

## Humanização e docência crítica: a arte como mediação na formação inicial docente<sup>1</sup>

### *Humanization and critical teaching: art as mediation in initial teacher training*

Magda Machado Ribeiro Venancio<sup>2</sup>  0000-0002-5070-815X

Vera Lúcia Trevisan de Souza<sup>2</sup>  0000-0003-2062-0680

#### Resumo

Este artigo apresenta uma pesquisa de doutoramento de caráter interventivo. Adota-se o aporte teórico-metodológico da psicologia histórico-cultural com o objetivo de investigar se atividades cujas bases incluem a ética e a estética ampliam a visão dos estudantes sobre a dimensão humanizadora da docência e conduzem à docência crítica. Participaram 30 alunas do quinto semestre do curso de Pedagogia em faculdade privada no interior de São Paulo.

<sup>1</sup> Artigo elaborado a partir da dissertação de M.M.R. VENANCIO, intitulada "Humanização e docência crítica: a arte como mediação na formação inicial de professores". Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2016.

<sup>2</sup> Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Av. John Boyd Dunlop, s/n., Jardim Ipaussurama, 13060-904, Campinas, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: M.M.R. VENANCIO. E-mail: <magdav\_9@hotmail.com>.

Como citar este artigo/How to cite this article

Venancio, M.M.R.; Souza, V.L.T. Humanização e docência crítica: a arte como mediação na formação inicial docente. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v.23, n.2, p.175-189, 2018. <http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v23n2a3648>



Recorreu-se às materialidades artísticas mediadoras como instrumento psicológico promotor de reflexões críticas. Os dados foram obtidos em quatro situações interventivas por meio de desenhos e textos produzidos pelas participantes. Registrou-se em Diário de Campo as observações das situações que envolveram o uso das materialidades. A leitura do material e dos Diários de Campo resultou em informações agrupadas em núcleos de significação, possibilitando a aproximação dos sentidos sobre a docência e o trabalho docente, configurados pelas participantes. A pesquisa revelou a prevalência da afetividade no modo de conceber a docência; que a docência ainda é vista como missão, acolhendo a dor e atenuando a exclusão social. Evidenciou a apropriação sem reflexões críticas do discurso oficial da educação para justificar a importância da educação escolar e valorizar a escolha da docência.

**Palavras-chave:** Docência crítica. Formação de professores. Humanização. Psicologia da educação.

## Abstract

*The present interventional study was conducted during doctoral research. The theoretical and methodological framework was based on historical-cultural psychology to investigate if activities based on ethics and esthetics broaden students' view of the humanizing teaching model and lead to critical teaching. Thirty students from the 5<sup>th</sup> semester of Pedagogy from a private university in a city in the state of São Paulo participated in the study. Artistic mediations were used as a psychological instrument to promote critical reflection. The data was obtained from four interventional situations and the drawings and texts were produced by the participants. Observations of the situations that involved the use of materials were recorded in a field diary. The reading material and the field diaries resulted in information grouped into cores of significance, allowing to approach the perceptions of the participants concerning teachers and teaching. The research revealed the prevalence of affection in the way of understanding and accepting teaching; teaching is still seen as a mission that brings pain and attenuates social exclusion. It also showed that the official discourse of education is accepted without critical reflection to increase the importance of school education and teaching.*

**Keywords:** Critical teaching. Teacher training. Humanization. Educational psychology.

## Introdução

São muitos os desafios que cercam e se apresentam à educação escolar. Há, inclusive, com crescente destaque na mídia e nos discursos políticos, nos espaços de educação escolar, uma situação que atrai cada vez mais a atenção: os desafios que os profissionais da área, professores, encontram cotidianamente no exercício de sua profissão. Desafios que, muitas vezes, conforme indicam estudos e pesquisas de Libâneo (2004), Placco e Souza (2006), e os realizados pelo grupo do qual as autoras detes trabalho fazem parte, não se restringem ou se relacionam ao que se pode chamar de conteúdos curriculares e sim a aspectos tão ou mais relevantes ao processo

educativo: o comprometimento com o educar, com as interações e relações humanas como fundamento do humano e essência do processo educativo.

Ao contrário do que se apresenta atualmente, muitos dos entraves do desenvolvimento das potencialidades humanas em seus diversos aspectos, cognitivos, afetivos e sociais, poderiam e deveriam ser minimizados, atenuados ou dirimidos pela escola. Em determinado aspecto, sobre o qual aqui se fala, está configurada uma crise que se manifesta não só nos resultados das avaliações oficiais do ensino brasileiro a que os estudantes são submetidos – Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB) e Prova Brasil –, o que por si só já apresenta contornos

trágicos, mas também em outros aspectos do potencial humano que se desenvolvem ao longo da vida.

Atualmente, pode-se supor que a crise de autoridade à qual Arendt (2009) enfaticamente se refere em seu texto, “A crise da educação”, perdura ou talvez tenha se estabelecido de modo sistematizado nas mais diversas instâncias e ambientes educativos. Ao fazer referência à autoridade como um dos aspectos possíveis para as dificuldades que têm permeado o cotidiano escolar na atualidade, não se faz referência única e simplesmente ao exercício da autoridade por uma pessoa, professor ou outro adulto, mas ainda a outros aspectos inerentes às situações escolares e educativas. Situações entrelaçadas por relações humanas, muitas vezes em conflito, pelas opções equivocadas da gestão escolar, pela compreensão da atuação docente restrita ao cumprimento do conteúdo programático, em muitas oportunidades pela ingerência dos pais nos assuntos da esfera escolar e, no caso de escolas particulares, pela preocupação em não perder alunos em um mercado altamente competitivo. Não se deve entender, portanto, autoridade tão somente na acepção de poder.

A orientação teórico-metodológica que baliza este estudo, a psicologia histórico-cultural, preconiza o sujeito como histórico e social. Desenvolve-se dessa maneira em interação com o outro que o introduz na cultura e sociedade humanas. Cultura tida como a produção humana, a intervenção do homem na natureza, em si próprio e também com a qual mantém interação, em um constante e permanente movimento dialético de transformação. Cultura que constitui o ser humano e que por ele é constituída. É assim, nas interações, na convivência, que o indivíduo é humanizado e promove a humanização dos que com ele convivem (Vigotski, 2000a, 2010, 2012; Vigotsky, 2003; Souza, 2009; Souza; Andrada, 2013).

Elemento central desse processo de constituição é a palavra, característica eminentemente humana, instrumento simbólico construído pelo homem ao longo de sua história e que expressa a consciência humana, aspecto de destaque do processo de desenvolvimento ou humanização (Vigotsky, 2003).

Se, de acordo com as argumentações anteriores, cabe aos adultos da família, durante determinada fase do desenvolvimento da criança, introduzi-la no mundo, cabe depois aos adultos da escola, por ser ainda um mundo protegido, possibilitar a mediação entre crianças, adolescentes e até suas famílias e o mundo. Mediação, de acordo com Vigotski (2004), vista como o processo de aproximar dos homens os conhecimentos produzidos pelo próprio homem, assim como suas produções e intervenções na natureza e nos outros homens; considerada ainda como a aplicabilidade desses conhecimentos para o mundo humano e físico. Mediação que se faz primordialmente pela palavra e por outros instrumentos simbólicos elaborados pelo ser humano. Dentre essas produções e mediações encontram-se as Artes, produção e síntese especialíssima da capacidade humana de se expressar, cujo caráter simbólico permite alcançar aspectos da realidade e da história humanas não diretamente vividos por cada um, mas que afetam sentimentos, valores e pensamentos os quais, grosso modo, manifestam humanidade no sentido universal e do sujeito particular.

Evidencia-se aí a importância do papel educativo, seja dos pais ou da escola, o qual se encontra atrelado à autoridade (Freire, 1998; Arendt, 2009; Souza, 2009). Autoridade compreendida, no contexto desta investigação, também como a assunção pelo adulto do comprometimento e responsabilidade de educar, de mostrar às crianças como é o mundo e como preservá-lo para os que aqui ainda estão e para

os que virão. Estão, entretanto, esses adultos sendo convenientemente preparados para isso? Percebem a importância de sua função?

Um episódio ocorrido no ano anterior ao desenvolvimento deste estudo causou muito espanto. Um grupo de três estudantes, alunas do terceiro ano de Pedagogia, apropriou-se de um trabalho divulgado na *Internet* e, durante um ciclo de seminários em sala de aula, apresentou-o como sendo de sua autoria. Ao serem indagadas sobre o fato, disseram que recorreriam à coordenação do curso para resolver a questão, pois não teriam tempo para fazer outro trabalho. Essa situação ajudou a constatar que alguns futuros professores não vinculam suas atitudes ao que a sociedade espera daqueles que serão os responsáveis por introduzir nela seus membros mais novos. Esta situação desencadeou uma série de indagações: como chegam às escolas os adultos que serão responsáveis pela função educativa? Como se dá seu próprio processo de humanização? Que lugar ocupam em sua constituição de sujeito e de profissional, no caso particular da Educação, a palavra e a Arte? Como possibilitar aos graduandos de Pedagogia a percepção da importância de sua atuação para a humanização das crianças e jovens? Como despertá-los para uma docência crítica?

Docência crítica, processo, aqui entendido, segundo os estudos de Vigotski<sup>3</sup>, Freire e outros estudiosos afinados com a perspectiva do materialismo dialético, como ação político-pedagógica que se exerce em prol do desenvolvimento humano em todas as suas múltiplas dimensões; como espaço em que os sujeitos alunos e professores se encontram e produzem suas condições materiais de existência, ao mesmo tempo em que são constituídos por essas mesmas condições que configuram o processo

de ensinar e aprender; docência que se apercebe do movimento histórico e ideológico no qual se tenta moldá-la e pelo qual se intenciona responsabilizá-la e que em sua coletividade se faz transformadora; docência que integra o saber e o sentir.

Seja em relação à Educação Básica, seja em relação à Educação Superior, a qual objetivaria a aprendizagem dos adultos, acredita-se que a afirmação de Libâneo (2012, p.4), “penso que a escola para a democracia e para a emancipação humana é aquela que, antes de tudo, através dos conhecimentos teóricos e práticos, propicia as condições do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos”, é de extrema relevância e indispensável para a articulação entre a autoridade comprometida com o desenvolvimento humano, a aprendizagem e a consciência. A aprendizagem escolar em qualquer de seus segmentos deve se voltar para o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões. É com esses recursos internos que cada um enfrentará e “lidará com a vida” (Libâneo, 2004).

A psicologia histórico-cultural considera crucial para o desenvolvimento psicológico, ou seja, para a humanização do sujeito, as interações e as relações que se estabelecem entre o meio e o sujeito, seja este criança ou já adulto. A concepção de desenvolvimento aqui utilizada é de um processo que se dá ao longo da vida. Pode-se considerar que enquanto há vida há desenvolvimento, embora sem esquecer que o desenvolvimento infantil é revestido de determinadas características as quais maximizam sua potencialidade nessa etapa da vida (Vigotski, 2000a, 2004, 2012; Vigotsky, 2003; Souza; Andrada, 2013). Vigotski (2010) magnifica a importância do meio educativo escolar para o desenvolvimento da criança. Frisa inclusive que, por força dessas

<sup>3</sup> Levando-se em consideração as diferentes formas de escrita do nome do estudioso russo Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934) – Vygotsky, Vigotsky, Vygotski, Vigotskii, Vigotski, entre outras –, a forma usual neste trabalho será Vigotski, exceto as citações x referências, as quais serão escritas conforme a grafia do texto original.

interações, o meio também se modifica; crê-se que, em algumas situações, de modo intencional ou não, de acordo com a faixa etária da criança. Estão no meio os aspectos estruturais de nosso potencial humano: a palavra e seus significados, o pensamento, os valores, a motivação e demais aspectos afetivos e volitivos. Presentificam-se, no meio o passado, o presente e, desta perspectiva, o devir humano.

Ao pensar a respeito dos inúmeros desafios e problemas enfrentados por alunos, professores e gestores nas escolas brasileiras ao longo dos últimos anos, entre os quais a baixa remuneração, a crescente violência, o pouco comprometimento dos alunos com os estudos, a formação aligeirada e o acúmulo de trabalho, bem como nos problemas que já sabidamente afetam a escolha da carreira do magistério como opção profissional e dos cursos que os formam (Saviani, 2003; Libâneo, 2004; Placco; Souza, 2006), não se pode deixar de lado o devir humano, já profundamente afetado pelas condições materiais de vida dos que escolhem a docência como profissão. Mais do que constatar e explicitar esse fato, é imprescindível encontrar resposta para a seguinte questão: como elaborar, realizar ações e despertar atitudes que, ao longo da graduação, maximizem o reconhecimento do valor indispensável da profissão docente e de sua função humanizadora? Como promover uma docência crítica?

Ao levar em consideração os estudos da psicologia histórico-cultural, que explicita a ação dialética do homem na transformação de si e do outro como produtor e produto de sua cultura, e a afirmação categórica de Vigotski (2010) de que o meio é a fonte social do desenvolvimento humano, sem dúvida vislumbram-se possibilidades de ação, de intervenção e quiçá de superação. Várias áreas do saber, como a Psicologia, a Filosofia e o Direito, dedicaram-se, ao longo do tempo, ao estudo e definição do conceito de autoridade. O

estudo aqui apresentado se aterá à ideia proposta por Arendt (2009) que, em relação ao exercício docente, vincula autoridade à responsabilidade e ao comprometimento de ser, perante as crianças, o responsável pelo mundo. Essa responsabilidade não é vista como escolha e sim como imposição pela escolha que se fez. É importante elucidar que autoridade e competência não são sinônimos, muito embora a competência faça parte da autoridade quando se faz referência ao exercício profissional.

Se a autoridade e a competência do professor não são a mesma coisa, o que é esta competência? Trata-se da competência referente ao domínio dos conhecimentos específicos de sua área de atuação e ao modo de posicionar-se frente aos conhecimentos, ao mundo em que vive e aos sujeitos que deverão aprender (Freire, 1998; Charlot, 2005). Acredita-se estar diante de duas dimensões da profissão do professor: a axiológica e a técnica, obviamente imbricadas. Essa afirmação provoca dupla indagação: o que é ser responsável pelo mundo? O que é conhecer o mundo? Como conhecê-lo?

Conhecer o mundo significa, sinteticamente, conhecer a trajetória do homem ao longo do tempo, suas produções, suas intervenções na natureza, seus avanços tecnológicos e científicos, suas produções artísticas, seus valores, enfim, sua História. Em poucas palavras, significa adentrar o universo simbólico no qual os homens se constituem humanos, o qual é produto e produção de suas ações, intervenções, atitudes, valores e motivações. Ser responsável pelo mundo é dá-lo a conhecer em seu dinamismo e contradições, em suas tradições e devir, é assumir para si o *per si*, é cuidar do que lhe foi legado. Acredita-se poder afirmar que um dos objetivos da educação é, em essência, um processo dialético: ao mesmo tempo em que se deve ensinar a preservar se deve ensinar a transformar. Mas como? Não poderiam as Artes

mediar o desenvolvimento de aspectos éticos e estéticos dos quais a técnica se favoreceria?

As possibilidades de atuação do homem são viáveis pelo desenvolvimento do que Vigotski (2000a) denomina Funções Psicológicas Superiores. Ao longo do processo educativo em contextos informais e, particularmente, nos formais (escolas, faculdades e universidades), as Funções Psicológicas Superiores são potencializadas não só pela intencionalidade inerente a esses ambientes, mas também pelas interações, aproximações e distanciamentos propiciados pelos conceitos lá trabalhados. Estes ampliam não só as condições cognitivas, como percepção, atenção, memória, imaginação, criatividade, processo de elaboração e síntese, mas também os aspectos afetivos, sentimentos, emoções e volição. Desta perspectiva, o homem é um todo complexo que pensa, age e sente (Delari Jr., 2011). Aspecto culminante do desenvolvimento, de acordo com esta visão, é a ampliação da consciência, no qual a escolarização pode ser considerada decisiva. A consciência se desenvolve, assim como todas as outras funções, mediada pela palavra, produção exclusivamente humana, instrumento de ação no mundo, em si e no outro.

A tese que ora se apresenta se sustenta nesse ponto: experiências de formação que ofereçam espaço/oportunidade para a reflexão sobre si, sobre o outro e seu papel na educação promovem o desenvolvimento de reflexões sobre a dimensão humana, devendo caracterizar a ação docente e conduzir à docência crítica. A partir dela, evidencia-se a questão de pesquisa: que tipo de ações na formação inicial de professores favorece o desenvolvimento da dimensão humana da docência de modo a constituí-la como docência crítica?

Assim, o seguinte objetivo geral norteou a presente pesquisa: investigar se atividades que têm como base a ética e a estética em um curso de formação inicial de professores contribuem

para a ampliação da visão dos estudantes sobre a dimensão humanizadora de sua profissão. Os objetivos específicos foram: analisar a concepção de docência dos estudantes; analisar a percepção dos estudantes sobre seu papel na formação de crianças e jovens; investigar de que modo os estudantes concebem a afetividade na docência; investigar e analisar o potencial das materialidades artísticas na promoção da reflexão dos estudantes.

### Procedimento Metodológico

Esta investigação em Psicologia, da perspectiva histórico-cultural, é norteadada pelo materialismo histórico e dialético. Essa perspectiva metodológica exige que, ao se elaborar o problema de pesquisa, isso seja feito em conjunto com o método, pois teoria e método são constitutivos um do outro, “a um só tempo, ferramenta e resultado da investigação; demandando, portanto, um trabalho de construção permanente do pesquisador” (Souza; Andrada, 2013, p.362).

A psicologia histórico-cultural compreende o homem como ser histórico e social. Seu objeto de estudo é o sujeito histórico, situado no tempo, no espaço e em determinada condição material de vida. Pressupor o homem deste modo significa reconhecê-lo em movimento permanente e dialético, caracterizado por contradições – produção e aquisição de significados de caráter social –, e sentidos, que o singulariza. É compreendê-lo ainda em constante movimento de transformação e possibilidades de vir a ser, de criar e recriar continuamente sua realidade. Dessa maneira, não se pode deixar de estudar o fenômeno do qual participa em sua historicidade, ou seja, em seu movimento histórico, pelo qual se pode perceber sua essência. É neste complexo movimento que parte e todo se manifestam e possibilitam a

análise dos processos psicológicos em sua vasta complexidade, tomando-os como unidade.

Constitui-se, para Vigotsky (2003, p.99), como tarefa imprescindível da análise “[...] destacar do conjunto psicológico integral, determinados traços e momentos que conservam a primazia do todo”. Essa tarefa se torna possível quando se estuda o homem e suas relações em suas condições de produção, de si e de sua realidade.

Nosso método focaliza as relações, considerando o devir que está na base do movimento que fundamenta a dialética. É na relação que o movimento entre o singular e o coletivo se expressa (Gomes; Souza, 2015, p.11).

Três são os aspectos indispensáveis e necessários ao método proposto e utilizado por Vigotski que o diferencia de tantos outros utilizados na psicologia: a análise do processo e não do produto; a explicação como destaque em relação à descrição, também importante; e os aspectos fossilizados, aos quais, em virtude de sua ocorrência, não mais se atribui a devida importância (Zanella *et al.*, 2007; Petroni; Souza, 2010; Delari Jr., 2011).

Resulta, desses três aspectos, outro de expressiva relevância para os estudos dessa perspectiva: a análise por unidade, aquilo que contém e constitui o todo. Os estudos dos processos psicológicos, para Vigotski (2004), têm como unidade de análise “a busca pelos sentidos”, que só poderá ser entendida a partir das interações que são estabelecidas por cada um.

Os significados, produções sociais e históricas elaboradas culturalmente possibilitam que os homens partilhem suas experiências históricas e, embora mais estáveis do que os sentidos, também sofrem transformações temporais. Mesmo compartilhados, são apropriados por cada um

de forma muito particular. Essa apropriação é denominada sentido. Os sentidos, apropriação singular do que está posto socialmente, mais instáveis, por que mais fluidos, e mais amplos, sofrem tantas alterações quantas forem as propiciadas pelas múltiplas interações sociais nas quais ocorre o cotidiano (Vigotski, 2000a, 2000b; Aguiar; Ozella, 2013). No esforço de se aproximar dos sentidos configurados pelas participantes, esta pesquisa utiliza como mediação as Artes em suas diversas expressões, as quais propiciam e permitem, enquanto estratégia de mediação, que significados e sentidos configurados pelas participantes manifestem-se.

A Arte é, em sua potencialidade, segundo Vigotski (2000a), instrumento psicológico mediador, pelo qual o homem também pode desenvolver suas Funções Psicológicas Superiores, dentre as quais estão a consciência, a autorregulação, enfim, nossa humanização. Para que possa haver melhor compreensão do que é a Arte para este estudo e como instrumento psicológico, recorre-se às palavras de Vigotski: “A arte está para a vida como o vinho para a uva – disse um pensador, e estava coberto de razão, ao indicar assim que a arte recolhe da vida seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nesse material” (Vigotski, 1999, p.308).

Fica evidente, a partir da citação acima, a estreita relação entre vida e Arte. Aquela fornece ao homem os elementos desta e é a partir deles que a ação se concretiza. Nesse sentido, acredita-se poder considerar as Artes como trabalho, bem como presumir a relação dialética entre elas e a potência dessa relação para a constituição do homem como ser único, porém social.

Em contato com a Arte, bem como com a Ciência, apuradíssimas criações do ser humano, este expressa e, ao mesmo tempo, entra em contato com os afetos, o que o leva ao outro e de

volta a ele mesmo. Esse movimento desenvolve novas conexões entre as funções psicológicas e promove/provoca novas elaborações. No entanto, ele não se restringe às participantes da pesquisa, mas também à pesquisadora, posto não se ter o domínio absoluto das emoções e dos afetos (Souza, 2009; Petroni, 2013).

Ante o exposto, propôs-se, como unidade de análise, a palavra com significação (Aguiar; Ozella, 2013). Essa escolha se deu por ser imperativa a aproximação das necessidades e motivos expressos nas falas e demais manifestações das participantes sem isolá-las de seu contexto de produção, tendo em vista a importância do movimento construtivo-interpretativo permanente ao se ter como foco a configuração dos significados e sentidos.

A investigação foi realizada em uma faculdade privada no interior de São Paulo, cujo crescimento de alunos apresenta altos índices. Os resultados nas avaliações (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, Exame da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB e outras promovidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Ministério da Educação (MEC) impressionam pelas altas pontuações e atraem os estudantes. O curso de Pedagogia é oferecido apenas no período noturno e, atualmente, as salas do primeiro ano contam com 125 pessoas. Essas vagas são ocupadas em expressiva maioria por aqueles oriundos da escola pública e são financiadas pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI).

As participantes do estudo foram trinta mulheres do penúltimo semestre do curso de Pedagogia e matriculadas na disciplina de Educação, Profissão e Ética, ministrada pela pesquisadora uma vez por semana. As estudantes são as remanescentes de uma sala que se iniciou com noventa alunas. Em sua maioria, já trabalhavam

em sala de aula, muito embora ainda em processo de formação e registradas como estagiárias.

Foram programadas, em virtude das atividades e do calendário acadêmicos, nove situações presenciais para o desenvolvimento intencional de nossa pesquisa-intervenção. Quatro situações foram propostas e direcionadas em sua totalidade pela pesquisadora. Nestas, as músicas e outros recursos mediadores não possibilitaram interações favoráveis à criatividade, privilegiou-se atender ao conteúdo. As outras quatro situações, embora propostas pela pesquisadora, foram desenvolvidas em pequenos grupos pelas alunas. A última delas, a quarta, se transformou em interação não convencional nos ambientes de educação formal entre a professora e suas alunas. Estas, por meio de imagens elaboradas por elas mesmas de forma individual, como avaliação final, responderam a uma questão proposta pela professora.

Houve planejamento antecipado de cada uma das situações de pesquisa, bem como do Plano de Curso e das aulas, porém tomou-se o cuidado para que não escapassem indícios que indicassem a necessidade de rever o percurso traçado. A opção da pesquisadora em se utilizar de músicas como materialidade preferencial decorreu dessa percepção, pois, na segunda situação, as manifestações indicaram, pelo interesse demonstrado, o potencial desta para a investigação em questão.

O material produzido pelas alunas e as impressões registradas no Diário de Campo forneceram muitos indícios e informações, o que tornou imperiosa a escolha das intervenções que integrariam a análise. Escolheu-se o material escrito produzido pelas participantes após o texto da primeira materialidade utilizada, “Eu sei, mas não devia” de Marina Colasanti, o material elaborado por ocasião das duas músicas: “O canto

das três raças” de Clara Nunes, “Paratodos” de Chico Buarque, e o da atividade de encerramento da disciplina.

Interessou aquilo que poderia indicar as transformações promovidas pelas reflexões propiciadas pelas materialidades artísticas; esses indícios manifestos em palavras e/ou em outras criações simbólicas conduziram o processo de construção da análise em busca do que pudesse desvelar os sentidos: o sentir, agir e pensar das participantes. Foi esse o movimento norteador do percurso.

As leituras repetidas do material permitiram que fossem encontrados o que se denomina pré-indicadores. Leituras realizadas várias vezes propiciaram, pelo “processo de aglutinação” (Aguiar; Ozella, 2006), a percepção dos indicadores e suas relações, “conteúdos temáticos” para incorporá-los ao processo de análise. Novas leituras foram necessárias para que fossem articulados os indicadores e organizados os núcleos de significação. Organizá-los possibilitou análise mais consistente, ultrapassar as aparências e levar em consideração sujeito, contexto e história (Aguiar; Ozella, 2006, 2013).

Esse momento de elaboração dos núcleos de significação é processo que conjuga construção, interpretação e a compreensão crítica que o pesquisador tem da realidade (Aguiar; Ozella, 2013). Processo que se incrementou dialeticamente e perdurou em todos os passos da análise, oferecendo à pesquisadora inúmeras oportunidades de se defrontar com suas próprias contradições, seu agir, pensar e sentir, fenômeno igualmente ocorrido ao longo das situações de pesquisa, conforme revelam os registros do Diário de Campo.

## Resultados e Discussão

As leituras consecutivas das informações construídas ao longo da pesquisa, conforme

descrito no Método, revelaram a pertinência em se adotar como forma de análise os núcleos de significação (Aguiar; Ozella, 2006, 2013). Novas e muitas leituras, cada vez com maior aprofundamento e acuidade, foram realizadas e chegou-se a três núcleos de significação: Professor idealizado x Professor possível, Docência como profissão x Docência como discurso e Docência como reflexão crítica x Docência como satisfação. O primeiro Núcleo se configura a partir do sub-núcleo: Concepção de docência x Concepção de trabalho docente e das concepções “ser professor é ter o desejo de fazer diferente, de fazer melhor” e “ser professor é colocar-se no lugar do aluno e pensar no próximo”. O segundo Núcleo se constitui sustentado pelos sub-núcleos: Inovação x Reprodução e Competência x Missão; o terceiro e último Núcleo de Significação não traz sub-núcleos. As discussões a seguir seguem essa organização.

Durante a graduação, amplificam-se os conhecimentos, os estágios e a convivência com profissionais e situações referentes à área escolhida. Novas aquisições que, elaboradas e refletidas, supostamente permitem aproximação mais realística de seu cotidiano e dos desafios a serem enfrentados. É a partir desse movimento, internalização-objetivação, que se cria ou se reproduz a profissão a ser exercida, posto que, de acordo com Placco e Souza (2006), a identificação decorre tanto da história do profissional e da profissão quanto do significado das concepções sobre a profissão e atuação nesta.

Os indicadores derivados da análise das informações construídas ao longo da investigação, identificados a partir da atribuição de sentidos, revelam os elementos que concorrem na produção do núcleo de significação Professor idealizado x Professor possível, o qual se propôs como par de opostos na busca pelo caráter dialético da análise. Esse par também pode ser

compreendido como unidade de contrários, visto que a docência idealizada contém a docência possível que, por sua vez, atua na constituição da idealização sobre a docência. Nesse processo, as concepções, conforme já apontado, exercem grande influência tanto na sustentação da visão que se tem da docência e do professor quanto na manutenção de certa tensão que vai caracterizar as várias dimensões envolvidas no processo de tornar-se professor.

O que os docentes pensam sobre suas ações reflete nos trabalhos que desenvolvem e manifestam-se nos múltiplos encaminhamentos que dão ao processo ensino-aprendizagem. A opção por determinada atividade, pelos conteúdos, pelas leituras, o modo como propõem e organizam cotidianamente seu trabalho entre tantos outros aspectos revelam o que pensam sobre a profissão e podem determinar os compromissos que assumem ao exercê-la. Essas concepções são, na denominação de Freire (1998), os saberes necessários à prática educativa. Quais são as concepções e como se manifestam nas estudantes, sujeitos deste estudo?

As falas obtidas a partir das materialidades artísticas anteriormente citadas expressam as concepções das estudantes professoras e revelam a contradição referida:

*É importante que o professor(a) esteja sempre atento aos avanços para que assim sempre tenha o desejo de fazer diferente, um diferente para melhor, visando seu aprendizado e a qualidade para seu aluno, uma educação melhor é a que sempre visa o outro e não a si mesmo (Prô 16).*

*Em primeiro lugar acho que para não se acomodar ao que acontece nas escolas, o professor precisa colocar-se no lugar do aluno. Pensando em como eu gostaria que as coisas acontecessem. Pensar no próximo é o primeiro passo para ação (Prô 8).*

Foram reveladas duas concepções sobre a docência: “ser professor é ter o desejo de fazer diferente, de fazer melhor” e “ser professor é colocar-se no lugar do aluno e pensar no próximo”. O sub-núcleo Concepção da docência X Concepção do trabalho docente carrega, de certo modo, a centralidade, a essência daquilo que direciona ações e atitudes docentes. No caso das informações acessadas, assume prevalência a concepção de que para ser professor é preciso, acima de tudo, ter amor e se colocar no lugar do outro; sobressai igualmente o caráter individualista da docência, embora sua essência, condições de atuação, orientações e interesses sejam de caráter social e coletivo. Prevalece a crença de que o professor deve fazer por si próprio, independentemente das condições em que atua. Caso não atue, é porque é acomodado e não porque não consegue agir sozinho, demandando o coletivo. As falas indicam:

*Para não se acomodar é preciso procurar ser e fazer o melhor para a educação... (Prô 17).*

*Buscando soluções que ocasionem melhoria. Porém essas atitudes devem ser imediatas, pois podemos aceitar e acostumar com tal situação e isso origina acomodação (Prô 7).*

*Tem que fazer e dar sempre o nosso melhor [...] (Prô 12).*

*Acredito que todo profissional deve buscar inovar seu ambiente de trabalho; trabalhar com amor e dedicação. Pensando no bem de todos para uma educação efetiva de qualidade (Prô 1).*

São expressivas as ideias que corroboram, de certo modo, a visão mais difundida popularmente sobre os responsáveis pelas desastrosas e trágicas consequências da educação escolar. Ao longo dos últimos anos, não se deixou de responsabilizar o professor pelo caos em que se transformou a educação. Olvidam-se acintosamente as condições em que esses profissionais

desempenham sua função, assim como não se leva em conta o que deles tem se exigido. Parece que um ensino e uma educação de qualidade são consequências diretas e apenas um do outro.

Qualidade tornou-se termo abrangente e genérico; aplica-se indiscriminadamente embora ainda pareça se reportar automaticamente ao que é bom, de boa qualidade. Parece, em especial, pelo que se pode depreender das falas, não ser termo que faz relações, que integra um processo cujas repercussões ou consequências indicariam algum tipo de qualidade. Mais uma vez, conforme as falas desvelam, nota-se a força e a apropriação, sem as necessárias e imprescindíveis reflexões, do discurso vigente. Saber o que quer dizer, o que significa, que sentido tem o que circula com tanta intensidade é passo decisivo e importante para o processo de humanização de cada um, pelos quais se tem responsabilidade e que redundariam de uma docência crítica.

*As oportunidades, a igualdade social, que todos tenham direitos de fazer suas escolhas, direitos a uma educação de qualidade, a lazer e a ter uma vida digna (Prô 11).*

*Educação de qualidade, momentos oportunos para uma aprendizagem significativa, ser feliz (Prô 1).*

Os estudos citados e a experiência da pesquisadora como docente em curso de Pedagogia demonstram que há vários motivos e fatores para a escolha da profissão. Nesse estudo emergiram indícios desse fenômeno, os quais propiciaram elementos para que se acercasse dos objetivos desta investigação e do emaranhado de afetos e motivos que inspiram e ajudam a compor a melodia, tantas vezes pouco harmônica, das ações e atitudes humanas.

É importante ressaltar que os fenômenos aqui estudados são configurados em um sistema social ainda acentuadamente desigual e

excludente, no qual opulência e miséria estão expostos não só na mídia, mas também na vida cotidiana. Acrescenta-se ainda as notícias e imagens veiculadas pela televisão, jornais e sociedade de modo geral quando se referem às escolas e aos professores, algumas vezes com piores referências em relação aos professores do que às escolas. Essa importância decorre da visão do norteador teórico deste estudo, a psicologia histórico-cultural, ancorada no materialismo dialético, para a qual é indispensável considerar as condições e os aspectos que configuram os fenômenos estudados, não deixando de lado as condições sociais e o momento histórico em que se vive.

Os sub-núcleos, Inovação x Reprodução e Competência x Missão, que integram o segundo Núcleo de Significação: Docência como profissão x Docência como discurso, possibilitaram importantes reflexões elaboradas pelas memórias e lembranças das histórias de vida das participantes. Os textos escritos, após as materialidades “O canto das três raças” e “Paratodos”, manifestam:

*Todos devem respeitar e ser respeitados. Todos somos iguais, independente do lugar ou cultura em que estamos. Deve ser para todos seguirem direitos e deveres (Prô 7).*

*O acesso a cultura, a educação, a igualdade e justiça (Prô 13).*

*A educação. As oportunidades sociais as responsabilidades. Os direitos e os deveres (Prô 14).*

*Todos devem ser reconhecidos, pois cada um faz parte do nosso Brasil (Prô 12).*

*O ensino, o trabalho, a vivência, a cidadania, a cultura e os valores instalados nela, pois a partir da música entendemos que tudo pode ter relação, além de identificar e reconhecer pessoas de nosso convívio (Prô 9).*

Se por um lado pode parecer inovador haver uma educação que possa transformar homens e sociedade, torná-la um lugar de e para todos, por outro parece também que nessas falas se revela que a escola não propicia essa transformação; logo, ressalta-se a reprodução do sistema escolar e da Educação. Ao se referirem à necessidade de educação, de oportunidades sociais, respeito, igualdade, direitos e deveres não se pode deixar de cogitar que falam da ausência deles; ao trazê-los para o âmbito do exercício profissional, levam a pensar que na escola, o lugar onde esses aspectos deveriam vigorar, isso não acontece.

As falas abaixo permitem considerar que, em certa medida, existe reconhecimento do aspecto dialético no qual transcorre a constituição do ser humano, reconhecimento indispensável, embora não único, para uma docência crítica:

*As ligações entre a música e os conteúdos se dão no que diz respeito ao fato de que todas as atitudes e situações que tomamos em relação ao outro deixam marcas que serão levadas pra toda a vida. Somos um pouco de tudo que vivemos (Prô 8).*

*A ligação que se faz entre os conteúdos e a letra é em relação às lembranças que temos de nossas caminhadas. Entre nossa escolha profissional e a letra da música é que devemos nos inspirar e lembrar sempre dos melhores e mais importantes professores que conhecemos e tivemos; considerar as diversidades que fazem parte da nossa vida e que em nossa caminhada veremos as mais variadas situações que fazem parte da nossa realidade atual (Prô 12).*

Encontram-se ausentes das falas de modo geral, mas especialmente nas apresentadas abaixo, referências ao conhecimento sistematizado, sua apropriação como o motivo primeiro da escola e do trabalho docente. Transparecem preocupações com os novos contornos que a docência

adquiriu em função das exigências feitas a escolas e professores e emergem indícios sobre as distorções e dificuldades vividas no cotidiano escolar.

*[...] e precisa ter competência, repensar as maneiras de ensinar [...] (Prô 3).*

*[...] fazer com que os alunos desde pequenos interajam uns com os outros [...] (Prô 2).*

*O professor "abraça" uma causa todos os dias e deve estar preparado para os desafios ao longo do caminho (Prô 20).*

*[...] tendo como referência sempre os grandes líderes. Procurando inquietações diante de situações corriqueiras que infelizmente existem hoje nas escolas [...] (Prô 17).*

*Basta, nós, como professores, orientarmos os olhares de nossos alunos cotidianamente (Prô 7).*

Colocar o sentimento, a missão a ser cum-prida e o exercício de fé como motivação parece ser o recurso para escolher e se manter na docência e possivelmente isso decorra da representação da qualidade da docência, da competência. Interessante pensar na possibilidade de que na origem dessas visões distorcidas não se fazem presentes as novas configurações das escolas no que diz respeito às atribuições dos professores e delas próprias.

À escola, atualmente, cabe cuidar, educar, formar, alimentar, fornecer uniforme e material, além de proporcionar lazer e diversão ao cidadão. As secretarias de educação de expressivo número de municípios e estados brasileiros fornecem merenda, uniforme, livros, material escolar e mochilas. Se forem considerados fidedignos os resultados dos exames, de redações dos vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio e as experiências de professores universitários com a escrita de seus alunos, parece que não se coloca mais a aprendizagem de conhecimentos elementares em primeiro plano.

Estudiosos da área da Educação e da Psicologia, como Vigotski (2000a, 2000b), Vigotsky (2003), Libâneo (2004), Souza (2009), Petroni (2013), entre tantos outros, dedicam-se a estudar, da perspectiva da psicologia histórico-cultural, o conceito afetividade, fundamental não só por constituir dinamicamente o sujeito em sua integralidade, mas por possibilitar aproximação de sua subjetividade, dos significados e sentidos que permeiam suas relações com o mundo e consigo próprio. São de caráter afetivo os valores, os sentimentos e a motivação para agir, aspectos que integrados aos demais falam de cada um e também de todos.

É claro e esperado, no entanto, que a aquisição de conhecimento científico, a aprendizagem da leitura e da escrita e o desenvolvimento do raciocínio lógico sejam prioridades para professores e escolas. Almeja-se, igualmente, que isso seja feito e atingido com a integração de todas as dimensões que constituem o humano: social, biológica, cognitiva e afetiva. Espera-se, em igual medida, que professores e futuros professores obtenham conhecimentos que os levem a perceber o que é afeto e a imbricação entre afeto e cognição. Recorrer à mediação das Artes colabora para a integração dessas dimensões. O contato com as Artes amplia a possibilidade de apreciar outros modos de ver o mundo, de representá-lo, bem como adentrar outros tempos e espaços, conhecer e perceber outras maneiras de viver; mobiliza afetos que, ao mesmo tempo, colocam o ser humano em contato com ele mesmo e com os outros. Esse movimento, ao provocar novos questionamentos, promove o desenvolvimento da consciência na qual estão imbricadas essas dimensões (Vigotski, 2000a, 2004; Souza; Andrada, 2013).

As criações elaboradas na atividade de encerramento, e que constituem o Núcleo de Significação: Docência como reflexão crítica x

Docência como satisfação, indicam a primazia da afetividade.

*Ser professor é uma realização de vida e não uma profissão qualquer. Muitos dependerão do meu amor ao meu trabalho para alcançar o sucesso profissional e pessoal sem levar traumas, mas levar boas lembranças da infância (Prô 13).*

*Para mim, ser professor é ensinar os alunos a terem um olhar crítico para o mundo, querer o melhor para o aluno sem se importar com o trabalho que trará para si, e acima de tudo, ter amor ao que está fazendo, pois nenhuma profissão flui com sucesso se não gostamos daquilo que fazemos, afinal 'o bom profissional não é aquele que faz o que gosta, mas é aquele que gosta do que faz' (Prô 25).*

## Considerações Finais

Notou-se, no caso deste estudo, a força e a preponderância da afetividade de caráter positivo, amor, carinho e ternura, não só como motivadora da escolha da profissão e de como as futuras professoras pretendem encaminhá-la, mas também sua inegável presença nas concepções que as estudantes manifestam sobre a docência e a relação com os alunos. Fica a impressão, também forte, de que para os sujeitos deste estudo a amorosidade ganha *status* de atributo para a docência.

Esses aspectos acompanham e integram a história da docência e aí permanecem arraigados. A visão da docência como missão, ato de altruísmo, de acolhimento da dor e da exclusão social ganha os contornos e as cores do amor. Afinal, no senso comum, o amor tudo pode, tudo transforma e torna valoroso. No entanto, ao se pensar na repercussão das ações docentes para o desenvolvimento humano, sabe-se ser necessário muito mais que amor. São indispensáveis o conhecimento das áreas disciplinares do ensino básico, das áreas que permeiam os saberes da

Pedagogia e, sem dúvida, conhecimentos consistentes da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem

A atual conjuntura, por maiores que sejam os esforços e as boas intenções de professores, alunos, estudiosos das diversas áreas afeitas à Educação e de algumas instituições, não parece favorável. Não foram encontrados motivos para vislumbrar progressos consideráveis e tampouco alento de que sejam possíveis alterações em curto prazo. As recentes mudanças no Ministério da Educação reafirmam nossas preocupações. A visão econômica, mais uma vez, prevalece sobre a educativa.

Fica, portanto, a forte impressão de que é cada vez mais difícil encontrar apoio. Parece não haver interesse por parte das instâncias que de fato podem produzir e implementar transformações em que se tenha, como aqui se preconizou, a educação como fonte de humanização. Humanização não restrita aos alunos e sim uma que promova, no movimento dialético das relações professor-aluno, ao longo do tempo, o exercício de uma ainda tão distante docência crítica. Resta aos professores se aliarem e, coletivamente, prosseguir resistindo em e por uma docência crítica que provoque e possibilite crescente humanização em cada um. Até o momento, apenas uma esperança.

### Agradecimentos

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Processo nº 010835/2014-08) pelo Doutorado Sanduíche realizado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-UL).

### Colaboradores

Todos os autores contribuíram na concepção e desenho do estudo, análise de dados e redação final.

## Referências

- Aguiar, W.M.J.; Ozella, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia Ciência e Profissão*, v.26, n.2, p.222-246, 2006.
- Aguiar, W.M.J.; Ozella, S. Apreensão dos sentidos: aperfeiçoando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.94, n.236, p.209-322, 2013.
- Arendt, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- Charlot, B. *Relação com o saber, formação de professores e globalização*. Porto Alegre: Penso, 2005.
- Delari Jr, A. *Questões de método em Vigotski*: busca da verdade e caminhos da cognição. [S.l.]: Mimeo, 2011. Disponível em: <[http://www.delari.net/ec-delari-2010\\_questoes-de-metodo.pdf](http://www.delari.net/ec-delari-2010_questoes-de-metodo.pdf)> Acesso em: 27 nov. 2013.
- Freire, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- Gomes, C.; Souza, V.L.T. *Desenvolvimento humano e humanização*: aportes da Psicologia Histórico-Cultural. Alfenas: Universidade Federal de Alfenas, 2015. Projeto de Pesquisa não-publicado.
- Libâneo, J.C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, n.27, p.5-24, 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000300002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000300002&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 15 out. 2015.
- Libâneo, J.C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, v.38, n.1, p.13-28, 2012.
- Placco, V.M.N.; Souza, V.L.T. *Aprendizagem do adulto professor*. São Paulo: Loyola, 2006.
- Petroni, A.P.; Souza, V.L.T. As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da psicologia. *Psicologia e Sociedade*, v.22, n.2, p.355-36, 2010.
- Petroni, A.P. *Psicologia escolar e arte*: possibilidades e limites da atuação do psicólogo na promoção da ampliação da consciência de gestores. 2013. 275 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013.
- Saviani, D. *Escola e democracia*: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- Souza, V.L.T. Educação, valores e formação de professores: contribuições da psicologia escolar. In: Marinho-Araujo, C.M. (Org.). In: *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*. Campinas: Alínea, 2009. p.133-152.
- Souza, V.L.T.; Andrada, P.C. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. *Estudos de Psicologia* (Campinas),

v.30, n.3, p.355-365, 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2013000300005>

Vigotski, L.S. *Obras escogidas: problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor Distribuciones, 2000a.

Vigotski, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.

Vigotski, L.S. *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Vigotski, L.S. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. *Psicologia USP*, v.21, n.4, p.681-701, 2010.

Vigotski, L.S. *Pensamiento y abla*. Buenos Aires: Colihue, 2012.

Vygotsky, L.S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Vygotsky, L.S. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Zanella, A.V. *et al.* Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. *Psicologia e Sociedade*, v.19, n.2, p.25-33, 2007.

Recebido em 30/6/2016, reapresentado em 31/8/2017 e aprovado em 29/9/2017.