar:

*teve um momento na minha vida que era assim, a necessidade de trabalhar, no começo sabe, hoje não mais, é assim, eu fui porque eu queria ser pedagoga ou ser psicóloga, eu escolhi, só que quando eu entrei eu tive um choque de realidade, me desiludi completamente com a profissão, tentei várias vezes sair, não sai porque, porque eu precisava pagar...trabalhar né. Depois que eu me reorganizei interiormente, é... mesmo que um amadurecimento, um aprendizado. Hoje eu gosto, eu estou porque eu quero, porque eu gosto, eu não me trabalhando com outra coisa (Entrevista, Geane.15, 2020).*

Diante dos motivos geradores de sentidos de permanência na vida profissional docente das professoras Carol e Geane, observamos que os motivos geradores de permanência na profissão docente estão relacionados às suas condições sociais, pois dependem do salário para a sua sobrevivência. O sentimento de desistência da profissão docente é produzido pelos desafios, pelas más condições e desvalorização do professor que, em decorrência desse contexto de trabalho, muitos professores estão adoecendo nas vivências da profissão. Mas há também o amor à profissão, porque a relação entre estudante e professor se pauta na amorosidade e afetividade e, portanto, é regida pelo diálogo aberto, fazendo-se valer da empatia recíproca para despertar no outro a vontade de ser mais. Educar com amorosidade é proporcionar condições de ensino-aprendizagem, por meio das quais estudantes possam ter acesso ao conhecimento, de modo a serem livres para descobrirem a verdadeira vocação, tornarem-se seres livres para criar, para escolher, para participar efetivamente das suas vidas, conhecendo e assumindo seu papel no mundo por meio da afetividade e do respeito, desenvolvendo suas potencialidades somando aos seus saberes, por meio da palavra e da ação (FREIRE, 2003).

### **6.3.5. Reprodução dos sentidos de ser professora**

As idealizações sobre o ser professora para as professoras e o professor no início da vida profissional foram produzidas na formação inicial e nas relações com amigos e familiares que eram ou foram docentes. A partir das vivências na realidade do trabalho docente, essas

idealizações foram se reproduzindo a partir da objetividade do seu trabalho, das relações humanas imersas na sua práxis social. Assim, destacamos indicadores que expressam as idealizações sobre ser professor no início da vida profissional docente: 1. ser professor é ser luz, direcionar alguém para o futuro; 2. ensinar os conteúdos, aplicar atividade, corrigir, fazer as avaliações; 3. ser mediador e facilitador do conhecimento; e 4. ser professor iniciante foi agonizante e frustrante.

Diante desses indicadores, observamos que o primeiro expressa um sentido vocacional de ser professor. Para a professora Beatriz, ser professora é um ser de luz que guia os alunos para o futuro. Ao longo das vivências, no decorrer da vida profissional, esses sentidos de ser professora não mudaram, mas sim foram objetivados nas vivências da professora que considera as relações humanas como uma propriedade do seu trabalho determinante. Dessa forma, ser professora para Beatriz era e ainda é ser luz e enfatiza:

*[...] falei eu quero ser um sol, quando eu entrar na minha sala eu quero que meus alunos fiquem felizes, chegou né, ai que legal, ai a tia é tão legal. Então assim eu falei, eu decidi ser, então é (pausa) eu acho que desde o início era tentar ser luz, tentar ser tipo um norte pra alguém, pra fazer algo no futuro (Entrevista, Beatriz, 24, 2020).*

Esse sentido de ser luz é objetivado em suas vivências pelo reconhecimento da comunidade escolar, o que produz um autorreconhecimento da sua forma de ser professora. Ao longo dos anos, foi alcançando os seus objetivos de transformação social ao receber esse reconhecimento dos pais, dos colegas de trabalho e pela aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Destarte, a professora foi confirmando os sentidos de que ser professora é ser luz e que o seu trabalho faz a diferença na vida das crianças. Diante desses sentidos de ser professora, observamos, ao longo das vivências analisadas até o momento, que a professora tem o seu trabalho como uma missão, que não importam as condições de trabalho, ela busca desenvolver a transformação na vida das crianças. Destacamos que, em nenhum momento, a professora denunciou a má formação, as condições de trabalho, a desvalorização profissional, a intensificação do trabalho docente de forma direta, mas apenas relata a sua realidade e como buscou saídas para a realização do seu trabalho para o alcance de seus objetivos. Então, “ser professora é ser luz” expõe o sentido missionário imbricado na historicidade de ser professora no Brasil e objetivado até os dias de hoje nas idealizações docentes como um estranhamento da individualidade do ser social professor que impossibilita uma visão crítica sobre a realidade do trabalho docente e do ser professor.

A reprodução do ser social e sua objetividade para a professora Beatriz tem como finalidade buscar o interesse das crianças em aprender e conhecer a realidade concreta. Para a professora, a reprodução do seu trabalho ao longo da vida profissional foi em nível de estratégias, metodologias, materiais e meios para a realização do ensino e aprendizagem. Essa busca por novas formas e conteúdos de técnicas e estratégias se constitui pelas mudanças de perfis dos alunos, os quais não se interessam mais pelo ensino tradicional e, para ter a atenção dos alunos, é preciso estar sempre inovando a sua forma de realizar a atividade docente, o que está claro em suas palavras:

*ah eu acho que a gente tem que tá sempre é... procurando assim, estratégias novas, estratégias diferentes né, é... materiais, didáticas diferentes [...] tudo era novidade né, pros alunos de hoje não é qualquer coisa que chama atenção mais, então você também tem que modificar, tem que buscar coisas diferentes, estratégias diferentes, formas de falar diferente, pra você conseguir é chamar a atenção deles e tocar [...] O que funciona é você tentar mexer com o emocional dele ao ponto dele querer aquilo, entendeu, então minhas mudanças foram essas, assim, de tá sempre buscando alternativas pra chamar a atenção do aluno, porque os alunos eles é... assim como a gente muda o aluno também, o perfil deles é bem diferente, de uns 10, 15, 20 anos atrás pros de hoje né (Entrevista, Beatriz.24, 2020).*

Diante disso, compreendemos que a professora, ao longo da sua vida profissional, não modificou a sua concepção de ser professora, mas sim as suas práticas docentes decorrentes das mudanças na realidade concreta e dos próprios perfis de alunos. Refletimos que a individualidade do ser social professor, engendrada em estranhamentos religiosos, assim como em estranhamentos que hierarquizam as potencialidades humanas, valorando os conhecimentos de acordo com as classes sociais, faz com que o ser professor não consiga se reproduzir na totalidade de sua práxis social, pois as suas formas de ser professor estão fundamentadas em estranhamentos. Entretanto, as mudanças que impulsionam a reprodução do ser social professor são direcionadas pelos próprios estranhamentos históricos das potencialidades do ser humano. Com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia para o desenvolvimento do capital, tornou-se preciso qualificar cada vez mais os indivíduos para a realização de uma práxis social. Dessa forma, as mudanças, que são geradas no ser professor, são as dimensões técnicas e operativas do trabalho docente. Para as professoras Joyce e Milena, as idealizações de ser professora no início da vida profissional foram produzidas ainda na formação inicial que compreendia o ser professora a partir dos aspectos de realização do processo de trabalho em relação a ensinar conteúdos, aplicar atividades, corrigir e fazer avaliações, como pode ser visto na fala das professoras:

*naquele momento, eu tinha na minha mente que era você só entrar na sala de aula no caso, ensinar os conteúdos, aplicar as atividades, corrigir, fazer as avaliações e pronto (Entrevista, Joyce.12, 2020).*

*quando eu iniciei, eu achei que era algo assim, simplesmente de...passar o conteúdo, achava que ser professora era simplesmente isso, passar o conteúdo, simplesmente você ensinar um determinado conteúdo, não achei que teria tanto envolvimento pessoal, como hoje eu percebo que tem (Entrevista, Milena.5, 2020).*

Compreendemos que as idealizações sobre o ser professora foram atribuídas a partir do conhecimento específico da profissão na formação inicial. Entretanto, esse conhecimento foi apropriado distante da realidade do trabalho docente, o que produziu sentidos de ser professora idealizados em formas e conteúdos vazios da materialidade do trabalho docente. Dessa forma, as professoras apontam que, ao longo da vida profissional, foram produzindo sentidos a partir das vivências na realidade concreta, na qual objetivaram formas e conteúdos de ser professora. A reprodução das individualidades de ser professora foram mediatizadas pelas relações humanas e pelas mudanças geradas no contexto histórico do trabalho docente. Segundo a professora Joyce, ser professora é mais do que ensinar o conteúdo, pois é mediatizado pelas relações humanas entre professor-aluno, entre os pares e toda a comunidade escolar. Hoje, para a professora Joyce, é um desafio ser professora devido à inclusão da educação especial que, segundo ela, não há uma turma que não tenha um aluno especial, e esse contexto exige mudanças nas formas de realização do trabalho docente e de ser professora, expressas em sua fala:

*[...] e com o tempo a gente vê que é muito mais que isso...não é só isso né, a forma de lidar com os alunos, até mesmo com os colegas, os ambientes que a gente trabalha, o meio, tudo isso influencia, então assim, mudou muita coisa. É um desafio, diário, porque cada dia que passa são novos desafios, hoje como eu falei, a questão da inclusão social, no caso das crianças com necessidades especiais hoje está muito evidente, é algo que, há mais de 10 anos atrás você não via isso, com os 10 anos pra cá tem crescido, então é um desafio, não só pra aquele professor que trabalha com a classe especial, mas pra todos os professores, todos os educadores, desde a educação infantil até as últimas séries, então, é um desafio né, e é muito prazeroso, mas porém também é um desafio, e se você não gosta você não enfrenta, então vejo assim, que é uma profissão pra quem realmente gosta do que faz (Entrevista, Joyce.12, 2020).*

Diante disso, compreendemos que a reprodução do ser social professora para a professora Joyce foi pelas relações humanas do trabalho docente e pelas mudanças materiais do contexto escolar que impulsionaram mudanças nas suas formas de ser professora. Para a professora Milena, no início da vida profissional, ser professora era apenas ensinar o conteúdo e, ao longo de suas vivências, foi tendo consciência de que, para realizar a sua atividade na relação professo-aluno, é importante ter empatia e compreender as vivências das crianças para conseguir um trabalho significativo. A professora destaca as finalidades da práxis social do

professor de transformar as individualidades sociais das crianças, assim como resistir à opressão da sociedade quando diz:

*pra transmiti um conteúdo é importante, é importante que tenha empatia, é importante você se colocar no lugar daquela criança pra você entender o que ela viveu, o que ela está vivendo, e assim você vai conseguir um trabalho mais efetivo. Então assim, hoje eu tenho essa consciência, naquele momento não...no início eu achava que era simplesmente passar um conteúdo. Hoje ser professora pra mim é você ter o poder mesmo de transformar. Eu acredito muito no nosso papel enquanto nós temos uma sociedade, carente de informação, de pessoas críticas, pessoas que saibam buscar pelo que...buscar pelos seus direitos, então assim, eu acredito muito no papel do professor enquanto isso, que a gente pode fazer a diferença, pra que as pessoas sejam críticas, pra que elas busquem o melhor, busquem seus direitos e não sejam acomodadas, e fiquem vivendo muitas vezes só de assistencialismo. Então eu acredito muito no poder da profissão justamente enquanto isso, de ser resistente enquanto a tudo vem oprimindo a sociedade (Entrevista, Milena.5, 2020).*

Diante disso, observamos que as vivências na vida profissional reproduziram os sentidos e significados de ser professora em relação às finalidades de sua práxis social. No início, a profissão docente era compreendida apenas como ensino dos conteúdos e, a partir da objetivação e apropriação da atividade docente na realidade concreta, reproduziu novas concepções e finalidades para a realização da sua atividade, de transformação das individualidades sociais das crianças. Destacamos a fala da professora Milena, na qual fica evidenciado o caminho contraditório da práxis social do professor de resistência às opressões da sociedade. Compreendemos que a reprodução das individualidades sociais das professoras teve como motivos geradores as condições sociais da realidade concreta, que produziram uma conscientização política e uma práxis social voltada para a realidade do trabalho docente.

Para as professoras Carol e Geane, o início da vida profissional foi marcado pela frustração e sentimentos de angústia. Ser professora, naquele momento, era ruim, pois as professoras não conseguiam se realizar na atividade docente e não conseguiam alcançar resultados de aprendizagem. Esses sentimentos iniciais perpassaram as vivências no início da vida profissional docente com o sentimento de desistência; entretanto, as suas necessidades financeiras foram o que fizeram as professoras permanecerem na profissão docente. Diante disso, nas palavras das professoras Carol e Geane ser professora iniciante foi:

*no comecinho como eu já te falei foi bem frustrante, de querer voltar né, e lá pra minha zona de conforto que era meu trabalho, que a minha chefe me ligava toda hora e falava: ó se você não gostar de ser professora volta, sua vaga tá aqui né. Gente eu ganhava um quinto do que eu ia ganhar como professora, mas como tava assim muito angustiante, pelo fato de eu não ter apoio né, eu queria realmente voltar. Isso foi mais agonizante pra mim (Entrevista, Carol.10, 2020).  
Nossa...não era bom não, eu...eu não tenho assim muitos elogios pra o início da minha carreira docente não, (pausa) eu não gostava... era ruim. era...era um trabalho*

*assim, completamente desgastante, que pra mim eu não colhia bons frutos, eu não via resultado, eu estava completamente perdida. No começo da minha carreira eu estava completamente perdida (Entrevista, Geane.15, 2020).*

Compreendemos que as vivências iniciais de angústia e frustração foram produzidas pela falta de domínio do pôr teleológico do trabalho docente que possui mediações entre as relações humanas, as condicionalidades do contexto social que modificam as formas e conteúdos nas relações de ensino e aprendizagem. Inferimos que as dificuldades iniciais das professoras em relação à realização da atividade docente e à falta de alcance de resultados de aprendizagem são consequência do distanciamento e fragmentação das propriedades teoria e prática, e da realidade concreta do trabalho docente. Consideramos que o trabalho do professor se constitui em uma relação tríade entre formador, formando e o conhecimento que se constitui em uma relação dialética que produz a práxis social do professor (SILVA, 2019). Dessa forma, para a aprendizagem da docência, é necessária uma aproximação teórico prática do sujeito, assim como das dimensões que envolvem a realização do pôr teleológico da atividade docente em suas formas e conteúdos sobre: o quê ensinar, como ensinar, para quem ensinar e para quê ensinar. Essas dimensões são determinantes para a constituição de uma práxis social política, estética, ética, cognitiva e técnica, que abranja a totalidade do pôr teleológico da atividade docente, fundamentada em um sentido político e social de ação.

A reprodução do ser social para as professoras Geane e Carol teve como motivos geradores as relações humanas, as vivências e desafios no cotidiano da escola, as condições sociais das crianças em vulnerabilidade social que geraram sentidos de conscientização sobre as finalidades de sua atividade. A objetivação do trabalho docente na realidade concreta produziu sentidos sobre as finalidades da educação, assim como um reconhecimento de sua práxis social para a transformação social das crianças. A professora Carol expressa as necessidades da criança, de informação, cultura, conhecimento, entre outros, e a partir dessas necessidades, compreende os sentidos de sua ação voltados para a conscientização da realidade concreta das crianças e para a aproximação das potencialidades humanas para a transformação dessas individualidades particulares em individualidades pertencentes à sociedade. Assim, ser professora hoje é:

*[...] é que tem um certo poder de fazer a sociedade ser um pouco né, mais instruída de todos os pontos positivos. Eu luto toda a minha aula, eu luto pra isso, pra ter uma sociedade mais justa, mais igualitária, mais tolerante, que hoje eu vejo que a intolerância é uma parte bem né é... pesada assim na sociedade. E eu acho que o professor tem esse papel, hoje pra mim o professor é isso, é esse papel de transformação mesmo, porque a gente pega crianças assim, lá no, na fase inicial da vida, da infância de, assim bem carente de tudo, carente de comida né, carente de*

*informação, é carente de cultura, e eu acho que a gente tem esse papel de mostrar pra ele que ele é capaz de sair daquele mundo ali né, de transformar em um ser realmente que ele deseja ser (Entrevista, Carol.10, 2020).*

Diante disso, evidenciamos os sentidos produzidos pelo processo de constituição do ser professora em suas dimensões políticas e sociais. O reconhecimento de ser professora foi produzido a partir das vivências do trabalho docente e das mudanças produzidas nas individualidades das crianças como resultados alcançados em sua práxis social. Para a realização do trabalho docente, as professoras evidenciam a importância de aproximação da realidade concreta das crianças e de suas necessidades sociais para conseguir realizar um trabalho significativo. Para a professora Geane, o processo de constituição de ser professora foi marcado pelo domínio da prática docente e o reconhecimento de ser professora pelos resultados alcançados na relação de ensino e aprendizagem, ressaltado em sua fala:

*hoje é a minha profissão, hoje é o que eu sei fazer, é o que eu me dou bem. Hoje eu sou professora, sabe professora de verdade, (pausa) e vejo colho os frutos do meu trabalho, eu vejo resultado naquilo que eu faço. Eu não sei se na época eu não via por causa de tamanha angústia, mas eu me sentia péssima, eu falava, nossa eu sou uma péssima professora, eu não sirvo, eu não sei, eu não dou conta. E hoje eu me vejo diferente, hoje eu dou conta, hoje eu sei, se eu não sei eu busco (Entrevista, Geane.15, 2020).*

Observamos que as professoras e o professor entrevistados possuem um compromisso social com a comunidade escolar e uma conscientização sobre a realidade concreta dessa comunidade. Os sentidos produzidos em relação ao pôr teleológico da atividade docente é de transformar as singularidades particularizadas em individualidades sociais que se aproximam das potencialidades do gênero humano. As professoras e o professor compreendem as condições de classes como estranhamentos que limitam a apropriação do conhecimento, pois não possuem as necessidades básicas biológicas, quanto mais as sociais. Entretanto, essa condição de classe não é vista como naturalizada, mas sim como uma alienação do sujeito possível de ser superada e transformada (LUKÁCS, 2013). Diante disso, destacamos a dimensão política e social do pôr teleológico da atividade docente que produzem sentidos e significados para a ação das professoras e do professor na realidade concreta.

As professoras e o professor que estão vivenciando o início da docência recordam as idealizações de ser professor ainda no processo formativo inicial. Para a professora Patrícia, os motivos de escolha da profissão docente foram o interesse pelo conhecimento e pelas relações humanas. Entretanto, o seu desejo era de trabalhar nas áreas administrativas e não diretamente com a sala de aula. Dessa forma, relata que não se preparou para entrar em uma sala de aula, e

muito menos criou expectativas sobre a atividade docente, pois compreendia a docência pelas vivências de sua mãe, professora aposentada da Secretaria de Educação do DF. A professora via a intensificação do trabalho docente pelas vivências de sua mãe que levava trabalho para casa, o que a fez não querer estar em sala de aula, o que está em suas palavras:

*eu não me preparei pra isso não, assim, criei expectativas não, até porque a minha mãe é era prof...ela é aposentada era professora na Secretaria de Educação. Então eu via como a minha mãe trabalhava; como a minha mãe é... levava serviço pra casa; como a minha mãe passava noites e noites corrigindo é... produções de texto, arrumando coisa. Então a minha mãe, ela...ela trabalhou muito, ela trabalhou na época que nem era jornada ampliada na secretaria de educação. Então ela dava aula, ela não coordenava, ela dava aula de manhã e dava aula a tarde, então ela trabalhava muito. Então eu não tinha na verdade nenhuma pretensão de estar em sala de aula, mas deu tudo certo e eu fui (risos) e gostei (Entrevista, Patrícia.5, 2020).*

Destarte, compreendemos que a professora produziu idealizações sobre o trabalho docente a partir das vivências de sua mãe como professora, por acompanhá-la trabalhando muito em um momento histórico que não possuía a coordenação pedagógica como espaço-tempo para estudos e planejamentos da atividade docente. Ao contrário, o professor trabalhava no ensino em dois turnos e o planejamento e os estudos para a realização das aulas eram feitos em casa. Esses sentidos produzidos pela professora a partir das vivências da mãe foram atribuídos a partir do contexto de desvalorização e das más condições do trabalho docente daquele momento histórico.

Hoje, a professora relata sobre as suas vivências em sala de aula e com a comunidade escolar em uma fala muito emocionada, repleta de sentidos e significados sobre o ser professora e o trabalho docente. Para a professora que está vivenciando o início da vida profissional, ser professora é tudo, pois não consegue separar até que ponto deve se envolver nas relações humanas na escola, destacando a vulnerabilidade social das crianças que necessitam de tudo, assim como o adoecimento das professoras que possuem uma relação de afetividade com essas crianças, expondo:

*ser professor é muita coisa (se emociona). A gente é tudo na sala de aula, a gente principalmente nessa comunidade sabe, a gente é o mundo pra eles, a gente é uma janela (chora emocionada) assim né, com a gente eles conseguem entender o mundo de uma forma diferente do que eles têm, porque eles são muito limitados. Eu digo em relação a nossa comunidade né. Então assim, é... são crianças privadas de tudo, então aqui na escola é o lugar onde eles tem (pausa) onde eles podem abrir os olhos, é o lugar onde eles vão encontrar uma possibilidade de melhorar a realidade social deles. Então a gente como...como professora, a gente acaba sendo um pouco de tudo. A gente acaba tem crianças que não...não quase não fica com os pais, tem crianças que são muito carentes em relação a afetividade, então você acaba sendo mãe, sendo amiga, sendo conselheira, inclusive dos pais (Entrevista, Patrícia.5, 2020).*

Compreendemos que as relações humanas na realização da atividade docente tem sido a propriedade determinante nas vivências das professoras iniciantes e nas mudanças de ser professora que possuem uma experiência profissional docente. Para a professora Patrícia, as relações de afetividade de conhecer a realidade da criança são significativas para a transformação das individualidades da criança e do professor. Entendemos que as professoras possuem uma consciência de classe social, assim como sofrem e se sentem angustiadas por não encontrarem alternativas e possibilidades para a superação desses estranhamentos, pois consistem em estranhamentos históricos e estruturais do ser social (LUKÁCS, 2013). Entretanto, não significa que, em sua ação docente, não seja possível superar esses estranhamentos, mas sim é necessário que a sua práxis social tenha um sentido político e social de transformação dos sujeitos como resistência às estruturas dominantes capitalistas.

Entendemos também que as professoras vivenciam a atividade docente em uma linha tênue entre intensificar mais esses estranhamentos pelo distanciamento da realidade concreta, ou em produzir mais estranhamentos que contribuam para a permanência do *status quo*. Dessa forma, evidenciamos uma necessidade formativa em aspectos políticos e sociais, fundamentados em uma perspectiva socialista que possui uma ontologia e uma epistemologia que abrange a práxis social do professor, pois se configura em um processo de produção do ser social nas individualidades sociais. Isso posto, o ser professor será fundamentado em um sentido social contra-hegemônico de conscientização da classe trabalhadora, assim como de transformação da sociedade para a potencialização das individualidades sociais e do gênero humano, e não do desenvolvimento do capital.

Portanto, evidenciamos os sentidos de ser professor expressos nas vivências do professor Ricardo que foram produzidos em sua formação inicial nas experiências de estágios e por ter colegas pedagogas que relatavam sobre a atividade docente. Para Ricardo, ser professor é ir além da transmissão do conhecimento, é ser um mediador e facilitador do conhecimento e das relações humanas, pois o conhecimento já está disponível ao aluno, o professor só precisa ensinar como usar esse conhecimento e isso está exposto em sua fala:

*eu já conhecia a realidade de sala de aula já, e eu fiz estágio né, durante...fiz dois anos, e eu já sabia que ser professor é você ir além de ensinar conteúdo, de ensinar de transmitir conhecimento .... eu acho que isso nem existe mais tanto hoje em dia, é...eu já sabia que o professor teria que ser mais um, ser um mediador ou um facilitador do... do conhecimento e das relações com os alunos, do que o transmissor de conhecimento, porque o conhecimento tá ai disponível né no celular, você pega na mão você tem acesso a várias informações. (pausa) E ai acho que, o maior...o maior desafio do professor é ensinar pro seu educando, como usar essa informação, como usar esse conhecimento pro bem, né, e como você filtrar o que que é um bom conhecimento, o que que não é um conhecimento. Então eu entrei pensando nisso já,*

*e estou constatando que é isso mesmo, né, não tive nenhuma surpresa não (Entrevista, Ricardo.2, 2020).*

Diante dos sentidos de ser professor para Ricardo, destacamos as mudanças epistemológicas em relação ao pôr teleológico do trabalho docente, evidenciando que ser professor não é mais transmitir o conhecimento, mas facilitar e mediar os conhecimentos que os alunos já possuem, já tem acesso. A partir desse entendimento sobre o ser professor, refletimos sobre os estranhamentos epistemológicos e ontológicos que produzem esses sentidos de ser professor. O professor transmissor do conhecimento tem como marco histórico as formas e conteúdos da educação tradicional, na qual o professor era o centro do ensino e o aluno apenas uma tábula rasa que não tinha conhecimento (SAVIANI, 2013). Contra essa concepção tradicional, houve o movimento da Escola Nova, fundamentada em uma perspectiva positivista e nacionalista de desenvolvimento do país. A concepção de ser professor é produzida pelas teorias psicológicas sobre o desenvolvimento da criança que compreendem o professor como mediador e facilitador do conhecimento, pois a criança aprende em uma relação direta com a realidade concreta e não em uma relação com o professor. Além dessa concepção, a historicidade do ser professor é marcada pela racionalidade técnica, pela qual o professor é apenas um aplicador das metodologias que possuem todo o conhecimento (SAVIANI, 2013).

A partir dessa volta histórica sobre as marcas do ser professor, entendemos que os sentidos produzidos pelo professor Ricardo sobre o ser professor estão alienados nessas marcas históricas. A relação professor-aluno na educação tradicional não considerava as particularidades da criança, o professor apenas transmitia o conhecimento. Com o intuito de superação desse estranhamento, o movimento da Escola Nova priorizava a criança no processo de ensino e aprendizagem, centralizando-a e também os conhecimentos. Esses dois estranhamentos sobre o ser professor hierarquiza a relação professor-aluno, na qual uma é valorizada pela desvalorização da outra. E o professor como facilitador do conhecimento desfaz da relação professor-aluno e potencializa o conhecimento. Assim, deforma o ensino e aprendizagem, atribuindo uma relação estranhada na realização da atividade docente.

Compreendemos que os adjetivos de mediador do conhecimento e facilitador do conhecimento desfaz da relação de ensino e aprendizagem, pois não considera a importância da ação teleológica do professor para a apropriação do conhecimento. Diante dos sentidos sobre ser professor para Ricardo, destacamos os sentidos em sua fala anterior sobre as aprendizagens da docência a partir da relação teoria e prática, e o alcance dos objetivos de seu trabalho como motivos geradores de permanência na vida profissional. Esses sentidos expressam as formas e conteúdos do seu trabalho no processo de ensino e aprendizagem que vão além de ser um

professor facilitador, mas um professor que ensina o conteúdo e ensina a viver. Dessa forma, evidenciamos a contradição na fala do professor entre a objetivação da realização do seu trabalho e as idealizações sobre ser professor. Essa contradição nos faz refletir se essas idealizações possuem uma materialidade no trabalho do professor ou são significadas em outras formas estranhadas de ser professor no contexto do trabalho docente. Assim, inferimos que o professor não é o mediador, mas sim um ser social que possui uma atividade específica de formação das individualidades sociais por meio da mediação do conhecimento. Destarte, o conhecimento é o meio e o professor se constitui na própria práxis teoria e prática do pôr teleológico da atividade docente, não sendo apenas o mediador.

Diante das idealizações sobre o ser professor, questionamos sobre o que almejavam mudar em sua forma de ser professora e professor, se eles tinham um projeto de educação, de ser professor e do próprio trabalho docente. As seis professoras e o professor apontam que almejam aprender mais sobre ser professor e realizar o trabalho docente. Para as professoras e o professor iniciantes, ainda estão em um momento de domínio da práxis do trabalho e destacam em suas falas que precisam aprender mais com os colegas de trabalho, na relação professor-aluno de ensino e aprendizagem, nos cursos de formação continuada, para cada dia mais terem satisfação na realização da atividade docente. Esses aspectos podem ser evidenciados na seguinte fala da professora Patrícia:

*eu preciso aprender muito né, porque como eu nunca trabalhei, nunca tinha trabalhado antes, então assim é...eu tenho assim sempre aprendido com as minhas colegas de trabalho, com as experiências delas, eu sou muito imatura em muitas coisas, mas a... eu pretendo realmente nunca parar de aprender, porque pra gente, a vida é assim nunca tá pronto, e tem sempre que buscar melhorar, aprender, as crianças também nos ensinam muito né, e...e...e eu acho que é isso, aprender a cada dia mais, ter humildade pra reconhecer os erros né, que a gente, as nossas falhas, corrigir, aperfeiçoar, eu acho que é isso (Entrevista, Patrícia.5, 2020).*

Diante disso, compreendemos que as professoras iniciantes estão imersas na profissão docente, aprendendo a ser professora pelas relações humanas, cursos de formação continuada e pelos desafios que vão sendo vivenciados no cotidiano da escola. Para as professoras mais experientes, destacamos duas falas que expressam a busca pelo aprendizado ao longo da vida profissional. A professora Carol tem um projeto formativo de cursar o mestrado na UnB para contribuir com a educação, dizendo:

*bom eu pretendo fazer mestrado, de preferência na UnB né, que é a forma mais prática né, mais em conta também, mas é o meu futuro que eu vejo é mesmo lá na educação de forma né, de forma cada vez contribuir mais, com mais conhecimento (Entrevista, Carol.10, 2020).*

A professora Geane pretende continuar fazendo cursos de formação continuada, estudando por meios de livros e pela experiência em sala de aula, com o intuito de aprender ainda mais a ser professora. Percebemos que a sua preocupação é em aprimorar as suas técnicas de ensino por meio dos cursos quando diz:

*eu quero mais aprendizado sabe, é... aprendizado com cursos, aprendizado através de livros, aprendizados através da experiência, que eu acho que conta mais do que qualquer curso e livro, mas é algo que você tem que buscar também o teórico né, (pausa). Então eu quero aprender a... aprender mais ainda a ser professora sabe, buscar ainda mais meios...aprimorar as minhas técnicas, cursos, é só o que eu almejo (Entrevista, Geane.15, 2020).*

Dessa forma, compreendemos que o processo de constituição do ser professor tem como propriedade a formação continuada que abrange as possibilidades e alternativas dos meios para a realização da sua práxis social. Entretanto, questionamos sobre os sentidos dessas formações continuadas de suprir as fragmentações da formação inicial em relação à prática docente. A aprendizagem da docência ao longo da vida profissional se atém às técnicas e metodologias de ensino para a realização da atividade na prática docente. Apesar dessa formação continuada estar voltada para o como fazer do trabalho docente, os professores tem expressado sentidos em relação ao ser professor pelas vivências na realidade concreta do trabalho docente. A partir da afetividade das relações humanas e das condicionalidades tanto do trabalho quanto dos sujeitos envolvidos no ensino e aprendizagem, são produzidos sentidos políticos e sociais sobre as finalidades da ação docente naquela realidade concreta: de conscientização e transformação das individualidades sociais para a superação dessas condicionalidades. Assim destacamos que

[...] o maior engajamento político de professores é uma das condições necessárias, mas não suficiente, para que se construa uma perspectiva de classe para si (expressão de uma consciência revolucionária), ou seja, de lutas coletivas em torno das reivindicações docentes juntamente aos demais trabalhadores. Além disso, a formação política de professores, ancorada na perspectiva da transformação social, é concomitante a um desenvolvimento de formas mais elevadas de consciência política desses indivíduos que formarão novos sujeitos (CURADO SILVA, 2019, p. 58).

Assim, concluímos que a análise dos significados e sentidos de ser professor apresentam uma contribuição inovadora para a reflexão sobre a práxis docente, pois revela o movimento de constituição como ser social de um profissional da educação que, com tantas contradições, contribui para uma transformação qualitativa da sociedade. Correlacionado à compreensão do ser professor, está a construção da própria docência, perpassando pelo social que se constitui a partir do e com o trabalho. Entretanto, a construção do ser docente passa por dificuldades

relevantes em sua constituição, seja em relação às dificuldades impostas pelo novo contexto educacional e social da contemporaneidade, seja pelo legado histórico da profissão.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho teve como objetivo investigar o processo de constituição do ser professor ao longo da vida profissional. Para o alcance desses objetivos, delineamos três objetivos específicos: 1. identificar o que as pesquisas brasileiras apontam sobre o ser professor; 2. sublinhar traços do perfil dos professores do DF; e 3. apreender os sentidos e significados constituídos pelos professores ao longo da vida profissional sobre ser professor.

A partir desses objetivos, identificamos que as pesquisas brasileiras que estudam o ser professor ao longo da vida profissional o compreendem a partir das subjetividades de cada professor nas relações pessoais e profissionais, com o intuito de destacar as particularidades e dar voz aos docentes. Além disso, apontam que a centralidade da constituição do ser professor é a aprendizagem da prática docente fundamentada em uma epistemologia da prática. O ser professor é conceituado a partir das categorias de identidade docente, identidade profissional e representações sociais. Em relação aos estudos que compreendem a constituição do ser professor a partir do ciclo de vida profissional docente, fica evidenciada a necessidade de pesquisas sobre essa temática de acordo com o contexto histórico do Brasil. Dessa forma, refuta-se a ideia de que o ciclo de vida profissional docente se constitui de início, meio e fim em um movimento de ascensão e desinvestimento, mas sim se configura em um processo contínuo, histórico e aberto em espiral que intensifica e qualifica as aprendizagens do ser professor ao longo da vida profissional docente.

Tendo em vista esse entendimento sobre o processo de constituição do ser professor, corroboramos que este é um processo aberto que, em sua ação teleológica, produz conhecimento sobre a realidade concreta e sobre a sua própria práxis social, o que permite um constante aprendizado que amplia as potencialidades de sua individualidade enquanto ser social professor, apropriando-se e dominando a sua práxis. Diante desse entendimento, a produção do conhecimento sobre o ser professor ao longo da vida profissional nas pesquisas brasileiras, contribuiu para delinear a compreensão do ser professor a partir de suas vivências na sua realidade concreta ao longo da vida profissional.

No trabalho, apontamos alguns traços específicos do perfil dos professores do Distrito Federal e algumas particularidades do trabalho docente: a maioria dos investigados são professoras que possuem entre 41 a 45 anos de idade; formadas em níveis de magistério, ensino

superior e especializações; entretanto, não tendo formação em pós-graduação *stricto sensu e lato sensu*. Ao relacionarmos a idade das professoras à experiência profissional docente na SEEDF, inferimos que não foi a única experiência profissional docente, pois no início da profissão há professoras com formação em nível de magistério e com a idade entre 41 a 45 anos, motivos pelos quais inferimos que podem ter tido experiências profissionais em outras instituições de ensino particulares ou até mesmo em regime de contrato temporário na própria Secretaria de Educação do DF e de outros estados, assim como podem ter outras formações em nível superior, escolhendo a docência nas séries iniciais há pouco tempo.

Em relação ao trabalho docente, evidenciamos a particularidade de políticas distritais que estruturam a atividade do professor e que agrega a totalidade do trabalho docente: a jornada de trabalho do professor no DF é contemplada pela regência em sala de aula e pela coordenação pedagógica, pela qual o professor possui um espaço-tempo para a formação continuada, planejamentos individuais e coletivos contabilizados na sua carga horária semanal, o que permite vivências de aprendizagem da docência em outros ambientes formativos e mais tempo para a organização do trabalho, valorizando as propriedades específicas da profissão docente. Dessa forma, a organicidade do trabalho docente no DF permite que o professor das séries iniciais leccione apenas em uma turma em um turno e, no turno contrário, dedique-se à formação continuada e planejamentos do trabalho pedagógico.

Observamos que as professoras e professores do DF compreendem o ser professor a partir da vivência profissional com mudanças na percepção ao longo do ciclo de vida profissional. Os sentidos e significados de ser professor estão centralizados em sua atividade de práxis, isto é, nas relações da socialidade humana. Entretanto, esses sentidos são produzidos a partir de determinações históricas, políticas, sociais e econômicas que determinam as formas de ser e de realizar a atividade docente de forma estranhada à potencialização da sua práxis social. Assim, evidenciamos que os sentidos de ser professor para a transformação social podem ser compreendidos pela superação das condições que limitam os indivíduos para uma formação na generidade humana, assim como podem ter um sentido de ascensão social para a manutenção do *status quo* em uma sociedade capitalista.

Destarte, aproximamo-nos dos sentidos de ser professor a partir da historicidade de cada individualidade social em sua atividade docente, destacando as suas vivências, o sentir e o significar na práxis social do professor. A análise direcionou os primeiros sentidos de ser professor expressos pelas escolhas da profissão, objetivadas a partir da sua realidade concreta e mediatizadas por estranhamentos gerados no ser social que estão imersos nos sentidos que determinaram essa escolha. Destacamos os estranhamentos em relação à naturalização da

profissão direcionada a partir das relações de gênero que impulsionam um processo de feminização enraizadas na historicidade da profissão docente e na divisão de classes, bem como na práxis social do professor, que produzem relações dicotômicas e hierarquizadas que determinam limites à potencialidade tanto do indivíduo quanto da sua atividade.

Evidenciamos o reconhecimento das propriedades do trabalho do professor e de sua práxis que não possuem apenas uma técnica e operatividade, mas se constituem a partir das relações humanas em uma objetividade de práxis que tem em si elementos cognitivos, políticos, estéticos, éticos, técnicos e afetivos. Esses sentidos da escolha profissional docente estão imersos na historicidade subjetiva de cada professor, enraizada pela objetividade de seu processo de constituição enquanto ser social em uma correlação de forças geradas pelas condicionalidades estranhadas em sua realidade para um pertencimento na socialidade humana.

As vivências de ser professora e professor iniciante são marcadas pelos sentidos de sobrevivência e descoberta da profissão docente, produzidos pelo distanciamento das potencialidades da sua práxis social, tanto na formação inicial quanto no processo de realização do trabalho docente. Esse distanciamento é gerado pela fragmentação do movimento dialético da natureza do trabalho do professor entre a teoria e a prática; a formação inicial tem em si a teoria da atividade docente, e o trabalho, a prática. Esse processo formativo fragmentado deforma o movimento dialético de práxis da atividade do professor, desconstituindo-se a teoria da prática e a prática da teoria. Compreendemos que essa relação dicotômica limita a apropriação da relação dialética da totalidade da atividade de práxis do professor em suas dimensões políticas, estéticas, cognitivas, éticas e técnicas.

Dessa forma, é produzida uma constante busca pelas potencialidades da atividade docente em uma relação dialética de sobrevivência e descoberta. Essas relações produzem sentimentos de angústias e de incapacidade pelas dificuldades de realizar a sua práxis social em decorrência do distanciamento das potencialidades do ser professor, superado pelos sentimentos de realização da práxis social expressos nas descobertas do pôr teleológico de sua atividade docente a partir da prática.

Sendo assim, compreendemos que o início da vida profissional docente é um momento de intensas aprendizagens e domínio do pôr teleológico da práxis social do professor, que se configura em vivências de sobrevivências e descobertas no momento de apropriação do pôr teleológico da atividade docente, devido à fragmentação da natureza do trabalho. O sentir nas vivências das professoras e do professor é marcado pelos sentimentos de angústia e descobertas, intensas aprendizagens em busca das potencialidades da sua atividade para a realização da sua ação docente. Entretanto, a superação das dificuldades para a realização do pôr teleológico da

atividade docente tem sido fundamentado a partir de técnicas e metodologias de ensino particularizadas, apreendidas no cotidiano da prática docente que intensificam a fragmentação da teoria e da prática pela potencialização dos conhecimentos práticos e pela desvalorização dos conhecimentos teóricos, em uma relação dicotômica que deforma o ser social professor e a sua práxis social em uma atividade técnica, prática e operacional.

Compreendemos que a realidade da atividade docente é permeada por desafios e esses são produzidos pelos estranhamentos do ser social de uma sociedade de classes hierarquizada que se constitui em uma relação de dominantes e dominados e, para a manutenção desse *status quo*, distancia-se a classe social dominada das potencialidades humanas, direcionando a sua formação e as possibilidades de realização de uma práxis social sem as próprias qualidades humanas de criação. Dessa forma, inferimos que o trabalho docente é uma práxis social das classes dominadas que tem sido limitada, desde a sua formação, às possibilidades e alternativas de criação e produção da generidade humana, engendrando o trabalho do professor a formas e conteúdos técnicos e operacionais sem uma dimensão política e social da sua realidade concreta.

As professoras e o professor que estão vivenciando o início da docência ainda estão em um processo de apropriação da práxis do trabalho docente e apontam as aprendizagens em relação às formas e conteúdos sobre o quê ensinar, para quê ensinar, como ensinar e para quem ensinar. Para as professoras mais experientes, a reprodução do ser social é permeada por mudanças que se apresentam no contexto histórico da educação, advindas de conhecimentos teóricos pedagógicos sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, mudanças tecnológicas e mudanças nos perfis dos alunos, as quais produziram mudanças nas formas de trabalhar e compreender o ensino e aprendizagem, impactando a forma de ser professora e de realização do trabalho docente.

Evidenciamos mudanças em relação à visão de mundo sobre o sentido da atividade docente, a segurança no processo de realização da atividade da professora, as mudanças nas formas de realização do pôr teleológico da atividade em estratégias, técnicas, materiais de ensino, metodologias e questões pedagógicas e mudança de postura de ser professor. Essas mudanças foram produzidas a partir do desenvolvimento das tecnologias, das mudanças no perfil dos alunos, das novas tendências e teorias sobre a prática docente, assim como pelas formações continuadas, pela busca por conhecimento e pelas relações entre os pares na prática docente.

Essas mudanças se configuraram em relação ao ser professor e ao trabalho docente a partir das concepções pedagógicas desenvolvidas na historicidade da profissão docente. Diante disso, consideramos que as mudanças nas individualidades sociais das professoras têm como

marco a reprodução do ser social professor, objetivado historicamente na realidade concreta por concepções políticas, pedagógicas, econômicas e sociais que determinam a sua forma de ser e realizar a atividade docente. As professoras vivenciam, na prática, as mudanças em sua atividade docente, expressas em níveis de técnicas, estratégias, metodologias, meios e materiais que modificaram a forma e conteúdo do pôr teleológico da atividade, assim como a sua forma de ser professora.

Compreendemos que o processo de constituição do ser professor tem sido em nível teórico em sua formação inicial, distante do trabalho docente e, ao iniciar a vida profissional, aprende a ser professor na prática docente, assim como pelos cursos de formação continuada que modificam apenas suas técnicas e metodologias de ensino para a realização na prática. Dessa forma, questionamo-nos se essas vivências formativas possibilitam uma formação em que o professor se eleve da sua particularidade e compreenda a sua realidade concreta de práxis social. Inferimos que a reprodução de técnicas e metodologias de ensino não reproduz o ser social professor em direção às potencialidades de sua atividade de práxis, mas apenas determina formas e conteúdos de operacionalização da sua atividade para a consolidação da sua realização na prática docente.

A permanência na profissão se dá pela satisfação na relação de ensino e aprendizagem. Entretanto, evidenciamos as condicionalidades de adoecimento do trabalho docente, em que muitas vezes a professora pensa em desistir, mas permanece pela necessidade de sobrevivência, pois a profissão docente permite uma estabilidade financeira. Assim, compreendemos que as professoras permanecem na profissão vivenciando contradições de prazer e sofrimento na realização da sua atividade docente, pelas suas necessidades de sobrevivência. Destarte, inferimos que as professoras e o professor são da classe trabalhadora, que vivenciam a docência em uma correlação de forças com os estranhamentos do ser social que estão imbricados em sua atividade docente e na sua própria constituição, em busca de superá-las e atribuir sentido para a sua permanente ação social, e não apenas trabalhar para a sua sobrevivência.

Os primeiros sentidos de ser professor no início da vida profissional são idealizados nas relações de vivências com a profissão na formação inicial, nas relações com outros professores, assim como pelo sentido vocacional imbricado na historicidade do ser professor. Para as professoras, no início da profissão, ser professora estava relacionado aos aspectos operacionais da atividade docente, em ensinar um conteúdo, corrigir e avaliar. Entretanto, em suas vivências permeadas por desafios e correlações de forças imbricadas no pôr teleológico de sua atividade, atribuem outros sentidos ao ser professor. Destacam as relações humanas, as condições de classes, as condições materiais do trabalho docente, entre outros aspectos que envolvem o seu

trabalho e modificam o ser professor. Apesar dessa consciência sobre a realidade concreta do trabalho docente, as professoras e o professor modificam a sua prática docente em seus níveis técnicos e metodológicos. Os sentidos de ser professor são direcionados pelo sentido social da sua atividade, de transformação social das crianças.

Inferimos que as professoras e o professor produziram sentidos de ser professora a partir da materialidade objetivada de sua ação teleológica, o que possibilita a conscientização sobre a realidade concreta. Essa consciência produz mudanças nas formas de ser professora e de realizar a atividade docente, de modo que projeções de continuar na profissão docente são realizadas mediante a constante aprendizagem sobre a sua ação teleológica, pois essa é uma marca de superação dos desafios encontrados em sua realidade concreta.

A partir da interpretação das vivências das professoras ao longo da vida profissional docente, apontamos que o processo de constituição do ser professor tem como propriedade o movimento dialético entre a teoria e a prática docente e as relações humanas, entre sujeitos e sujeitos. Em uma sociedade de classes e divisão das potencialidades humanas, a formação inicial das professoras é configurada por uma fragmentação da práxis social, distanciando os conhecimentos teóricos da materialidade do trabalho docente. Quando inicia na profissão, o professor não consegue realizar a sua atividade docente, pois os seus conhecimentos específicos não possuem o movimento de práxis de sua atividade que apreende os conhecimentos do como realizar a atividade a partir da prática docente. Esse conhecimento prático se potencializa em relação ao conhecimento teórico, transformando as formas e conteúdos de sua ação particularizados em uma prática.

Demonstramos que a essência tanto da teoria quanto da prática é seu próprio movimento dialético em-si que produz a sua forma e conteúdo. Quando se distancia a teoria e a prática, forma-se uma relação dicotômica na realização do pôr-teleológico, engendrando a práxis social da professora às formas e conteúdos específicos, distantes dos sentidos e significados de sua práxis social, o que se configura em uma ação estranhada em relação à professora e ao próprio pôr teleológico de sua atividade. O início da docência é vivenciado pela busca das potencialidades de sua atividade docente e essa busca é vivenciada pelos sentimentos de angústia e solidão, pois a professora se constitui em um ser particularizado. Para se elevar dessa particularidade, a professora precisa ter consciência dos estranhamentos de sua realidade para buscar alternativas e possibilidades de superação.

Dessa forma, quanto mais a professora se envolve com a sua atividade de práxis em suas dimensões sociais, técnicas, operativas, estéticas, cognitivas e políticas, respondendo aos desafios no cotidiano, agindo sobre a sua realidade concreta de forma crítica e criadora, mais

eleva a sua particularidade para uma individualidade objetiva com uma genericidade em-si, uma forma de ser professora social. Essas ações direcionadas ao enfrentamento de problemas do gênero humano em sua socialidade faz com que o indivíduo supere os estranhamentos enraizados em sua historicidade. Conseqüentemente, o processo de desenvolvimento da socialização humana se direciona a um nível sempre mais elevado de generalidade: quanto mais as professoras buscam alternativas e possibilidades aos problemas de sua práxis social, mais se elevam as suas potencialidades e a formação da sua individualidade social.

Concluimos que, quando a professora vivencia em sua particularidade e se movimenta a partir dos estranhamentos imbricados em sua realidade concreta, produz sentidos em relação a sua ação teleológica, mas busca nas formas estranhadas de idealização os sentidos para a sua ação, como por exemplo, os sentidos religiosos e de inovação que deformam a atividade de práxis da professora. Dessa forma, deixamos em aberto, os questionamentos: as professoras e o professor estão superando esses estranhamentos ou estão buscando formas de realizar a sua atividade sem superá-los? A reprodução do ser social professor possui uma emancipação de sua particularidade para uma individualidade social?

Enfim, o processo de constituição do ser professor é produzido pelas vivências na realização do pôr teleológico da atividade docente que produz sentidos e significados de ser professor em uma objetividade social. Assim, ser professor é viver uma práxis social criadora e transformadora da realidade concreta e de potencialização da genericidade humana.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Núcleos de significação como um instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Ed. rev. Psicol. cienc. prof.**, 2007.

\_\_\_\_\_. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, jan. abr, 2013.

AGUIAR, W. M. J. de; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**. v. 45. n. 155. p. 57-75. jan. mar., 2015.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006. Disponível em:  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141498932006000200006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932006000200006&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: janeiro de 2019.

ALVARENGA, B. T. A.; TAUCHEN, G. Percepções e compreensões sobre o ciclo de vida profissional e o desinvestimento da carreira docente. **Revista Conhecimento Online**, vol. 2, a. 10, p. 25-45, Universidade Feevale, RS, julho/dezembro 2018.

ANTUNES, R.. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação o trabalho. São Paulo: **Boitempo**. 1999. (p. 101- 134).

ARANHA, A. L. B.; MRECH, L. M.; GONÇALVES, A. P.; FIGUEREDO, L. P.; TERUMI, C.; MENDONÇA, A.; FERNANDES, M. de F. Formação do eu professor na abordagem Walloniana. **Rev Esc Enferm USP**. 2015.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES** vol. 19 n. 44; Campinas; Apr, 1998.

BIASOLI, C. L. A. **Docência em artes visuais: continuidades e discontinuidades na (re) construção da trajetória profissional**. Tese, PELOTAS RS, 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394**, 20 de dezembro de 1996.

BRITO, T. T. R. **O ciclo de vida profissional dos professores de biologia da Universidade Federal de Uberlândia: trajetórias, carreira e trabalho**. Tese, Uberlândia MG, 2011.

CARDOSO, S. Ciclo de carreira docente: o que dizem as pesquisas brasileiras? Anais do XIII Congresso Nacional de Educação – **EDUCERE**, 2017.

CHAMON, M. **Trajetória de feminização do magistério e a (con)formação das identidades profissionais**. Disponível

em: [http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd\\_viseminario/trabalhos/eixo\\_tematico\\_1/trajetoria\\_de\\_feminizacao.pdf](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/trajetoria_de_feminizacao.pdf). Acesso em: abril de 2019.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição: Elementos Metodológicos para uma Teoria Crítica do Fenômeno Educativo**. 7ed – São Paulo. Cortez. 2000.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 284, de 31 de dezembro de 2014**. Dispõe sobre os critérios para Distribuição de Carga Horária, os procedimentos para a escolha de turmas e para o desenvolvimento das atividades de coordenação pedagógica e, ainda, os quantitativos e requisitos para o exercício das atividades dos Coordenadores Pedagógicos Locais, para os servidores da Carreira Magistério Público do Distrito Federal, em exercício nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal. Publicada no Diário Oficial do Distrito Federal nº 275 do dia 31/12/2014 - Seção 01 EXTRA, Brasília, 2014.

DUARTE, N. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. Ed.rev - Campinas SP: Autores Associados, 2013.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas – SP: Ed. Autores Associados, 2004.

FACCI, M. G. D.; CHIODI, C. da S. O significado e o sentido da atividade pedagógica do professor alfabetizador. **CONPE**, Universidade de Maringá, 2011.

FALCÃO, G. M. B.; FARIAS, I. M. S. de. Significados e sentidos de uma professora da educação básica sobre a formação docente: desvelando processos constitutivos a partir dos núcleos de significação. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 1, p. 230-244, jan. abr. 2018

FARIAS, G. O.; BATISTA, P. M. F.; GRAÇA, A.; NASCIMENTO, J. V. do. Ciclos da trajetória profissional na carreira docente em educação física. **Revista Movimento**, v. 24, n. 2, p. 441-454, RS: Porto Alegre, abril. junho 2018.

FELLER, E. L. **Processos formativos e ciclos de vida de uma professora alfabetizadora**. Dissertação, RS, 2008.

FERREIRA, L. S. Ser” ou “não ser” professora/professor? Eis uma questão em busca de respostas. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 59, p. 175-192, jan. mar. 2016.

FERREIRA, L. G. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. **Revista Acta Scientiarum**, vol. 39, núm. 1, p. 79-89, Universidade Estadual de Maringá, PR: Maringá, 2017.

FLEURI, R. M. **Perfil profissional docente no Brasil: metodologias e categorias de pesquisas**/ Reinaldo Matias Fleuri. — Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

FONTANINI, C. A. C.; FILIPAK, S. T.; KRAST, J. As fases na vida dos professores: um estudo com professores do curso de administração em uma instituição de educação superior privada no Brasil. **Revista ESPACIOS**, vol. 38, núm 35, p. 15-30, Venezuela: Caracas, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança – um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2003

FREITA, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167.

FRIGOTTO, G. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA; M. (orgs.). **A experiência do trabalho e a Educação Básica**. 3 ed. Rio de Janeiro; Lamparina, 2010. (p. 11-27).

GABARDO, C. V.; HOBOLD, M. S. Início da docência: investigando professores do ensino fundamental. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 85-97, ago./dez. 2011.

GARBIN, A. R. **A prática pedagógica de professores em diferentes momentos da carreira docente**. Dissertação, Curitiba, 2017.

GODTSFRIEDT, J. Ciclos de vida profissional na carreira docente: revisão sistemática da literatura. **Revista Corpoconsciência**, vol. 19, n.02, p. 09-17, MT: Cuiabá, maio. agosto 2015.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A (org) **Vida de professores**. 2 ed. Porto, Portugal: Porto Ed, 2000. p. 31-61, 2000.

HYPOLITO, Á. M.; GRISHCKE, P. E. **Trabalho imaterial e trabalho docente**. Educação (UFSM), Santa Maria, p. 507-522, set. 2013. ISSN 1984-6444. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/8998>>. Acesso em: 17 jul. 2018.  
doi:<http://dx.doi.org/10.5902/198464448998>.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Revista Linhas Críticas**, v. 14, n. 26, p. 43-59, Universidade de Brasília, jan./jun. 2008.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V.; GIORDANI, E. M. Movimentos construtivos da docência superior: delineando possíveis ciclos de vida profissional docente. Anais da **30ª ANPED-GT 08: Formação de Professores**, 2007.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LIMA, E. F.; CORSI, A. M.; MARIANO, A. L. S.; MONTEIRO, H. M.; PIZZO, S. V.; ROCHA, G. A. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação e Linguagem**, ano 10, nº15, p. 138-160, 2007.

LIMA, R. R. M. **Narrativas de si: ser professora**. História de vida e formação. Tese, Fortaleza 2016.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social I**/Gyorgy Lukács; tradução Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer, Nélio Schneider. – 2. Ed. – São Paulo: Botempo, 2018.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**/Gyorgy Lukács; tradução Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. – 1 ed. – São Paulo: Botempo, 2013.

MAGALDI, A. M. B. de M.; NEVES, C. V. N. Valores Católicos e profissão docente. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 15, set/dez. 2007.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. 2. ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2015.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Boitempo Editorial, 2004. Disponível em: <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2011/08/manuscritos-econoc3b4mico-filosc3b3ficos.pdf> . Acesso em: 15 de janeiro de 2018.

MARX, K. Mais Valia Absoluta e Mais Valia Relativa. In: **O Capital**. (Vol. II, Capítulo XIV). Tradução de: Reginaldo Sant'ana. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 12 ed. 1989. (p. 583-594).

MARX, K. O processo de trabalho ou o processo de produção de valores de uso. In: **O Capital**. (Vol. I, Parte III: A produção de mais valia absoluta, Cap. V: Processo de trabalho e processo de produção mais valia). Tradução de: Reginaldo Santana. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 12 ed. 1989. (p. 201-210).

MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã/Karl Marx, Friedrich Engels: [introdução de Jacob Gorender]; tradução Luís Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARTINS, D. M. **Coordenação pedagógica: elementos instituintes e instituídos na construção da profissionalidade docente no DF**. / Danyela Martins Medeiros; orientadora Shirleide Pereira da Silva Cruz.- Brasília, 2017.

MENDES, T. C.; PEREIRA, A. L. Ser professor e manter-se na profissão: um estudo com docentes da educação básica. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro, SP. Vol. 27, n.55. p.389-407. Maio-Agosto. 2017.

NAMURA, M. R. **O sentido do sentido em Vygotsky: uma aproximação com a estética e a ontologia do ser social de Lukács**. Tese, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004

PITTA, P. de S. **Razões que mobilizam o exercício docente nos anos iniciais da educação básica**. Dissertação, Canoas, 2018.

PRYJMA, L. C. **Ser professor**: representações sociais de professores. Tese, SP, 2016.

RIBEIRO, A. F. M.; VIEIRA, A. M. D. P. Ciclo de vida profissional e a formação continuada dos professores das instituições privadas de ensino superior em Curitiba. Anais do XII Congresso Nacional de Educação – **EDUCERE**, 2015.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34 jan. /abr. 2007.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**/ Dermeval Saviani. - 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Dermeval Saviani. – 4 ed. – Campinas São Paulo: Autores Associados, 2013.

SILVA, K. A. C. P. C. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipatória**/Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva. – Campinas, SP: Mercado de letras, 2019.

SOUTO, K. C. N.; ESTEVES, M. O processo de formação de professores da educação básica no interior de uma escola de ensino fundamental: o olhar dos graduandos sobre o ser professor e a prática profissional. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 3, p. 1587-1601, 2016.

SOUZA, J. E. de; GRAZZIOTIN, L. S. S. Para ler, escrever e contar: modos de ser professora no cotidiano escolar de lombas grande/RS (1940/1950). **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 347 - 370, jul. dez. 2014.

SZYMANSKI, H. **Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa**. In: A entrevista na pesquisa em educação: a pratica reflexiva. 4. Ed. Brasília: Líber, 2004. p. 9-58.

TCHALEKIAN, B. B. A. Os sentidos e significados atribuídos por uma professora da rede pública de ensino de São Paulo aos impasses e dificuldades para a realização da atividade docente. **ABRAPEE**, 2012.

TIMM, J. W. **O ciclo de vida profissional na docência no stricto sensu em educação: o sentido, o significado e a percepção do bem/mal-estar a partir de narrativas (auto)biográficas**. Tese, Porto Alegre RS, 2018.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural**/Gisele Toassa; orientadora Marilene Proença Rebello de Souza. - São Paulo, 2009.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**/ Gisele Toassa – Campinas, São Paulo: Papirus, 2011.

VICENTINI, P. P. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**/Paula Perin Vicentini e Rosário Genta Lugli. – São Paulo: Cortez, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Ed. WMF Martins Fontes, SP, 2010.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

### DADOS GERAIS

#### 1. Informações pessoais/ identificação:

Instituição/Campus que está trabalhando atualmente: \_\_\_\_\_

Etapa/Ano da educação em que atua: \_\_\_\_\_

Coordenação Regional de Ensino: \_\_\_\_\_

Professor temporário. Há quantos ano? \_\_\_\_\_

Professor efetivo. Há quantos anos? \_\_\_\_\_

#### 2. Sexo

Masculino       Feminino

#### 3. Idade

- Até 20 anos  
 De 20 25 anos  
 De 25 a 30 anos  
 De 30 a 35 anos  
 De 35 a 40 anos  
 De 40 a 45 anos  
 De 45 a 50 anos  
 Acima de 50 anos

#### 4. Onde reside atualmente?

Mesma Região administrativa da instituição

Outra Região administrativa \_\_\_\_\_

### FORMAÇÃO

#### 5. Magistério em Nível Médio: Sim Não

Em caso de resposta afirmativa:

Pública     Privada     Outro: \_\_\_\_\_

#### 6. Graduação

Curso: \_\_\_\_\_

Pública     Privada     Outro \_\_\_\_\_

#### 7. Pós-graduação

##### 7.1. Especialização (em caso de ter cursado mais de uma, cite a última cursada)

Área:  Educação     Outro \_\_\_\_\_

Pública     Privada     Outro \_\_\_\_\_

##### 7.2. Mestrado: Acadêmico Profissional

Área:  Educação     Outro \_\_\_\_\_

Pública     Privada     Outro \_\_\_\_\_

##### 7.3. Doutorado

Área:  Educação     Outro \_\_\_\_\_

Pública     Privada     Outro \_\_\_\_\_

##### 7.4. Pós-doutorado

Área:  Educação     Outro \_\_\_\_\_

Pública  Privada  Outro

**8. Indique as principais razões que levaram você a escolher a docência.**

(Marque quantas alternativas desejar)

- Por dar maior acesso ao mercado de trabalho
- Por influência/tradição na família
- Por interesse específico pela profissão
- Por não gostar dos outros cursos disponíveis
- Por não ter outra opção
- Por oferecer maior estabilidade no trabalho
- Por questões financeiras
- Por interesse específico pela área de conhecimento

Outros \_\_\_\_\_

**9. Em qual momento da sua vida profissional a formação continuada foi/está sendo mais significativa para o trabalho pedagógico:**

- Até 5 anos
- De 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- 21 a 25 anos
- Acima de 25 anos
- Nenhum

**10. Ser professor é:** \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

### Roteiro de entrevista

1. Quais as razões que fizeram você escolher a docência?
2. Como você se sente em relação ao seu trabalho docente?
3. O que você considera marcante no início de sua carreira docente?
4. Quais foram as mudanças significativas em seu trabalho?
5. O que você considera que contribuiu para essa mudança?
6. Esses elementos modificaram a sua forma de ser professor?
7. Quais foram os grandes marcos da sua carreira docente até o momento?
8. Você se sente satisfeito na profissão?
9. O que esse trabalho tem mudado ao longo dos anos em vc?
10. O seu trabalho tem se modificado? Como? Por que?
11. Você consegue ver mudanças na sua forma de trabalhar?
12. Quais elementos do seu trabalho docente estão mais em evidência nesse momento de sua carreira?
13. O que contribuiu para a sua permanência na docência até o momento?
14. Você deseja continuar na profissão?
15. O que foi ser professor no início da carreira docente?
16. O que é ser professor para você?
17. Que mudanças você almeja em relação a sua forma de ser professor?