

**Proposta da sessão**

**TRABALHO DOCENTE, FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE E  
SOFRIMENTO: ALGUMAS DISCUSSÕES COM BASE NA PSICOLOGIA  
HISTÓRICO-CULTURAL**

**Eixo Temático: Psicologia e Educação**

Coordenadora: Eliane da Costa Lima

**Introdução**

Na atualidade muito se tem discutido sobre a produção do fracasso escolar, suas causas e os seus resultados materializados na vida dos alunos e dos professores. Os alunos nem sempre estão conseguindo se apropriar dos conhecimentos produzidos pelos homens o que tem gerado sofrimento por parte do professor e dos estudantes. Desta forma, a presente Seção Coordenada tem como objetivo abordar aspectos da Psicologia Histórico-Cultural presentes na prática pedagógica que influenciam a apropriação do conhecimento científico pelos alunos.

Vamos discorrer sobre a formação da personalidade do professor, sobre o processo de alienação que estes vivenciam nas suas relações de trabalho, sobre o sofrimento e adoecimento dos docentes e por fim, discutiremos o sofrimento do aluno quando fracassa na escola. Os trabalhos fazem parte das pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UEM, área de concentração “Constituição do Sujeito e Historicidade” e linha de pesquisa “Processos Educativos e Práticas Sociais”.

Nos estudos empreendidos pela Psicologia Histórico-Cultural, entendemos, conforme anuncia Vigotski (1996), que a historicidade deve permear a compreensão do desenvolvimento do psiquismo. A partir do momento em que o homem produz os meios para satisfazer as suas necessidades, sejam elas as vitais ou as criadas ao longo da dimensão ontológica, por meio do trabalho, ele rompe com os limites da natureza, pois ao refletir a si, suas ações e relações inicia um processo de autodiferenciação para com esta. As bases biológicas se complexificam na e pela atividade social e passam a ser regidas não mais pelas leis biológicas e sim pelas leis histórico-sociais.

O homem, de acordo com Leontiev (1978) vai se humanizando conforme vai se apropriando da cultura, a partir das mediações realizadas na sociedade.

A escola, neste processo, tem vital importância. Saviani (2003) informa que cabe à escola a socialização dos conhecimentos produzidos pelos homens. Esclarece que o processo de humanização deveria ser a finalidade da escola. À escola, principalmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, caberia ensinar o aluno a ler, escrever e contar, o que não tem ocorrido frequentemente, considerando o elevado número de crianças que tem fracassado na escola. Professores e alunos, muitas vezes, estão em sofrimento psíquico.

Na formação da personalidade, conforme anuncia Leontiev (1983), significado e sentido estão em constante relação. Se pensarmos na relação professor e aluno, na sociedade capitalista, estes aspectos estão dissociados, decorrente do processo de alienação. O professor muitas vezes, devido às condições objetivas de precárias condições para desenvolver a sua prática, nem sempre tem consciência de que sua finalidade na escola é levar o aluno ao desenvolvimento máximo da sua personalidade. O aluno, por sua vez, quando não aprende, compreende esse fato como decorrente de falta de esforço pessoal, explicando problemas produzidos socialmente como individuais, uma vez que internaliza explicações ideológicas de uma visão liberal que coloca nos indivíduos a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar.

Martins (2007) pontua que, pelo trabalho alienado, o trabalhador enriquece o gênero humano e empobrece a sua genericidade, visto que o homem, alienado do produto de seu trabalho, do processo de sua produção e de sua vida genérica, aliena-se de si mesmo, tornando alienada a sua relação com os outros homens. São essas relações alienadas que permeiam a prática pedagógica e que o psicólogo tem que explicar, muitas vezes. Uma possibilidade de avanço que a Psicologia pode fornecer em relação a essa problemática é abordar aspectos relacionados a relação entre subjetividade e educação, que interferem no fracasso escolar. Desta forma, uma compreensão histórica do desenvolvimento do psiquismo, uma valorização do processo de aprendizagem provocando desenvolvimento psicológico (Vigotski, 2000), uma análise acerca da alienação nas relações de trabalho, por exemplo, podem contribuir para a superação de explicações patologizantes e naturalizantes que tem

permeado o processo de escolarização, conforme veremos na apresentação dos trabalhos desta Seção.

*Trabalhos que serão apresentados:*

- **A categoria personalidade na perspectiva Histórico-Cultural**, de autoria de Adriana Gonzaga Cantarelli e Marilda Gonçalves Dias Facci, que tem como objetivo discorrer sobre a categoria personalidade na perspectiva Histórico-Cultural.

- **Escola, atividade docente e alienação**, de autoria de Eliane da Costa Lima e Marilda Gonçalves Dias Facci. Objetivo: analisar o processo de alienação no trabalho do professor.

- **O adoecimento e sofrimento psíquico de professores: difusão em produções científicas**, de autoria de Diego Augusto dos Santos e Marilda Gonçalves Dias Facci. Objetivo: apresentar os resultados de um levantamento bibliográfico acerca do adoecimento/sofrimento psíquico de professores, procurando entender como esta temática vem sendo abordada pelos trabalhos atuais.

- **Educação escolar, fracasso e sofrimento: algumas considerações**, de autoria de Flávio Augusto Ferreira de Oliveira e Marilda Gonçalves Dias Facci. Objetivo: estudar educação escolar e o processo produção do fracasso escolar, tendo em vista a compreensão das manifestações de sofrimento nos alunos com dificuldades no processo de escolarização e que, portanto, trilham o caminho de insucesso na vida estudantil.

### **Algumas Considerações**

Decorrente dos trabalhos apresentados, consideramos que a personalidade é um sistema aberto, que é formado no decorrer da vida do indivíduos em sua relação com o contexto histórico-social. Resulta das relações dialéticas entre fatores externos e internos, que podem possibilitar ao ser humano uma consciência de si, ou seja, um automovimento que permite o processo de objetivação. Ela é influenciada pelas relações de trabalho e no caso da atividade docente, na nossa sociedade capitalista, é permeada pelo processo de alienação, de tal forma que o professor, muitas vezes,

sente um estranhamento em relação a sua finalidade de ensinar. Tal situação pode provocar o sofrimento no professor e no aluno.

O sofrimento e adoecimento do professor está de alguma forma relacionado com o atual desenvolvimento do capitalismo, que imprime sobre a educação, como a todos os setores sociais, consequências próprias do desse modo de organização da sociedade. Ou seja, condições alienadas e alienantes de trabalho limitam as possibilidades dos sujeitos desenvolverem-se na direção das conquistas humano-genéricas, além ainda de que em dadas circunstâncias, essa organização social promove também o adoecimento dos sujeitos. No caso dos alunos, muitas vezes o fracasso escolar leva os alunos a comportamentos que influenciam a apropriação do conhecimento.

De forma geral, nessa Seção defendemos uma educação que tenha como finalidade a emancipação humana, que desenvolva ao máximo as potencialidades do indivíduo, promovendo sua completa humanização e, conseqüentemente, restringindo as possibilidades de manifestação do sofrimento no âmbito escolar.

### **Referências**

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

Leontiev, A. N. (1983). *Actividade, conciencia e personalidad*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

Martins, L. M. (2007). *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas, SP: Autores Associados.

Saviani, D. (2003). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Autores Associados.

Vigotski, L. S. (1996). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.

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

## **Apresentação 1**

### **A CATEGORIA PERSONALIDADE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

Adriana Gonzaga Cantarelli\*<sup>1</sup>  
Marilda Gonçalves Dias Facci<sup>2</sup>

#### **Introdução**

A Psicologia Histórico-Cultural cuja base epistemológica encontra-se no materialismo histórico e dialético, traz como princípio explicativo a historicidade para compreender a dimensão psicológica dos seres humanos, tendo entre o seu objeto de estudo a consciência, considerada nesta teoria a parte mais elevada, complexa e superior do psiquismo, bem como histórica e socialmente construída.

Enveredar nesse campo teórico tão vasto e rico requer que apreendamos os seres humanos na sua concretude e materialidade, isso significa compreender o indivíduo enquanto ser real (no sentido de realidade externa e interna) que atua e se revela enquanto síntese de um sistema de relações sociais, bem como enquanto sujeito destas relações (Martins, 2001). Desta forma, torna-se imprescindível, elucidar o sistema teórico que sustenta a Psicologia Histórico-Cultural, visto que o mesmo encontra-se imbricado nos fundamentos que alicerçam a categoria personalidade.

De acordo com Martins, (2001) o sistema de base marxiana é constituído por três pressupostos fundamentais, o primeiro deles diz respeito ao papel central do trabalho, atividade vital do homem, no desenvolvimento humano. Segundo a autora, o que caracteriza uma espécie para além de sua organização biológica é a atividade que ela executa para produzir e reproduzir sua vida, no caso do homem esta atividade é o trabalho pelo qual ele se relaciona com a natureza e com os outros homens, criando as condições necessárias de produção e reprodução da humanidade; o segundo pressuposto refere-se ao caráter material da existência humana, ou seja, os homens se

---

1 Psicóloga Educacional, aluna do programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, na área de concentração Constituição do Sujeito e Historicidade, linha 3 - Processos Educativos e Práticas Sociais.

2 Mestrado em Educação pela UNESP-Marília; Doutorado em Educação Escolar pela UNESP-Araraquara; Pós-doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, pelo Instituto de Psicologia da USP; professora do Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: mgdfacci@uem.br.

organizam em sociedade para produzirem a sua vida, portanto, as bases das relações sociais são as relações de produção, as formas organizativas de trabalho e o terceiro pressuposto, refere-se ao caráter histórico do desenvolvimento humano, ou seja, como os homens organizam sua existência através do tempo. Diz respeito ao movimento e contradições do mundo, dos homens e de suas relações.

O presente artigo tem como objetivo discorrer sobre a categoria personalidade na perspectiva Histórico-Cultural. Encontra-se dividido em três subitem: o primeiro subitem abordará a atividade humana e a sua estrutura, criando o tecido teórico na qual se dará as articulações posteriores; no segundo subitem será explicitado os conteúdos da consciência e a importância dessa mediação na constituição do psiquismo, e no terceiro subitem, será apresentado os estudos de A. N. Leontiev, acerca da personalidade contidos na obra “Actividad, conciencia y personalidad”, publicado em espanhol no ano de 1978. Neste estudo, o autor evidencia os elementos que permitem uma análise psicológica da personalidade.

### **A Atividade Humana na Constituição do Psiquismo**

A atividade humana engendra transformações tanto no homem quanto na sociedade e que dentre essas transformações está a aquisição de uma individualidade, ou nos termos de Leontiev (1983), a partir da atividade social do indivíduo desenvolvem-se sua consciência e sua personalidade. A questão é como se dá esse processo que de externo se configura em interno e vice-versa? Como o psiquismo humano se constitui?

A partir do momento em que o homem produz os meios para satisfazer as suas necessidades, sejam elas as vitais ou as criadas ao longo da dimensão ontológica, rompe com os limites da natureza, pois ao refletir a si, suas ações e relações inicia um processo de autodiferenciação para com esta. As bases biológicas se complexificam na e pela atividade social e passam a ser regidas não mais pelas leis biológicas e sim pelas leis histórico-sociais. Desta forma, produzir sua própria existência requer que a atividade seja orientada para um fim, o que indica que o reflexo psíquico da realidade deva ganhar uma nova qualidade.

Na transição da atividade adaptativa dos animais para a atividade produtiva laboral, que é especificamente humana, a nova qualidade de psiquismo que surge é a consciência. Considera-se assim, que o psiquismo existe numa forma dupla: sendo a primeira manifestada na atividade primária e objetiva da existência humana (à ação do homem com objetos externos a ele, mediatizados por instrumentos), e a segunda como forma subjetiva manifestada no reflexo psicológico enquanto ideia, imagem, enquanto consciência (os objetos da atividade são internos e mediatizados por signos).

Martins (2001) entende que toda ação verdadeiramente humana pressupõe a consciência de uma finalidade, que precede a transformação concreta da realidade, natural ou social e, deste modo, a atividade vital humana é ação material consciente e objetiva, ou seja: é práxis. A práxis compreende a dimensão autocriativa do homem, manifestando-se tanto em sua atividade objetiva, pela qual transforma a natureza, quanto na construção de sua própria subjetividade.

A atividade não pode ser analisada separadamente da consciência, pois o desenvolvimento de atividades primárias mais complexas propiciam a complexificação das atividades secundárias, que, ao se complexificarem, modificam as primeiras, numa relação dialética (Silva, 2007). Por esta razão a Psicologia Histórico-Cultural propõe a consciência e a atividade enquanto categorias necessárias para o estudo do psiquismo humano, visto que, a consciência nasce de uma necessidade objetiva, qual seja a atividade produtiva humana, que sempre tem um objeto (um motivo) que a orienta até a concretização dos fins desta atividade.

A estrutura da atividade é promotora e produto do desenvolvimento da atividade primária e secundária, dada a sua importância na compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano, recorre-se a Teoria da Atividade proposta por Leontiev para explicitá-la sinteticamente. Segundo Leontiev, conforme menciona Asbahr (2005), a atividade humana, mediada pelo reflexo psíquico da realidade, é a unidade da vida que orienta o sujeito no mundo dos objetos e sua principal característica é o caráter objetal. A natureza objetal da atividade não se limita aos processos cognoscitivos, mas compreende também, a esfera das necessidades. Para a Psicologia Histórico-Cultural a necessidade é o que dirige e regula a atividade concreta do sujeito em um meio objetal.

De acordo com o mesmo autor, as atividades humanas diferem-se por diversas razões, mas o que as distingue fundamentalmente são os objetos, “o objeto da atividade é seu motivo real” (Leontiev, 1983, p. 83). Ainda, na concepção deste, uma necessidade só pode ser satisfeita quando encontra um objeto, a isso denomina-se motivo. O motivo é então, a impulsão da atividade, pois articula uma necessidade a um objeto.

Nesse sentido os componentes estruturais da atividade referem-se à necessidade, objeto e motivo. A atividade não pode existir senão pelas ações (Asbahr, 2005). Sendo assim, Leontiev (1983) diferencia os conceitos de atividade, ação e operação, embora estes estejam em constante movimento dependendo de como se constitui, na atividade, o motivo que a direciona. Assim, por ação compreende:

(...) o processo que se subordina à representação daquele resultado que haverá de ser alcançado, quer dizer, o processo subordinado a um objetivo consciente. Do mesmo modo que o conceito de motivo se relaciona com o conceito de atividade, assim também o conceito de objetivo se relaciona com o conceito de ação (Leontiev, 1983, p.83).

Na percepção do referido autor, as ações são ao mesmo tempo estimuladas pelo motivo e direcionadas para o objetivo, mas o motivo da ação não coincide com o seu objetivo e sim com o motivo da atividade da qual ela faz parte (Leontiev, 1983). Além disso, uma ação pode fazer parte de mais de uma atividade, pois existe uma independência relativa entre elas. Enquanto a ação está relacionada com os objetivos da atividade, as operações se correlacionam com as condições, são as “formas de realização de uma ação” (Leontiev, 1983, p.87).

Para a Teoria da Atividade, tanto as atividades externas como as internas possuem a mesma estrutura geral. Atividade individual externa, ou social, desenvolve-se na base de processos intersíquicos (coletivos), a partir dos quais deriva a atividade individual, ou, os processos intrapsíquicos. A dinâmica do movimento no qual os processos intersíquicos (externo/social) transmutam-se em processos intrapsíquicos (internos) Vygotskii (1988) chamou de internalização. A passagem do externo para o interno dá lugar a uma forma específica da realidade: a consciência, que como já foi

colocado, é a possibilidade humana de compreender o mundo social e dos objetos como passíveis de análise.

Explicitado os elementos que conferem significação a categoria personalidade, onde destacou-se a atividade como unidade de vida do sujeito, mediatizada nas e pelas relações sociais, da consciência decorrente de uma necessidade objetiva, da atividade consciente como práxis e dos motivos, ações e operações que estruturam atividade, a articulação que se dará a partir de então visa responder as seguintes indagações: O que são significados sociais, sentidos pessoais e motivos.

### **A Consciência no Processo de Humanização**

Desde o início, a relação do homem com a espécie humana é formada e mediatizada, por um sistema de objetivações humanas que asseguram sua subsistência e a sua essência. Regida por leis sócio-históricas, as características inatas do homem se modificam nos e por meio dos processos de objetivação e apropriação da realidade. É na dimensão social ou consciência social que os processos de humanização se dão. Segundo Leontiev (1978) a consciência social abarca os conhecimentos elaborados historicamente acerca da natureza, da sociedade e do próprio homem, envolve conceitos e pontos de vista, que aparecem enquanto formas comuns da vida social, que sustentam a construção e existência da dimensão social da consciência.

De acordo com Martins, (2001), o homem nessa dimensão social, material e subjetiva, internaliza, ao longo do seu desenvolvimento, o processo de evolução dos seres vivos, a história da humanidade por suas formações sociais específicas e a história do seu próprio desenvolvimento pessoal. Isto pode significar que, imerso na realidade, mediada por categorias sociais, o homem por meio do processo de internalização constitui uma dimensão individual, podendo fazer história no seu desenvolvimento pessoal, através da sua consciência individual. Entretanto, é necessário ressaltar que esse reflexo subjetivo da realidade deve ser compreendido como produto das relações e mediações que aparecem durante a formação e desenvolvimento da sociedade, na dimensão da consciência social.

Embora muitas vezes enfatizado, retoma-se que o desenvolvimento do psiquismo humano foi possível em decorrência da atividade do homem. Dada a complexificação da atividade, por meio do conjunto de mediações constitutivas entre os motivos e fins (expressados na atividade de forma direta ou indireta), a consciência também se complexifica e vice-versa, numa relação dialética.

Mediante as colocações acima pode-se indagar: Como se constitui no plano psicológico a consciência individual? Tal questionamento requer a abordagem dos conteúdos da consciência.

A consciência, a forma mais elevada do psiquismo, é considerada por Leontiev (1983, p. 88) como sendo “[...] o reflexo da realidade, refractada através do prisma das significações e dos conceitos lingüísticos [...]”. É pela relação entre apropriação – objetivação que se formam os significados abstratos, os conceitos, cujos movimentos virão representar a atividade mental interna, que elaborada socialmente comporá a consciência do indivíduo. (Martins, 2001)

De acordo com Silva (2007), a consciência conta em sua estrutura, com os processos cognitivos, tais como sensação, percepção e memória – que a configuram quando ganham a dimensão superior ao se tornarem voluntárias – e os processos especificamente humanos, como a imaginação e o pensamento. Salienta a autora, que esses processos permitem a consciência ter como característica a possibilidade de conhecer a realidade circundante, de distinguir sujeito e objeto, bem como a de propiciar (ao mesmo tempo) o uso cada vez mais intencional dos processos cognitivos possibilitando o surgimento da autoconsciência. Cabe à consciência também, estabelecer relações entre objetos – mediada pelos processos cognitivos, pelas emoções e pelos sentimentos – e a formação dos motivos da atividade. As materializações dessas características se dão através dos conteúdos da consciência que embora distintos, mantêm uma relação de intervinculação. São eles: conteúdo sensível, significado e sentido pessoal.

Em relação ao conteúdo sensível, Silva (2007) assinala que este é a base material da consciência, criado por meio das representações, imagens perceptivas e sensações, e que são decorrentes do funcionamento dos processos cognitivos. Leontiev(1978) ressalta que é graças ao conteúdo sensorial (sensível) da consciência

que o mundo se apresenta ao sujeito como existente fora dela, como campo objetivo e objeto de sua atividade. Durante os processos que vinculam o homem ao mundo circundante, essas imagens psíquicas vão adquirindo para o indivíduo uma nova qualidade, o caráter de significado.

De acordo com Martins (2001), ao superar os limites da representação imediata da realidade, o homem passa a representar cognitivamente os fenômenos da realidade denominando-os com palavras de sua linguagem, e como resultado se formam os conceitos e os significados. Pela linguagem passa a ser possível entre os homens não apenas o intercâmbio de objetos, mas acima de tudo o intercâmbio de pensamentos. Sendo assim, o sujeito assimila a consciência social pela apropriação dos significados, “o homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento, esse precursor material da significação” (LEONTIEV, 1983, p. 96). Refletidos no psiquismo humano, os significados ao serem abstraídos do seu funcionamento na consciência individual, passam a ser processos psicológicos, sendo objetos dela

Como especifica Martins (2001), a consciência não se determina unilateralmente no contato imediato com o objeto, mas na relação sujeito-objeto, sendo esta a expressão do sujeito na construção dos reflexos do objeto e expressão do objeto na constituição da consciência. Assim, a consciência se revela como manifestação do sujeito e do objeto. Nessa relação, o que se vê é a dupla forma de existência do significado: a primeira representada pelo que é constituído histórico e socialmente e a segunda como todo esse conteúdo apropriado pelo reflexo que se materializa para o sujeito singular, ou seja, o sentido. Segundo Silva (2007, p. 61), o significado social se torna significado pessoal e essa “configuração singular da realidade ocorre a partir do vivenciado e do vivido pelo indivíduo”. Temos pois que, os significados constitui a dimensão social assim como a dimensão individual.

Por meio da linguagem o homem passa a refletir o mundo; ela traz em seu bojo os modos de ação socialmente elaborados (operações), em cujos processos os homens modificam e conhecem a realidade objetiva. Está esta contida na palavra a forma ideal de existência do mundo objetivo, das suas propriedades, vínculos e relações, que encontram-se reveladas pela prática social conjunta (Leontiev, 1983).

Ao refletir o mundo o homem estrutura sua consciência. Mas como esse processo se dá no plano psíquico? A atividade (trabalho), ao determinar o desenvolvimento da linguagem, o uso da palavra, descortinou as possibilidades para a formação da imagem significada, para a construção de representações mentais sob a forma de conceitos, e, igualmente, para a instituição de um tipo especial de reflexo consciente da realidade, ou seja, o pensamento. Nisso reside o fundamento da atividade consciente e da própria consciência como sistema de significados e conceitos linguísticos elaborados histórico-socialmente (Martins, 2011). Entretanto, para que se possa compreender como o indivíduo atribui sentidos aos significados, requer que se explicita de forma sintética a intervinculação entre linguagem e pensamento.

Os desafios cognitivos presentes na atividade são estruturantes do pensamento, e, ele, um processo de formulações mentais aos qual a atividade deva subordinar-se. Esses processos, por sua vez, são elaborados com a decisiva participação da linguagem ou, mais especificamente, do significado da palavra, conferindo ao pensamento um caráter fundamentalmente mediado. É pela linguagem que se torna possível a abstração das propriedades, condicionantes, características etc. da situação-problema ou tarefa a ser realizada, permitindo suas formulações sob a forma de ideias, de conceitos e juízos. Cabe então à linguagem, tornar possível a abstração do objeto sob a forma de ideia, e ao pensamento fazer com que essa abstração conquiste objetividade ou a envolva na materialidade necessária para que se coloque como guia da ação intencionalmente dirigida a determinados fins conscientes (Martins, 2011). Como já foi ressaltado, o conhecimento da realidade objetiva origina-se nas sensações, percepções e memória natural em sua intervinculações que sustentam a construção do conhecimento sensorial. A superação, ampliação e complexificação do conhecimento sensorial é chamado de pensamento (Martins, 2011).

De acordo com Martins (2011), pensamento resulta da dupla interconexão com o conhecimento sensorial e com a linguagem, por isso que se diz que o pensamento abstrato é pensamento verbal. O pensamento abstrato representa a transição do particular para o geral e do geral para o particular, por onde movimentam-se e articulam-se as ideias dando origem aos conceitos. O conceito que

existe sob forma de palavras representa o conteúdo específico do pensamento e na medida em que evidencia similaridades, conexões, contradições, ultrapassa a ideia do fenômeno em direção a um conhecimento amplo e generalizado sobre ele, adquirindo um caráter essencialmente abstrato. Da mesma forma que qualquer atividade humana, o pensamento é produzido por motivos, como pensamento de uma pessoa que possui interesses, aptidões, sentimentos, enfim uma Personalidade (Martins, 2011).

Pela atividade de transformação da realidade a humanidade constrói um vínculo com o universo em que vive, firmando-o enquanto dado de sua subjetividade ao construir o reflexo psíquico da realidade, ao desenvolver consciência. Solidifica esta subjetivação sob a forma de pensamento, para inclusive atuar melhor. Este processo, é acompanhado de reações emocionais e sentimentos, que se revela também enquanto vivência emocional (Martins, 2011).

As vivências emocionais diferenciam-se em duas categorias fundamentais: as emoções e os sentimentos. Segundo Martins (2011), as emoções assentam-se na vivência da satisfação de necessidades orgânicas, ou primárias, bem como de reações relativas a sensações e percepções. Tem caráter circunstancial, podendo inclusive, ser motivadas por qualidades isoladas dos objetos. De acordo com a autora, estas não são específicas dos seres humanos, existindo também dentre os animais. Entretanto, diferenciam-se fundamentalmente, pois mesmo as emoções humanas mais primitivas são emoções de um ser social, que ao serem experimentadas se manifestam em conformidade com as exigências sociais.

Martins assinala que, durante “a história do desenvolvimento humano as emoções vão adquirindo uma dimensão motivacional, na medida em que passam a sustentar o sentido do experimentado, podendo por esta razão, tanto organizar quanto desorganizar a atividade” (Martins, 2001, p.103). É sob influência decisiva da cultura que as atitudes emocionais, os afetos, vão adquirindo o caráter de sentimento. Os sentimentos, específicos dos homens, possuem natureza histórico-social. Originando-se de necessidades e vivências culturais, organizam-se em função das condições sociais de vida e atitudes do homem perante suas experiências. A autora assinala que diferente das emoções ou afetos que são sempre circunstanciais, os sentimentos podem ter um caráter circunstancial ou constante e prolongado. É por esta razão que

os sentimentos dependem sempre de objetos e fenômenos em conjunto e não de suas propriedades isoladas, pois se motiva por complexas relações temporais estabelecidas entre a experiência passada, as expectativas futuras e a realidade presente.

Como já assinalamos anteriormente, toda a esfera psíquica do homem tem sua gênese na atividade, assim, pensamento e linguagem não constituem exceção; além do fato dos significados e sentidos não se expressarem apenas na linguagem, mas também na atividade. Isso porque a apropriação dos significados por meio do sentido pessoal não o torna diferente do primeiro, pois “o sentido é antes de mais nada uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito” (Leontiev, 1983, p. 97). E essa relação é mediada pelo motivo, o que significa que, para encontrar o sentido pessoal, deve-se “... descobrir o motivo que lhe corresponde” (p. 97).

Devido à complexidade da atividade, o motivo não tem uma existência isolada em si mesmo, sem qualquer relação com motivos de outras atividades. Segundo Leontiev, numa atividade há “... uma fusão de diferentes motivos de distintos níveis hierárquicos, dependendo, também, da escolha de um objetivo bem como do caminho de executar uma ação (Leontiev, apud Silva, 2007, p. 65). Quanto mais complexa for uma atividade, mais motivos podem estar envolvidos nela, ou seja, a atividade pode ser polimotivada. Segundo Leontiev (1983) uma atividade pode abarcar motivos que orientam a atividade e as ações e motivos que efetivamente fazem com que o sujeito execute a atividade. Questões essas que serão explicitadas no decorrer da exposição sobre a personalidade

### **A Personalidade em Leontiev**

A apresentação que se fará no momento encontra-se alicerçada na obra de Leontiev denominada *Actividad, conciencia y personalidad*, publicada em espanhol pela *Ediciones Ciencias Del Hombre*, no ano de 1978. A opção por essa obra se deve ao fato do autor ter demonstrado neste livro as bases que constituem a personalidade, permitindo então o seu reconhecimento e análise psicológica.

Leontiev (1978) assinala que a atividade é o fundamento da personalidade, visto ser determinada pela natureza das próprias relações que a engendram, a partir das relações sociais específicas do homem em sua atividade objetivada. Considera que

a formação da personalidade é a vinculação que se dá entre as atividades objetivadas mediadas pela consciência e pela autoconsciência; mediação esta que ocorre a partir da base material da sociedade. Salienta que o sujeito ao entrar na dimensão social, em um novo sistema de relações, adquire novas qualidades psicológicas. No decorrer do seu desenvolvimento, algumas de suas atividades estabelecem relações hierárquicas entre si, e por isso torna-se imprescindível distinguir as relações hierárquicas que encontram-se vinculadas ao nível de indivíduo das que caracterizam a personalidade. Nas palavras do autor,

Neste nível (do animal, da criança) a composição das atividades e suas interconexões estão diretamente determinadas pelas propriedades do sujeito, sejam gerais ou individuais, congênicas ou adquiridas [...].

Outro problema são as relações hierárquicas das atividades que caracterizam a personalidade. Sua particularidade reside em que estão “desatadas” dos estados do organismo. Estas hierarquias das atividades são frutos do seu próprio desenvolvimento e são elas que formam o núcleo da personalidade (Leontiev, 1978, p.145 -146).<sup>3</sup>

Entende-se então, que os vínculos que unem as distintas atividades na personalidade são realizadas a partir do sistema de relações que o sujeito estabelece. Na medida em que se desenvolve e aumenta os tipos de atividades do sujeito, ocorre a hierarquização das mesmas; são as próprias atividades que nas e pelas relações com o mundo, geram a subordinação e conseqüentemente a hierarquização.

Neste sentido cabe indagar: Como se dá esta hierarquização no plano psicológico? Leontiev (1978), considera atividade todo processo que é estimulado e orientado por um motivo na qual está objetivada uma ou outra necessidade, ou seja, “[...] na correlação das atividades está implícita a correlação dos motivos” (Leontiev, 1978, p. 147). Em nível psicológico isto implica vínculos dinâmicos entre as necessidades e os objetos que a elas respondem. Embora no decorrer da exposição sobre a estrutura da atividade esta questão tenha sido abordada, retoma-se sinteticamente para que se possa compreender o percurso delineado pelo autor.

---

<sup>3</sup> A tradução das citações do espanhol para o português, neste texto, é de responsabilidade das autoras.

Leontiev (1978) considera que o próprio estado de necessidade do sujeito não está registrado no objeto que é capaz de satisfazê-la. Esta não conhece o seu objeto, o mesmo precisa ser descoberto. A necessidade somente adquire sua objetividade quando o objeto é percebido, é descoberto. Esta “revelação” faz com que o objeto adquira sua atividade estimuladora e orientadora da função, convertendo-o assim, em motivo (Leontiev, 1978).

O autor enfatiza que as necessidades do homem são de natureza histórico-social. Se no começo do desenvolvimento se apresentava como condição para a atividade, quando o sujeito passa atuar, a necessidade deixa de ser algo em si e passa a ser o resultado da atividade. Da atividade objetivada do sujeito podem-se abstrair as necessidades, e é desta forma que adquire seu caráter concreto. É nos motivos concretos da atividade homem que se encontram os motivos específicos da atividade humana (Leontiev, 1978).

Segundo o autor são as emoções (especificadas anteriormente) que refletem as relações entre os motivos (necessidades), que podem ser consideradas com a dinâmica que movimenta os motivos e conseqüentemente os hierarquizam. Elas surgem da atualização do motivo (da necessidade), antes mesmo do sujeito valorar racionalmente sua atividade. Salienta que as emoções não estão subordinadas a atividade, mas são o resultado, o mecanismo do seu movimento e não devem ser confundidas com ações ou operações em si mesmas.

Leontiev (1978) ressalta que os estados emocionais têm no homem sua história e desenvolvimento. As mediações das atividades humanas resultam na diversificação e complexificação dos estados emocionais, cujos aspectos cognoscitivos e afetivos encontravam-se fusionados na sensorialidade primária. Em decorrência disso, a diferenciação que surge entre a imagem do conteúdo objetivo e da emoção, faz com que os afetos vinculados aos objetos se modifiquem. Por isso, afirma o autor que se deve investigar as relações intermotivacionais nas emoções, que ao se estabelecerem, caracterizam a estrutura da personalidade.

Em relação a essa questão, Leontiev (1978) destaca que os motivos (necessidades) não estão separados da consciência, mesmo quando não se tem consciência do que estimula a executar uma ou outra ação, elas se encontram no

reflexo psíquico , porém em forma de tono emocional das ações. O tono emocional cumpre uma função específica e por isso o autor julga importante diferenciar o conceito de emoção do sentido pessoal.

A falta de coincidência aparente entre motivos e consciência surge como resultado da divisão das funções dos motivos que se opera durante o desenvolvimento da atividade humana. Isso ocorre porque a atividade torna-se polimotivada, ou seja, existem motivos que impulsionam as atividades (positiva ou negativamente) e que não geram sentido, denominados por Leontiev (1978) de motivos-estímulos – que compreendem impulsos internos e estímulos externos – e os motivos geradores de sentido, aqueles que conferem a atividade um sentido pessoal. Sendo este último que permite compreender as relações fundamentais que caracterizam a esfera motivacional da personalidade, “[...] as relações de hierarquia dos motivos ” (Leontiev, 1978, p. 158).

Essas relações são postas pelos nexos que vão se constituindo na atividade do sujeito, pela sua mediatização e por isso são consideradas relativas. Esta relativização implica também na correlação entre os motivos geradores de sentido e os motivos estímulos, por exemplo, na estrutura de uma atividade certo motivo pode cumprir a função de gerar sentido e em outro, a função de estimulação a complementar. Entretanto, os motivos geradores de sentido sempre ocupam a hierarquia mais elevada, salvo quando não possuem uma emoção direta. Nesse sentido, mesmo os motivos não conscientes possuem a mesma determinação que qualquer reflexo psíquico (Leontiev, 1978).

Leontiev (1978) argumenta que os motivos só se revelam à consciência objetivamente, por meio da análise da atividade, da sua dinâmica; subjetivamente só aparecem em sua expressão indireta, em forma de vivência do desejo de se chegar a um fim. Quando surge ante o sujeito um determinado fim (resultado), se tem então a noção do seu condicionamento objetivo, dos meios para alcançá-lo e os resultados mais imediatos que o conduz. Estas são as vivências diretas que cumprem o papel de sinais internos, mediante as quais são regulados os processos em curso. Subjetivamente, o motivo que está presente nessas vivências não se encontra contidos nelas de forma direta. Segundo Leontiev, a tomada de consciência “[...] é um

fenômeno secundário que surge só a nível de personalidade e que se reproduz de forma constante durante o curso do seu desenvolvimento” (1978, p.159).

Em relação a esta questão, o autor busca tratar dos motivos que se opera no movimento de todo sistema de atividade do sujeito no qual se forma a personalidade. Nas palavras do autor, “Inicialmente as relações com o mundo das coisas e com as pessoas circundantes estão fusionadas entre si para a criança, mas mais adiante se produz sua divisão, formando linhas de desenvolvimentos diferentes, embora estejam intervinculadas e perpassem uma na outra (Leontiev, 1978, p.161 - 162). Para o autor, na ontogênese, esse desenvolvimento é considerado como transições que se expressam em fases distintas, onde se predominam atividades objetivadas ou das interrelações com as pessoas, ou seja, com a sociedade. São exatamente estas transições que caracterizam o movimento dos motivos dentro das fases e como resultado, surgem os vínculos hierárquicos dos motivos que formam os nós da personalidade (Leontiev, 1978).

A princípio o homem vive em meio a um círculo estreito de pessoas e objetos que o rodeiam de forma direta, assimilando os significados. Posteriormente, se vê diante de uma realidade situada para além de sua atividade prática e comunicação direta, a existência verdadeiro campo que deverá determinar as suas ações. A própria tomada de conhecimento acerca da existência, impele o sujeito a transformar sua atividade para que a defina. Esse conhecimento (pensamento) desempenha um papel importante na formação dos motivos.

Como já foi assinalado, em determinado nível de desenvolvimento os motivos inicialmente só aparecem como cognoscitivos, como possíveis; os atos, nessa fase, impregnam os próprios motivos e fins que sustentam a atividade. Dito de outra forma, os motivos humanos não constituem as bases das atividades, mas representam seus produtos. Este período compreende a etapa espontânea do desenvolvimento da personalidade, na qual ocorre a preparação e construção da atividade vital humana, afirma Leontiev (1978). De acordo com o autor, nessa etapa que implica a construção de motivos e fins e a preparação para subordinação a estes das ações a serem realizadas, que se estende até a adolescência, o processo de formação da personalidade não se encerra (como muitas psicologias tradicionais consideram), mas

prepara o nascimento da personalidade com uma outra reestruturação (qualidade): a da autoconsciência ou da consciência sobre si.

O movimento anterior da consciência individual consistia em que os conteúdos e significados sensoriais diretos adquirissem de acordo com o motivo da atividade, um ou outro sentido; a nova fase opera um novo movimento: a correlação dos motivos entre si, o estabelecimento de um sistema harmônico dos sentidos pessoais, a personalidade. Pode-se inferir como o início da complexificação da individualidade.

Leontiev(1978) assevera que embora a formação da personalidade seja um processo que implica numa série de fases que vão se superando, as particularidades qualitativas dependem das condições concretas do sujeito e a consciência opera nessas transições mediatizando os processos que a engendram. O estabelecimento da consciência sobre si pressupõe autonomia na participação de transformações que se operam tanto em nível pessoal quanto em nível da essência humana. Esse grau mais elevado de hierarquização dos motivos possibilita o homem comparar suas ações com o motivo final considerado fundamental para ele, permitindo assim um automovimento, uma afirmação de sua vida humana. Eis a personalidade considerada por Leontiev.

### **Considerações Finais**

No decorrer da exposição procurou-se responder algumas indagações acerca da categoria personalidade. Para tanto lançou-se mão de conceitos que se configuram como elementos fundantes na compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano.

Sabe-se que a compreensão desta categoria exige a apreensão da existência dos indivíduos em suas articulações com os condicionantes sociais e embora a categoria alienação não tenha sido destacada neste artigo, pensa-se que ao se abordar a atividade – considerada por Leontiev como fundamento da personalidade – e a própria personalidade, tenha se evidenciado que é na totalidade menor que encerra em graus variados as propriedades e leis do desenvolvimento do todo (Martins, 2001).

Com o percurso teórico, pretendeu-se demonstrar o movimento do processo de personalização e principalmente evidenciar a personalidade enquanto um sistema aberto. Pode-se observar que a personalidade como nova qualidade humana, resulta das relações dialéticas entre fatores externos e internos, que podem possibilitar ao ser humano uma consciência de si, ou seja, um automovimento que permite o processo de objetivação. Embora não abordada no decorrer da exposição, a teoria da Individualidade desenvolvida por Duarte (1999) permite reafirmar a personalidade como um sistema aberto, pois a consciência implica também em uma individualidade para-si, no sentido de Agnes Heller utilizado pelo autor, e o pleno desenvolvimento do gênero humano pressupõe o homem enquanto ser universal e livre. Entretanto, sabe-se que no interior das relações sociais de dominação que caracterizam a forma de organização desta sociedade, existe uma distância entre as objetivações produzidas historicamente pela sociedade, o gênero humano e a vida concreta dos indivíduos. Entender a personalidade, tendo a atividade como categoria de análise, se constitui em uma possibilidade de se colocar esse conhecimento a serviço do enriquecimento da essência humana, superando visões tradicionais que ora entende o desenvolvimento da personalidade como condicionado a fatores internos, ora como decorrente de fatores externos, sem compreender a relação dialética entre objetividade e subjetividade.

### **Referências**

Asbahr, F. da S. (2005). A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. *Revista Brasileira de Educação*, 29, 108-118.

Duarte, N. (1999). *A individualidade para –si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas, Autores Associados.

Leontiev, A. N. (1978). *Actividade, conciencia e personalidad*. Buenos Aires, Ediciones Ciencias Del Hombre.

Leontiev, A. N. (1983). *Actividade, conciencia e personalidad*. Havana: Editorial Pueblo y Educación.

Martins, L. M. (2001). *Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Marília.

Martins, L. M. (2011). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Tese (Livre docência). Universidade Estadual Paulista, Bauru.

Silva, F. G. (2007). *O professor e a educação: entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento*. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

Vygotski, L. (1988). S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual da Idade Escolar. In Vigotskii, L. S.; Luria, A.R & Leontiev, A. N., *Linguagem e desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 103-118). São Paulo, Ícone e Edusp.

## **Apresentação 2**

### **ESCOLA, ATIVIDADE DOCENTE E ALIENAÇÃO**

Eliane da Costa Lima\*<sup>4</sup>

Marilda Gonçalves Dias Facci<sup>5</sup>

#### **Introdução**

A função da escola, segundo Saviani (2003) é socializar os conhecimentos produzidos historicamente pelos homens, tornando individualizados os conhecimentos universalizados. Nesse processo o professor faz a mediação, conforme explica Vigotski (2000), entre os conhecimentos científicos e os alunos. É pela apropriação destes conhecimentos que os indivíduos desenvolvem suas características humanas, ou seja, as funções psicológicas superiores, tais como a memória lógica, capacidade de abstração, atenção concentrada, entre outras funções, que possibilitam que esses homens possam conhecer a realidade de forma mais crítica.

Leontiev (1978) afirma que é pelo processo educativo que o homem se humaniza, no entanto, nos questionamos: como tem ocorrido esse processo de humanização do professor e do aluno na escola, em uma sociedade na qual o trabalho é permeado pelo modo de produção capitalista?

É sobre isso que trataremos neste trabalho. Nosso objetivo é demonstrar o processo de alienação no trabalho do professor, a partir da articulação teórica de alguns pressupostos do materialismo histórico-dialético. Para tanto, abordamos no primeiro item a relação entre trabalho e educação e na sequência discorremos sobre a atividade do professor e o processo de alienação.

#### **Trabalho e Educação**

O desenvolvimento do homem como ser social se viabiliza pela mediação da atividade vital humana, o trabalho. Atividade esta que se concretiza por meio dos

---

<sup>4</sup> Graduação e Mestrado em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá; professora do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: eclima2@uem.br.

<sup>5</sup> Mestrado em Educação pela UNESP-Marília; Doutorado em Educação Escolar pela UNESP-Araraquara; Pós-doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da USP; professora do Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: mgdfacci@uem.br

processos de apropriação e objetivação da realidade, pelos quais o homem transforma a natureza, criando um mundo humanizado, ao mesmo tempo em que se humaniza e, em dadas condições, singulariza-se em direção à construção de sua genericidade.

Para se tornar um indivíduo singular e desenvolver plenamente sua personalidade, o homem precisa apropriar-se dos resultados da evolução humana e individualizar esses resultados. Em outras palavras, a formação do indivíduo se dá sempre dentro de um processo educativo, já que a educação é um processo mediador entre a vida do indivíduo e a história humana.

O homem não nasce homem, ele se faz homem. Isso significa que o homem precisa aprender a produzir sua própria existência. Neste sentido, Leontiev (1978, p. 267) afirma que “o que a natureza lhe dá não basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana (...)”, demonstrando que o homem se humaniza por meio de um processo de apropriação e objetivação. Em consonância com tais pressupostos Duarte (2003) esclarece que o homem apropria-se da natureza transformando-a e objetiva-se por meio desta transformação, ao mesmo tempo, em que deve apropriar-se daquilo que ele mesmo criou e gerou necessidades humanas de um novo tipo. É essa relação entre apropriação e objetivação, determinada por meio da produção e utilização de instrumentos, da linguagem e das relações entre os homens que engendra o desenvolvimento histórico da humanidade, o qual está apenas posto no mundo, sendo necessária a mediação de outros homens para conhecê-lo e então superá-lo.

Saviani (2007, p. 154), ao abordar esta questão, afirma que toda ação eficaz para manutenção da existência precisa ser aprendida e deve ser ensinada, ou seja, produzir a existência demanda experiência e desenvolvimento. Nestes termos, Saviani esclarece que do ponto de vista ontológico, a origem da educação coincide com a origem do trabalho, o que permite afirmar que a relação entre trabalho e educação é, fundamentalmente, uma relação de identidade. Entretanto, historicamente falando, ocorre um distanciamento cada vez mais expressivo entre aprender e produzir. O aumento da produção e as transformações das forças produtivas conduziram à apropriação privada da terra, impondo a divisão dos homens em classes: proprietários e não proprietários. Assim, embora, o trabalho seja condição essencial para a

existência humana, o advento da propriedade privada permitiu à classe dos proprietários que vivessem sem trabalhar, uma vez que estes passaram a viver do trabalho alheio. Temos, nesse processo, o delineamento da ruptura entre trabalho e educação.

Conforme pontua Saviani (2007, p. 158), o advento da indústria moderna, que se consolidou com a ordem social burguesa, conduziu a uma crescente simplificação dos ofícios, reduzindo a necessidade de qualificação específica, todavia, ao mesmo tempo, impôs um patamar mínimo de qualificação geral. O processo de industrialização, ao converter “(...) o saber de potência intelectual em potência material (...)”, configurando a cisão entre os elementos intelectuais e manuais do trabalho, antes indissociáveis, colocou a máquina no centro do processo produtivo e a escola como “(...) a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade (...)”.

O processo de institucionalização da educação assumiu contornos cada vez mais nítidos a partir da configuração da ordem social que emergiu no bojo da Revolução Industrial em consonância com os ideais da Revolução Francesa. Como demonstra Hobsbawm (1982), a economia do século XIX veio da Revolução Industrial, mas a política e a ideologia vieram da Revolução Francesa, consolidando o capitalismo que se constitui não apenas como o conjunto de ordenação das relações econômico-sociais, mas como princípios de ordenação política, jurídica e ideológica.

Estando a burguesia no poder, o direito à educação, herança da dupla revolução burguesa, passou a ser um dos pilares da sociedade meritocrática: “(...) a educação passou, então, a significar **o triunfo dos méritos sobre o nascimento**, através do desenvolvimento dos talentos de cada um, e, **assim individualiza-se o fracasso ou o sucesso**” (Arce, 2002, p. 40-41, grifos nossos). Todos agora são cidadãos juridicamente iguais, os quais, na escola, recebem as qualificações mínimas para se diferenciarem socialmente a partir de suas capacidades e talentos individuais, podendo atingir a condição de bem-sucedidos.

Podemos afirmar, portanto que à escola cabe formar trabalhadores em conformação com um perfil que se refere “(...) antes aos atributos pessoais do que ao conhecimento sobre o processo de trabalho, justificando ideologicamente uma

formação cada vez mais alienada para os alunos, bem como para os professores que deverão formá-los (...)” (Costa, 2009, p. 91).

Historicamente, a estrutura e a organização escolar, assim como de toda sociedade, são conduzidas pelo ideário do modo de produção vigente e se pautam em seus modelos de gestão para o trabalho, uma vez que, como bem coloca Marx: é a relação entre as forças produtivas e as relações de produção que determinam as relações sociais em todas as suas esferas.

Dessa forma, na sociedade capitalista, a lógica de mercado invade de forma crescente a organização da escola e incide diretamente sobre o professor, trabalhador que exerce a atividade-fim da escola: o ensino. Trabalhador este que, assim como todos os demais trabalhadores da sociedade contemporânea, vivencia o processo de alienação.

### **Atividade Docente e Processo de Alienação**

Na acepção de Marx, o trabalho é o processo no qual a atividade está voltada para a utilidade de seu produto, uma vez que visa suprir as necessidades humanas. Mas esse resultado (o produto) inclui o processo de produção, que se relaciona ao dispêndio de energia humana (força de trabalho), agregando-lhe um significado quantitativo e pressupondo um modo definido de relações de produção que determinam as condições sociais nas quais se realiza o trabalho em dado momento histórico. Dessa forma, na sociedade capitalista, o trabalho contido na mercadoria engendra esse duplo sentido: trabalho concreto, que corresponde à utilidade da mercadoria (valor de uso), e trabalho abstrato, que corresponde ao valor da mercadoria mediante a quantidade de força de trabalho nela aplicada (valor de troca). O indivíduo que trabalha sob o controle do capitalista vende não o produto de seu trabalho, e sim a sua força de trabalho. O processo de trabalho, então, direciona-se para produção de valor de troca, gerando mais-valia (Liedke, 2002).

Na perspectiva de tradição marxiana, cabe também lembrar que, trabalho diferencia-se de práxis, tendo como critério a função ontológica: enquanto o trabalho é a atividade vital que produz os bens materiais necessários à reprodução social por meio da transformação da natureza (trabalho concreto), a práxis se refere às atividades

que, embora necessárias nessa transformação, não promovem a relação orgânica do homem com a natureza, isto é, sua finalidade é de ordem não material. Isto nos permite dizer que, do ponto de vista ontológico, a atividade docente se caracteriza como práxis social.

Todavia, se ontologicamente há diferenças entre trabalho concreto e práxis, no capitalismo, suas peculiaridades específicas são abstraídas (valor de uso), o que lhes confere um caráter abstrato (valor de troca), permitindo equipará-los a um equivalente comum, a saber, o salário. Dessa forma, no capitalismo, tanto o trabalho concreto como a práxis são iguados e denominados trabalho abstrato, já que ambos, direta ou indiretamente, encontram-se vinculados ao acúmulo de capital.

O professor é, portanto, um trabalhador que tem o seu fazer pautado em um perfil profissional traçado no âmbito do capital e imbuído pela ideologia neoliberal, e nestes termos deve cumprir a tarefa de, no interior da escola, preparar a classe trabalhadora para atuar na produção, disciplinando-a para o desenvolvimento de um padrão comportamental compatível com as necessidades e imposições do mundo do trabalho.

Marx (2004) demonstra que, nas relações de produção capitalista, o trabalhador se relaciona com o que produz como algo que lhe é externo e lhe causa estranheza: o trabalhador encontra-se privado da posse e do direito de fruição daquilo que ele produz, está submetido à separação entre **o saber** e **o fazer**, por intermédio do parcelamento externamente imposto ao seu processo de trabalho. Assim, enquanto promove o enriquecimento social, na mesma medida, o trabalhador empobrece-se mediante a venda de sua força de trabalho e a expropriação do produto de seu trabalho. Isso significa dizer que a alienação refere-se à relação que o trabalhador estabelece com o processo e o produto de seu trabalho.

Nesta perspectiva, embora a alienação se manifeste em todas as esferas da vida humana, sua gênese reside nas relações sociais de produção. O distanciamento entre o homem, a sua força de trabalho e o produto de seu trabalho, pelas relações sociais de dominação, leva o indivíduo a afastar-se cada vez mais das possibilidades de desenvolvimento do gênero humano, conduzindo-o ao acirramento de processos alienados e alienantes. Nas palavras do próprio Marx,

(...) o objeto (*Gegenstand*) que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um ser estranho, como um poder independente do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou em um objeto, fez-se **coisal** (*sachlich*), é a objetivação (*Vergegenständlichung*) do trabalho. A efetivação (*Verwirklichung*) do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao Estado nacional-econômico como desefetivação (*Entwirklichung*) do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e servidão ao objeto, a apropriação como estranhamento (*Entfremdung*), como alienação (*Entäusserung*). (Marx, 2004, p.144, grifos no original)

Quando o homem não se reconhece no produto de seu próprio trabalho, tampouco no processo desse trabalho, aliena-se (*Entfremdung*), esvazia-se de sua essência humana, empobrece as possibilidades de constituição de sua genericidade. Isso significa dizer que, se o indivíduo não é rico em seu corpo inorgânico, já que esta riqueza só advém das apropriações e objetivações genéricas, não apenas a forma de satisfação de suas necessidades, mas as próprias necessidades serão pobres e, conseqüentemente, alienadas.

A satisfação e a realização das necessidades humanas no modo de produção capitalista são descritas e analisadas por Marx com base na análise da mercadoria, isto é, na relação entre valor de uso e valor de troca, que implica o duplo caráter do trabalho: trabalho concreto e trabalho abstrato. Sob este ponto de vista, a alienação se manifesta na abstração das características essenciais (valor de uso) do trabalho concreto para que se obtenha um equivalente que possibilite a venda e a compra da força de trabalho. Abstraídas suas peculiaridades, a força de trabalho torna-se um objeto passível de troca, e o indivíduo como possuidor da força de trabalho é também **objetificado**. Portanto, nesse processo de equivalência, há duas mercadorias: o produto do trabalho e o próprio trabalhador.

Como esta relação não é evidente, não se revela na vida cotidiana, sua manifestação velada impossibilita ao trabalhador apreendê-la como aspecto que o afeta diretamente, tanto de forma objetiva como subjetiva. A esse respeito Marx afirma:

O misterioso da forma mercadoria consiste, portanto, simplesmente no fato de que ela reflete aos homens as características sociais do seu próprio trabalho, como características objetivas dos próprios produtos do trabalho, como propriedades naturais sociais dessas coisas e, por isso, também reflete a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social existente fora deles, entre objetos (...)

Porém a forma mercadoria e a relação de valor dos produtos do trabalho, na qual ele se representa, não tem que ver absolutamente nada com sua natureza física e com as relações materiais que daí se originam. Não é mais nada que determinada relação entre os próprios homens que para eles aqui assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. (1985, p. 71)

É essa relação misteriosa, fantasmagórica entre os trabalhadores e as mercadorias que Marx denominou de fetichismo da mercadoria. Para Marx as mercadorias apenas podem ser quantitativamente comparadas, e assim vendidas ou compradas, porque têm em comum o trabalho humano abstratamente concebido, ou seja, seu valor de troca está na quantidade de atividade humana (de força de trabalho) nela objetivada. O valor de troca é a expressão de uma relação entre os seres humanos e não de uma relação entre objetos. Dessa forma, o fetichismo da mercadoria é “(...) um fetiche que contém uma naturalização de algo que é social. Um produto das ações humanas é visto pelos próprios homens como se fosse comandado por forças da natureza, como se tivesse vida própria (...)” (Duarte, 2004, p. 11).

O fetichismo pode ser entendido, portanto, como a forma pela qual a alienação se manifesta no capitalismo por meio do processo de produção de mercadorias. Assim, todo fetichismo é alienação, mas nem toda alienação tem caráter fetichista, uma vez que a alienação surge e permanece enquanto permanecer a propriedade privada do excedente econômico, a qual é anterior ao modo de produção capitalista. Nesta perspectiva, Vázquez (1977) afirma que existem diferentes tipos de alienação, a alienação política, a religiosa e a ideológica, em que diferentes objetos, o Estado, Deus as ideias, respectivamente, são objetos de estranhamento para os indivíduos, que os coloca em contradição com o desenvolvimento do gênero humano.

Todavia a alienação econômica (o fetichismo) é que determina que as diversas formas de alienação não sejam idênticas às aquelas manifestadas em modos de produção anteriores ao capitalismo, por ser a economia que determina as demais esferas sociais e, conseqüentemente, as várias esferas da vida dos indivíduos.

No fetichismo, o processo de *coisificação* entre o homem e os produtos de seu trabalho leva à coisificação das relações com os próprios homens. Assim, atividades humanizadoras, como as atividades relacionadas com a arte, esportes, lazer, educação, acabam sendo reificadas nas relações mercantis capitalistas transformando-se em instrumentos fetichizados e de fetichização. Neste sentido, as ações pedagógicas que deveriam levar a humanização do professor e do aluno acabam contribuindo para o processo de alienação de ambos.

De acordo com Duarte (2004), “(...) o fetichismo é um fenômeno próprio do mundo da cotidianidade ou (...) do mundo da pseudoconcreticidade” (p. 9). Para ele, entre os fetichismos produzidos pela sociedade capitalista, temos o fetichismo da individualidade, o qual se firma na busca pela liberdade conforme apregoada pela ideologia liberal, conduzindo a uma compreensão da individualidade como algo que determina a vida das pessoas e, conseqüentemente, comanda as relações entre os homens e a sociedade. Temos, portanto, que **a individualidade deixa de “(...) ser considerada fruto de um processo educativo e autoeducativo deliberado, intencional (...)”** (p. 11, grifo nosso), passando a ser entendida como algo inerente à natureza humana e que tem um fim em si mesmo. Nesta direção, Duarte se refere ao papel das teorias que dão suporte às ações no campo da educação e, neste sentido, respalda as discussões que tecemos:

(...) um exemplo bastante claro disso [do fetichismo da individualidade] é o das correntes pedagógicas que advogam que a educação deva submeter-se ao desenvolvimento espontâneo de cada pessoa, desde a educação infantil até o ensino universitário. Essas pedagogias, todas apoiadas na ideologia liberal (...), aparentam ser promotoras da liberdade, mas, na verdade, escravizam as pessoas à espontaneidade de processos sociais e naturais. (Duarte 2004, p. 12)

Martins (2007, p. 57) pontua que o homem alienado do produto de seu trabalho, do processo de sua produção e de sua vida genérica, aliena-se de si mesmo, tornando alienada a sua relação com os outros homens. E conclui: “(...) **Ao ser convertido em mercadoria, mercantis tornam-se as suas relações, e, desprovido de sua essência humana, incapaz torna-se para apreender a essência do outro**” (grifo nosso).

A alienação, portanto, representa um fenômeno que contém em si duas dimensões indissociáveis: a dimensão sociológica, que expressa condições socioeconômicas das quais se origina, e a dimensão psicológica, que se expressa nos efeitos e processos gerados nos indivíduos a ela submetidos. Desse modo, a alienação é um processo “exercido de fora” que passa a ser “efetivado pelo próprio sujeito”, produzindo uma supressão da relação consciente com a vida social que dá lugar a uma existência espontânea, socialmente imposta e aceita. (Montero, citada por Martins, 2007, p. 131)

A esfera psíquica que está mais diretamente relacionada ao processo de alienação é a consciência. Leontiev (1987) demonstra que consciência é a forma histórica e social do psiquismo, a qual se constitui pelo processo de internalização da atividade prática. Dessa forma, a alienação no nível psicológico se traduz pelo distanciamento entre os motivos e as finalidades, ou em outras palavras, refere-se à ruptura das dimensões causal e teleológica. Isso não significa que a atividade alienada não seja uma atividade consciente.

De acordo com Leontiev (1978), a ação orientada por um fim consciente é parte da unidade de toda e qualquer atividade humana, uma vez que toda ação humana exige que seu significado (o conteúdo) objetivo seja captado e dirigido pela consciência. Quando o indivíduo vende sua força trabalho, o que se altera é o sentido pessoal da ação para quem vende e para quem compra e não o conteúdo objetivo da ação. Nestes termos, podemos afirmar que a atividade não deixa de ser consciente, mas sim que passa a ser engendrada por uma consciência que se encontra alterada.

Neste sentido, Martins (2007) destaca que a alienação promove o empobrecimento dos valores essencialmente humanos, escamoteando a realização do indivíduo em suas relações sócio-históricas, uma vez que conduz à ruptura da

necessária coerência psicológica do indivíduo em relação ao mundo, aos outros homens e a si mesmo, ou seja, a alienação acaba opondo a atividade psicológica a si mesma: “(...) os universos de significação social e pessoal que coabitam no indivíduo se tornam cada um deles instrumentos de negação do outro, comprometendo de forma decisiva a articulação entre as principais dimensões da atividade humana (...) dimensões objetiva e subjetiva” (p. 144-145). De acordo com Martins, portanto é por este processo que a individualidade é transformada em individualismo.

Falando especificamente do processo pedagógico, o professor por vezes deixa de compreender que o significado social da sua função é ensinar, isto é, sistematizar e mediar a socialização do conhecimento historicamente produzido, e vê na sua atividade profissional somente uma forma de garantir a sua subsistência por meio do recebimento do salário. Não consegue em muitas situações perceber que a lógica que dirige as políticas educacionais e seu trabalho é a lógica do capital, que em sua essência não visa o desenvolvimento máximo do aluno, mas apenas a preparação de mão-de-obra adequada a certo modelo de gestão, que por sua vez busca atender ao modo de produção vigente.

No que se refere à consciência do indivíduo quanto à alienação a que está submetido, Martins (2007, p. 136) destaca que “(...) a possibilidade de que o indivíduo tenha consciência de sua alienação depende do grau em que rompa o círculo vicioso de dependência ideologia-alienação (...)”. E, para defini-la, pauta-se na abordagem de Montero, para quem ideologia apresenta-se “(...) como falsa consciência, como um sistema de atitudes, valores, representações e crenças que busca justificar uma dada ordem política e socioeconômica distorcendo o que a contradiz (...)”. Temos, assim, que a distorção da realidade faz do indivíduo objeto da alienação, colocando-o sob o controle da ideologia. Sob este ponto de vista, o problema da consciência da alienação se refere a duas formas de reação mobilizadas nos sujeitos a ela submetidos: uma representada pelo total desconhecimento do estado de alienação, o que implica que o indivíduo não vivencia a alienação; e outra que pressupõe o conhecimento do estado produzido pela alienação, mas que é vivenciado como um fenômeno natural e individual, e que pode ser considerado uma consequência secundária do próprio processo alienante. É dessas reações que resulta a concepção de normalidade das

relações sociais vigentes, bem como se imputa aos indivíduos as causas dos desajustes, que geram os sentimentos de culpa e autonegação. Sentimentos estes muito frequentes na atualidade, que podem contribuir para o sofrimento psíquico. No caso do professor, podemos mencionar quando este quer ensinar, quer que o aluno aprenda, mas se detém na reflexão quanto as condições objetivas favoráveis, as suas características pessoais e nas características individuais do aluno para que a apropriação do conhecimento ocorra.

A esse respeito, Martins (2007) destaca que o produto do trabalho do professor difere do produto de outras classes de trabalhadores que se concretiza em um objeto material. Este não se altera em função da alienação dos trabalhadores que colaboraram para sua produção, ou seja, a alienação dos operários de uma indústria automobilística não compromete a qualidade final do veículo que produzem. No caso do professor, o produto de seu trabalho – que seria a apropriação do conhecimento pelo aluno – está contido no próprio resultado da ação educativa, processo que pode ou não garantir essa apropriação, bem como pode ou não levar à formação de uma postura crítica por parte desse aluno. Neste sentido,

(...) a alienação do trabalhador professor interfere decisivamente na qualidade do produto de seu trabalho. O trabalho educativo pressupõe o homem diante de outro homem de quem não pode estar estranho (alienado), fundando-se numa relação que é por natureza interpessoal e mediada pelas apropriações e objetivações desses homens. (Martins 2007, p. 5)

O trabalho, conforme organizado no interior do modo de produção capitalista, caracteriza-se como trabalho alienado, ou seja, define-se por um controle externo feito de forma direta e intensa sobre o processo de objetivação-apropriação: a objetivação que ocorre durante a atividade laboral, quando a força de trabalho é incorporada ao objeto (fixada no produto), se dá mediada pela troca, e conduz a uma apropriação obliterada e inautêntica, uma vez que se refere a um produto que não pertence a seu produtor.

Conforme assevera Costa (2009), é evidente que a atividade do professor é um trabalho de elaboração e sistematização do saber e, como tal, não pode ser

expropriado do professor pelo capital da mesma forma como o faz com os trabalhadores que produzem os bens materiais. Isso não significa que tal expropriação não ocorra. Embora a objetivação da atividade docente ocorra quando o professor prepara as aulas e quando ensina ao confrontar o senso comum do aluno com o conhecimento sistematizado cientificamente. O que lhe garante certa autonomia, o professor não está imune às estratégias de dominação e exploração, tão arditamente impostas, em especial pelas políticas públicas do Estado (burguês), que estruturam tanto o sistema educacional como o sistema trabalhista.

Em sua essência o processo de alienação do trabalho do professor guarda a mesma perversidade que em outras categorias de trabalhadores, pautando-se no discurso da empregabilidade, da qualificação e reciclagens profissionais, no qual prevalece uma formação pragmática em detrimento da formação com base nos conhecimentos teórico-práticos historicamente produzidos.

Isso implica que o esvaziamento do conteúdo escolar, aqui entendido como conhecimento científico historicamente produzido pelo gênero humano, se caracteriza como elemento estrutural da alienação do trabalho, o qual incide de forma decisiva sobre toda classe trabalhadora, inclusive sobre a categoria docente. Categoria esta que, em última instância, passa a ser agente ativo na veiculação e manutenção desse processo alienado e alienante.

Ao proporcionar uma formação esvaziada de conhecimentos desde a formação inicial garante-se que o professor seja destituído dos conhecimentos sobre o processo e os conteúdos de seu trabalho: os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos específicos de cada área. Dessa forma, impede-se o professor de se apropriar dos conhecimentos que lhe possibilitam dirigir, de forma efetiva, a relação ensino-aprendizagem, visto que, cada vez mais, “(...) o professor tem uma formação pedagógica em que o pragmatismo prevalece sobre os estudos teóricos da relação entre ensino e aprendizagem, seus fundamentos gnosiológicos e psicológicos, o sistema educacional e a relação entre o Estado e a escola (...)”, conforme esclarece Costa (2009, p. 74).

Essa é uma maneira eficaz de se intervir no desenvolvimento de um processo de objetivação-apropriação não alienado, a qual se torna mais contundente quando

associada a outros aspectos, também efetivos e mais evidentes, tais como a baixa remuneração, as condições inadequadas de infraestrutura e recursos didáticos ínfimos, o número excessivo de alunos nas salas de aula, além do aumento das atribuições de trabalho que muitas vezes ultrapassa a função de docente.

Cabe reiterar que, não podemos perder de vista que os processos alienantes são decorrentes do modo como os indivíduos se relacionam com o produto e o processo de sua produção material, que determinam as condições concretas de vida de cada sujeito. A alienação, portanto, não é inerente aos sujeitos individualmente, mas diz respeito à forma como estes produzem e organizam sua existência e, neste sentido, interfere de maneira decisiva na possibilidade de pleno desenvolvimento do processo de humanização.

Nestes termos, buscamos aqui demonstrar que sob a égide do capitalismo neoliberal, no exercício da docência, estão presentes todas as características do trabalho alienado. Em outras palavras a alienação do trabalho do professor se configura pela **exterioridade**, quando o professor deve ensinar o que é imposto por políticas públicas que obliteram o real desenvolvimento humano; pela **imposição da atividade de trabalho**, quando se sujeita cada vez mais à retirada de seus direitos e a trabalhar com mínimas condições objetivas, para obter os proventos à satisfação de suas necessidades imediatas; pelo **estranhamento do produto de seu trabalho**, quando, lecionando em instituições privadas, os ganhos decorrentes de sua atividade pertencem ao mantenedor, ou, lecionando na escola pública, é regido pelo Estado capitalista que opera segundo a lógica privatista das empresas; pela **auto alienação**, quando as consequências da alienação vivenciada no trabalho generalizam-se para todas as esferas de sua existência. Inserido em tal contexto, o trabalhador professor tem pouca possibilidade de se humanizar e promover a humanização dos alunos, uma vez que nem sempre tem consciência de que vivencia esse processo alienado e alienante, e nem mesmo que reconhece-lo como tal é o primeiro passo para seu enfrentamento e conseqüente superação.

### **Considerações Finais**

Trabalho e educação são atividades essencialmente humanas, processos inerentes à construção da genericidade dos homens. A partir de uma concepção histórico-social de homem, a educação, assim como o trabalho, em sua essencialidade se apresenta como possibilidade de humanização. Neste sentido, concordamos com Martins (2007) ao caracterizar a educação como possibilidade para o desenvolvimento da práxis social.

Como vimos anteriormente, na sociedade contemporânea onde a educação se apresenta em sua forma institucionalizada, a Escola, a mediação do conhecimento se realiza especialmente pela ação do trabalhador professor. Como bem esclarece Basso (1988, p. 8) o significado do trabalho docente pode ser entendido como “(...) formado pela finalidade da ação de ensinar (...) 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” .

De acordo com Facci (2004) a apropriação da cultura é um processo que implica uma atividade consciente do indivíduo, a qual se destina a dominar o mundo dos objetos, a realidade sócio-histórica e suas transformações. Na atividade de estudo a apropriação do mundo externo se concretiza por meio do conhecimento das diversas ciências e do processo de sua internalização, levando ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, cabendo ao professor a função de mediar tais processos.

Portanto, conforme Lompscher, Márkova e Davidov (1987), o que é peculiar na atividade docente em relação a qualquer outra atividade é que esta consiste sempre em firmar o acesso do aluno a uma nova realidade, a um novo conhecimento sistematizado (...). (Facci, 2004, p. 230)

A educação escolar, nestes termos diferencia-se das formas de educação espontânea, na medida em que envolve um processo intencional e sistematizado de transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos, por meio do qual o aluno deve alcançar um entendimento para além da pseudoconcreticidade dos fenômenos, o que conduz à superação do saber cotidiano por meio da apropriação dos conhecimentos científicos.

Para o pleno alcance de tais objetivos compete ao professor a partir da realidade concreta gerar novas necessidades para os alunos, levando-os a alcançar uma concepção articulada, explícita e crítica da realidade em relação ao conteúdo científico. O professor deve ter um domínio adequado das especificidades da disciplina que ministra, dos conhecimentos didático-curriculares e das teorias da educação, além de um “saber atitudinal” no que se refere ao trabalho educativo, distanciando-o do espontaneísmo do cotidiano. Todavia para que possa encaminhar os alunos para um saber crítico, faz-se necessário que ele próprio assuma uma posição de criticidade, mantendo uma postura criteriosa em relação aos conteúdos apropriados e transmitidos, sem perder de vista os fatores sociais e históricos. Neste sentido, Facci coloca que:

O desenvolvimento do pensamento teórico, de capacidades e habilidades intelectuais é o resultado fundamental da educação do aluno e também daquele que ensina. Na formação do professor, portanto, além do conhecimento de suas experiências pessoais e profissionais, dos saberes práticos, tem que haver uma ruptura com a forma de pensamento e ação próprios do conhecimento cotidiano. A humanização do aluno e do professor está limitada por relações e formas de ação presentes na prática educativa, que refletem a influência de relações mais amplas, presentes na prática social. (Facci 2004, p. 246)

Uma ação educativa consciente implica em um posicionamento ético e político-pedagógico e visa a formação dos indivíduos em relação ao que eles podem vir-a-ser, bem como, uma interação consciente do indivíduo com sua realidade concreta e com os fatores que a determinam. Nas palavras de Martins (2007, p. 150), “temos que este é um processo apenas possível quando, (...) o trabalhador professor se objetiva no produto de seu trabalho, tendo neste produto a promoção intencional da humanização do outro e de sua própria humanidade”.

Na sociedade capitalista, entretanto, caracterizada pela divisão dos homens em classes sociais, a escola, sob a égide do ideário liberal-burguês, como já evidenciamos, se encontra determinada pelas atividades conformadoras da força de trabalho e do valor de troca. Em outras palavras, a escola na sociedade atual tem a sua

função direcionada para instruir e adaptar os indivíduos, preparando-os para o convívio na sociedade burguesa e prioriza a lógica do capital (mercado de produção; mercado de consumo), conduzindo ao enfrentamento apenas de questões empíricas em uma realidade limitada às necessidades cotidianas. Neste contexto determinado por estruturas alienadas e alienantes concebe-se o homem como um ser abstrato e a-histórico, e perde-se de vista a natureza concreta da educação.

Assim, conceber a educação enquanto processo essencial para o desenvolvimento e humanização do homem, remete a necessidade de desvelar a ação empreendida pelo sujeito social nas condições concretas em que está inserido, isto é, impõe-se a necessidade do reconhecimento das ideologias comprometidas com o metabolismo social do capital que perpassam a educação na atualidade. Para tanto não bastam críticas intelectuais, conforme esclarece Rossler (2004) modificações nesta direção demandam o enfrentamento prático das relações sociais concretas que fundamentam e determinam esta educação.

(...) para transformar as bases de nossa educação é imprescindível o derrube da ordem burguesa e, assim, a práxis transformadora do homem e do mundo, e não apenas a crítica teórica e intelectual, deve ser o lema e o fundamento de toda e qualquer reforma pedagógica que esteja realmente engajada no processo de transformação radical das condições de vida dos homens na sociedade capitalista contemporânea. A crítica intelectual é sim um momento necessário e fundamental deste processo, porém não o único e determinante. (Rossler, 2004, p. 87)

Sendo a alienação característica inerente à organização social capitalista, sua superação se efetiva apenas na medida em que possam os indivíduos compreenderem sua existência para além da particularidade em direção à universalidade do homem. Isto significa como bem coloca Vásquez (1977, p. 160) que “(...) a mudança das circunstâncias não pode ser separada da transformação do homem (...)”, ou seja, depende da elevação da consciência de si mesmo e da realidade concreta em que estamos inseridos. Temos, portanto, que no âmbito interno da educação escolar, apenas o educador que estabelece uma relação consciente com o conhecimento e com

sua prática pedagógica, fundamentado na historicidade do desenvolvimento humano, tem em seu trabalho a condição de educabilidade do ser humano por intermédio de transformações efetivamente humanizadoras de si mesmo e do outro.

### **Referências**

Arce, A. (2002). *A Pedagogia na 'Era das Revoluções' - uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel*. Campinas, SP: Autores Associados.

Costa, A. (2009). “Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação no trabalho dos professor do ensino básico brasileiro”. In: Costa, A.; Fernandes Neto, E.; Souza, G. *A proletarização do professor: neoliberalismo na educação*. São Paulo: Editora Instituto José Luiz e Rosa Sundermann, p. 59-100.

Duarte, N. (2003). *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados.

Duarte, N. (2004). “O bezerro de ouro, o fetichismo da mercadoria e o fetichismo da individualidade”. In Duarte, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade* Campinas, SP: Autores Associados, p.1-19.

Facci, M. G. D. (2004). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados.

Hobsbawn, E. J. (1982). *A era das revoluções*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Leontiev, A. N. (1983). *Actividade, conciencia, personalidad*. Habana, Cuba: Pueblo y Educación. (Edição original publicada em 1975).

Liedke, E. R. (2002). “Trabalho”. In: Cattani A. D. (Org.) *Dicionário crítico sobre trabalho e tecnologia*. 4ª ed. rev. ampl. . Petrópolis, RJ: Vozes; Porto Alegre: UFRGS, pp. 341-346.

Martins, L. M. (2007). *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas, SP: Autores Associados.

Marx, K. (1985). “Prefácio da primeira edição”. In: *O capital: crítica da economia política*. Vol. 1, Tomo I. 3ª. ed. . (trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kotler). São Paulo: Nova Cultura, pp. 17-20.

Marx, K. (2004). *Manuscritos econômico-filosóficos*. (Trad. Jesus Ranieri). São Paulo: Boitempo.

Rossler, J. H. (2004). “A educação como aliada na luta revolucionária pela superação da sociedade alienada”. In: DUARTE, N. (Org). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, pp. 75-98.

Saviani, D. (2003). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Autores Associados.

Saviani, D. (2007). “Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos”. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34).

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

### **Apresentação 3**

## **O ADOECIMENTO E SOFRIMENTO PSÍQUICO DE PROFESSORES: DIFUSÃO EM PRODUÇÕES CIENTÍFICAS<sup>6</sup>**

Diego Augusto dos Santos<sup>7</sup>  
Marilda Gonçalves Dias Facci<sup>8</sup>

### **Introdução**

O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados de um levantamento bibliográfico acerca do adoecimento/sofrimento psíquico de professores, procurando entender como esta temática vem sendo abordada pelos trabalhos atuais. Constitui também como objetivo específico verificar se os pesquisadores têm utilizado como referencial teórico a Psicologia Histórico-Cultural na compreensão e explicação do fenômeno citado<sup>9</sup>.

Esse levantamento bibliográfico é pertinente na medida em que, por meio de levantamento inicial em banco de dados não foram encontrados estudos que já tivessem procedido com este mapeamento. A ausência de materiais bibliográficos coloca-nos um obstáculo. Para transpô-lo, estamos realizando esse levantamento em uma base de dados que contempla artigos científicos.

Para o desenvolvimento deste trabalho em um primeiro momento apresentaremos algumas considerações sobre o adoecimento e sofrimento do professor e sobre a relação sentido e significado na Psicologia Histórico-Cultural; em seguida apresentaremos os resultados do levantamento bibliográfico realizado.

---

<sup>6</sup> Este trabalho contou com auxílio financeiro da CAPES.

<sup>7</sup> Mestrando em Psicologia pelo PPI-UEM; bolsista CAPES e membro do Laboratório de Psicologia Histórico-Cultural (LAPSIHC-UEM).

<sup>8</sup> Doutora em Educação Escolar pela UNESP-Araraquara; pós-doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da USP e professora do Departamento de Psicologia (DPI) e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPI), ambos da UEM.

<sup>9</sup> O presente trabalho constitui um recorte de uma pesquisa mais ampla, já em desenvolvimento, e que irá compor uma dissertação de mestrado. Representa, assim, parte da primeira fase da pesquisa bibliográfica, cujos resultados encontrados são possíveis de serem apresentados e divulgados. A pesquisa está sendo realizada na Universidade Estadual de Maringá no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (UEM/PPI), área de concentração “Constituição do Sujeito e Historicidade” e linha de pesquisa “Processos Educativos e Práticas Sociais”.

### **O Adoecimento E Sofrimento Do Professor**

O processo de saúde/doença de professores tem sido abordado em diversas investigações nos últimos anos por pesquisadores de variadas áreas do conhecimento, sobretudo por psicólogos e profissionais da educação. (Codo, 1999; Delcor *et al.*, 2004; Gasparini, Barreto & Assunção, 2005; Araujo, Sena, Viana & Araujo, 2005; Benevides-Pereira, Yaegashi, Alves & De Lara, 2008).

Um importante trabalho realizado por Codo (1999), em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), encontrou dados alarmantes em relação à saúde mental dos professores. O autor investigou uma população de mais de 30 mil docentes em 1.440 escolas de todo o país de 1º e 2º graus, e constatou que 26% da amostra apresentava exaustão emocional e 32% tinha baixo envolvimento emocional com suas atividades.

Delcor *et al.* (2004), numa pesquisa com 250 professores das dez maiores escolas da rede particular de ensino de Vitória da Conquista/BA, revelaram que os sujeitos estavam acometidos por problemas psicossomáticos ou relacionados à saúde psíquica, como o cansaço mental, presente em 59,2% e outros 41,5% com distúrbios psíquicos menores (DPM), “(...) que designam quadros clínicos em indivíduos com sintomas de ansiedade, depressão ou somatização e que não satisfazem a todos os critérios de doença mental de acordo com a Classificação Internacional das Doenças (CID-10) (Tavares, 2011, 114). Os sujeitos desta pesquisa foram docentes de três níveis de ensino: infantil, fundamental e médio.

Outra investigação que merece destaque foi a realizada por Gasparini *et al.* (2005) na cidade de Belo Horizonte/MG. Foram analisados os dados de um Relatório elaborado pela Gerência de Saúde do Servidor e Perícia Médica (GSPM) da Prefeitura Municipal, no período de abril de 2001 a maio de 2003, relativos aos afastamentos do trabalho de funcionários da Secretaria de Educação. A categoria dos professores representou 84% dos servidores afastados. De 2001 a abril de 2002, dentre os diagnósticos que resultaram em afastamento, os transtornos psíquicos ficaram em primeiro lugar (15%), seguidos das doenças do aparelho respiratório (12%) e das doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo (11%).

A Síndrome de *Burnout* também é objeto de investigação sobre condições de saúde de professores. Conforme Benevides-Pereira (2002, p.45), entende-se *Burnout* como sendo “a resposta a um estado prolongado de estresse, que ocorre pela cronificação deste, quando os métodos de enfrentamento falharam ou foram insuficientes. [...] está relacionado com o mundo do trabalho, com o tipo de atividades laborais do indivíduo. Maslach & Schaufeli (1993, citado por Batista *et al.*, 2010) afirmam que “*burnout* é um processo que se desenvolve com o passar dos anos e quase nunca é percebido em seus estágios iniciais, sendo seu desenvolvimento lento e raramente agudo. Seu início é marcado pela presença de um excessivo e prolongando nível de tensão” (Batista, 2010, p. 504).

Benevides-Pereira e colaboradores realizaram uma pesquisa com 318 professores do ensino fundamental de diversas regiões do Estado do Paraná (Curitiba, Umuarama, Pato Branco, Guaíra, Foz do Iguaçu, Londrina, Ivaiporã, Apucarana entre outras). Pela análise dos dados foi constatado que 44,3% dos integrantes da amostra demonstravam elevados níveis de exaustão emocional, além do que 34,3% não se sentiam realizados em sua atividade profissional (Benevides-Pereira *et al.*, 2008).

Estes estudos constatam que uma parcela significativa dos professores de diversas regiões do país tem apresentado algum tipo de adoecimento/sofrimento psíquico. Entretanto, esse fenômeno não se restringe à educação nos níveis infantil, fundamental e médio. Araújo *et al.* (2005), avaliando as condições de saúde e trabalho dos professores numa instituição de ensino superior, encontraram dados preocupantes nessa população. Foram estudados 314 professores com vínculo contratual permanente, de todos os departamentos da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Os resultados evidenciaram que as queixas relacionadas à saúde mental de maior prevalência foram cansaço mental (44,0%), esquecimento (20,3%), nervosismo (18,5%) e insônia (14,1%).

Os trabalhos acima citados, e outros mais, não apenas quantificam os docentes que apresentam algum tipo de sintoma ou queixa em relação à saúde mental. Em alguns estudos, elencam-se também os determinantes que contribuem para o surgimento do problema, quando a realidade educacional é analisada pelo viés das mudanças ocorridas historicamente no Brasil, principalmente a partir da

reestruturação sofrida na década de 90 do século XX, em consequência das políticas neoliberais que influenciaram sobremaneira a educação. Alguns desses determinantes são: falta de reconhecimento da função do professor; falta de respeito dos alunos, dos governantes e sociedade em geral; baixos salários; diminuição dos espaços de discussão coletiva; tripla jornada; sobrecarga de trabalho; baixa participação direta na gestão e planejamento do trabalho; culpabilização pelos resultados negativos dos alunos; invasão do espaço domiciliar; inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em classes de ensino regular, dentre outros (Brito, Barros, Neves & Athayde, 2001; Brito, Silva, Muniz, Athayde & Neves, 2003; Carlotto, 2002a e 2002b; Benevides-Pereira, Justo, Gomes, Silva & Volpato, 2003; Barasuol, 2005).

As pesquisas acima mencionadas, ainda que pese a diversidade de metodologias e instrumentos utilizados nos estudos e também dos variados enfoques que são dados ao fenômeno do adoecimento e/ou sofrimento dos professores, constataam que o problema está disseminado por diversas regiões do país e que afeta docentes de todos os níveis educacionais: infantil, fundamental, médio e superior (com exceção do nível técnico-profissionalizante, cujos professores dessa modalidade não foram sujeitos das pesquisas mencionadas).

Diante dessa realidade da educação, da forma generalizada como o adoecimento do professor se apresenta e das implicações diretas desse processo para o (des)cumprimento de sua função social (transmitir conhecimentos), é que este fenômeno se faz nosso objeto de estudo. Entendemos que no momento está havendo um divórcio entre o significado social e sentido pessoal do trabalho do professor.

Para falarmos do sentido e significado do trabalho docente, é preciso que situemos primeiramente a maneira como compreendemos o papel da educação. Sobre o trabalho educativo, Saviani (1995) afirma:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado

e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 1995, p. 17).

Portanto, é a partir dessa noção de educação que o papel do docente se faz mais claro. Então, cabe ao professor produzir em cada aluno a humanidade que já foi produzida coletivamente na história do homem, ou seja, dotar as gerações mais novas dos conhecimentos elaborados pelas gerações que as antecederam. No âmbito escolar, isso significa transmitir aos educandos os conhecimentos científicos e clássicos, àqueles que sobreviveram ao tempo e mostraram-se de suma importância para a humanidade na sua relação com a natureza e com a cultura. Dessa forma, ensinar constitui o significado social da atividade docente, fixada e generalizada na prática social humana. Já o sentido da atividade do professor se constrói a partir do significado socialmente dado para esta atividade.

O sentido pessoal é aquilo que motiva, impulsiona, incita o docente a realizar sua atividade. Leontiev (1978), analisando as relações entre sentido e significado, entende que esses elementos nas sociedades primitivas “andavam” sempre juntos, em unidade. Já na sociedade capitalista - assentada na propriedade privada dos meios de produção, na divisão da sociedade em classes e na exploração do homem pelo homem – ou seja, em relações alienadas, opera-se uma cisão entre o sentido pessoal e significado social das atividades. Basso (1998), sobre essa cisão no trabalho do professor afirma:

[...] o trabalho do professor será alienado quando seu sentido não corresponder ao significado dado pelo conteúdo efetivo dessa atividade previsto socialmente, isto é, quando o sentido pessoal do trabalho separar-se de sua significação. Se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor que o realiza for apenas o de garantir sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário e sem ter consciência de sua participação na produção das objetivações na perspectiva da genericidade, haverá a cisão com o significado fixado socialmente (Basso, 1998, p. 28).

É preciso salientar que essa não-consciência do professor em relação a sua participação na produção das objetivações humano-genéricas não é um atributo

pessoal ou que passe pelo plano das escolhas individuais dos trabalhadores, aqui no caso, dos docentes. Trata-se de uma característica própria da alienação, em que o sujeito não se reconhece como pertencente ao gênero humano<sup>10</sup>.

Um estudo que precisa ser destacado foi o realizado por Silva (2007), que buscou através da Psicologia Histórico-Cultural, compreender como o adoecimento psíquico se desenvolve em professores. O trabalho foi realizado com duas professoras que foram entrevistadas e o conteúdo de suas falas foi posteriormente analisado. Coerentemente com o aporte teórico utilizado pela pesquisadora, para além das vivências emocionais expressas pelas sujeitas da pesquisa, considerou-se também o sistema educacional atual, a função da escola e do trabalho no Estado capitalista, a constituição do psiquismo humano em relações de alienação etc. Ou seja, buscou-se compreender o fenômeno em sua essência, constituído por múltiplas determinações, uma vez que os fundamentos filosófico-metodológicos dessa Psicologia assentam-se no materialismo histórico e dialético, método de investigação desenvolvido por Marx.

Nesse sentido, as contribuições de Martins (2009) também merecem atenção. Nesse trabalho a autora aborda – a partir dos fundamentos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural – a constituição da personalidade do professor em condições de alienação e discute as consequências desse processo alienado para o próprio sujeito da atividade educativa e de como isso afeta diretamente nos resultados últimos da tarefa pedagógica, o ensino dos educandos.

Pelo exposto, consideramos que apenas a partir do momento que levamos em conta o trabalho na forma como este se expressa no modo de produção capitalista – trabalho alienado – é que podemos analisar a atividade docente, suas formas e características e, portanto, o fenômeno do adoecimento psíquico dos professores, sabendo que este é engendrado em condições alienadas e alienantes.

### **Adoecimento e Sofrimento nas Produções Científicas: Apresentação e Discussão dos Dados**

Para discorrer sobre a forma como o adoecimento e sofrimento estão sendo compreendidos na produção científica, realizamos uma pesquisa na base de dados

---

<sup>10</sup> Para melhor entendimento das dimensões da alienação, consultar *Manuscritos econômico-filosóficos* (2004) de Karl Marx.

“SciELO” durante o mês de março do presente ano – 2012. A busca se deu por meio da combinação das palavras “professor” e “docente”, cada uma por sua vez, com as seguintes expressões: “sofrimento psíquico”; “sofrimento mental”; “adoecimento no trabalho”; “adoecimento”; “*burnout*”. Além dessas combinações também foi buscada isoladamente a expressão “mal-estar docente”.

Inicialmente foram encontrados 28 artigos, dentre os quais quatro se repetiam em mais de uma busca. O total, portanto, foi de 24 artigos. Procedeu-se com a leitura dos resumos desses trabalhos e se excluiu oito destes pelo fato de que não tinham como objetivo investigar nem tinham como tema central o fenômeno do adoecimento e/ou sofrimento psíquico de professores. Dessa forma, restaram 16 artigos que foram lidos na íntegra e procedeu-se a análise. Após a leitura, retirou-se mais dois artigos do montante a ser analisado porque estes não enfatizavam o fenômeno do adoecimento psíquico de professores no desenvolvimento do trabalho, o que não era possível de identificar quando selecionou-se os mesmos pelos resumos. Assim, efetivamente o número de artigos analisados e categorizados foram 14.

Os artigos foram analisados em relação: (i) à modalidade de pesquisa realizada (pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, estudo de campo, estudo de caso, pesquisa-participante etc); (ii) à forma como o fenômeno era tematizado; (iii) quais eram os instrumentos utilizados para verificar a ocorrência de adoecimento (no caso de pesquisa de campo, por exemplo); e (iv) qual o procedimento adotado nas pesquisas bibliográficas, em que base de dados se deram as buscas e/ou sobre que literatura específica os autores utilizaram como fonte.

A categorização dos artigos, em relação à modalidade de pesquisa que os define, está distribuída da seguinte maneira: um estudo de caso (7,14%), uma pesquisa experimental (7,14%), seis pesquisas bibliográficas (42,86%) e seis estudos de campo (42,86), num total de catorze.

É possível afirmar que doze desses trabalhos (85,7%), ao tratarem da questão da saúde-doença psíquica do professor pelos mais diversos temas e assuntos, discutem e relacionam de alguma forma o adoecimento dos profissionais com as condições do local de trabalho em que estão inseridos e o modo como este está organizado. Os trabalhos seguem apresentados de acordo de acordo com a modalidade de pesquisa

adotada. Estudo de campo: Delcor *et al.* (2004); Gasparini, Barreto & Assunção (2006); Reis, Araújo, Carvalho, Barbalho & Silva (2006); Sousa & Mendonça (2009); Levy, Nunes Sobrinho & Souza (2009) e Batista *et al.* (2010). Pesquisa bibliográfica: Carlotto (2002b); Gasparini *et al.* (2005); Assunção & Oliveira (2009); Tamez-González & Pérez-Domínguez (2009), em língua espanhola; Araújo & Carvalho (2009) e Pocinho & Perestrelo (2011).

O estudo de caso encontrado, realizado por Almeida, Heckert & Barros (2011), abordou o tema da saúde-doença do professor com o objetivo de compreender como foram engendradas estratégias no cotidiano escolar que permitiram à professora, em sua primeira experiência como docente, produzir saúde e escapar do adoecimento. Os autores apoiaram-se teoricamente nos pressupostos da Ergologia e realizaram entrevistas semiestruturadas, observação da aula e elaboraram diários de campo no percurso metodológico. Diferentemente dos artigos citados acima, os pesquisadores não abordaram as condições laborais (nos seus diversos aspectos) da escola em que a professora lecionava. Procurou-se priorizar as relações que a professora teceu no contexto no qual a escola estava inserida (comunidade local) e evidenciar através do relato do sujeito da pesquisa as maneiras encontradas para manter-se saudável em sua atividade profissional.

Já o artigo de Böck & Sarriera (2006), que se configurou como uma pesquisa experimental, objetivou avaliar a Síndrome de *Burnout* nos professores de uma instituição de ensino antes e após a realização da técnica de grupos operativos, sistematizada por Pichon-Riviére (1977). Nesse trabalho os autores também não se debruçaram sobre as condições laborais e organizacionais da escola.

Uma constatação importante de ser mencionada é o fato de que sete trabalhos, ou seja, 50% dos artigos encontrados, tematizaram o adoecimento psíquico do professor abordando a Síndrome de *Burnout*, tanto em estudos elaborados a partir de pesquisas bibliográficas como a partir de estudos de campo e pesquisa experimental. Correspondem a esta categorização os seguintes artigos: Carlotto (2002); Böck *et al.* (2006); Levy *et al.* (2009); Sousa & Mendonça (2009); Tamez-González *et al.* (2009); Batista *et al.* (2010) e Pocinho *et al.* (2011).

A definição mais aceita atualmente da Síndrome de *Burnout* é a elaborada por Christina Maslach e colaboradores. Maslach, Schaufeli & Leiter (2001, citado por Batista, 2010, p. 503) definem o *Burnout* como “um fenômeno psicossocial que surge como uma resposta crônica aos estressores interpessoais ocorridos na situação de trabalho, que acomete profissionais que mantêm uma relação constante e direta com outras pessoas, como professores, médicos, enfermeiros, psicólogos, assistentes sociais, policiais, bombeiros etc”.

A Síndrome de *Burnout*, segundo os autores, apresenta três fatores distintos: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização pessoal. A exaustão emocional apresenta-se por baixa energia na realização da atividade e sentimento de esgotamento de recursos com relação ao trabalho, sendo sua principal causa a sobrecarga de trabalho e os conflitos pessoais gerados no ambiente laboral. A despersonalização caracteriza-se como um estado psíquico em que prevalece a dissimulação afetiva, o distanciamento e uma forma de tratamento impessoal com a clientela, podendo apresentar sintomas como descomprometimento com os resultados, conduta voltada a si mesmo, ansiedade, irritabilidade e desmotivação. A baixa realização profissional pode ser definida pela tendência do trabalhador a se auto-avaliar de forma negativa. Ele sente-se insatisfeito com seu desenvolvimento profissional e experimenta um declínio no sentimento de competência e êxito (Batista *et al.*, 2010). Tal fato é bem coerente com a forma de gerir o trabalho que historicamente tem buscado sempre focar no indivíduo as causas dos sucessos e fracassos, seguindo uma visão liberal.

Um instrumento elaborado para medir o *Burnout* nessas três dimensões também foi elaborado por Maslach e colaboradores, o *Maslach Burnout Inventory* (MBI), que, assim como a conceituação da Síndrome, é um dos instrumentos mais utilizados pelos pesquisadores para identificar sua ocorrência. Todos os artigos analisados nessa pesquisa que abordaram a saúde-doença do professor pela Síndrome de *Burnout*, já mencionados acima, referiram-se, descreveram, caracterizaram e ressaltaram as funções do MBI – no caso das pesquisas bibliográficas – ou fizeram uso do instrumento nos estudos de campo e pesquisa experimental. A única exceção é

foi a pesquisa bibliográfica feita por Tamez-González *et al.* (2009), que não o menciona.

Em relação ao ano de publicação dos artigos, o gráfico abaixo demonstra sua distribuição:

Figura 01 – Distribuição das publicações de artigos científicos por ano

Fonte: Os autores.

Observa-se que os trabalhos encontrados circunscrevem-se num período relativamente curto de tempo, de 2002 a 2011, sendo que nos anos de 2003, 2007 e 2008 nenhuma publicação foi encontrada.

Dados semelhantes em relação ao ano de publicação dos artigos foram encontrados também por Freitas & Cruz (2008). Os autores fizeram um amplo levantamento nas seguintes bases de dados: Scielo; Bireme; Lilacs; Banco de Teses e Dissertações do Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção da UFSC; ADOLEC; MEDLINE; Biblioteca Virtual da UFSC; BVS-PSI; IBICT – Instituto Brasileiro de Informação, Conhecimento e Tecnologia. Foram consultados também periódicos no campo da Psicologia e da Saúde que referem saúde ocupacional e saúde mental, como a Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, Revista Brasileira de Medicina do Trabalho, Jornal Brasileiro de Psiquiatria, sendo utilizados ainda livros, teses e dissertações.

Este levantamento constatou que trabalhos que tinham como objeto de estudo o sofrimento psíquico, estresse e *burnout* em professores, praticamente inexisteram durante a década de 90 do século passado e começaram a despontar sobretudo a partir de 2004. Em nossa pesquisa, 13 dos catorze artigos foram publicados de 2004 em diante, destacando-se o ano de 2009 com cinco publicações. Desta forma, observa-se o acirramento das relações de trabalho, o processo de alienação que os indivíduos vivem que provoca um sentimento de impotência diante dos problemas postos pela realidade.

Um ponto a ser destacado neste levantamento refere-se ao fato de que nas produções analisadas não encontramos nenhum trabalho que explicitasse uma fundamentação teórica com base na Psicologia Histórico-Cultural. Isto revela a necessidade de que pesquisas com base nesse aporte teórico sejam realizadas com vistas a compreender como é produzido o adoecimento psíquico nos sujeitos, considerando que é nas relações sociais, construídas historicamente, que o psiquismo humano é formado.

### **Considerações Finais**

Neste artigo nos propusemos a buscar e analisar, por meio de pesquisa bibliográfica, artigos científicos indexados numa única base de dados, conhecida por sua relevância, a Scientific Electronic Library Online – “SciELO”. Nesse sentido, ressaltamos esse estudo como mais uma contribuição no levantamento de produções científicas que tratam do adoecimento e/ou sofrimento psíquico de professores, que colabora para esboçar o “estado da arte” nesse âmbito de investigação.

Fica evidente a partir dos resultados encontrados que o tema saúde-doença psíquica do professor vem sendo sobremaneira abordado pela compreensão da Síndrome de *Burnout*, que respondeu aqui por 50% dos artigos analisados.

Outro dado que merece atenção foi o fato de doze dos 14 artigos submetidos à análise, discutirem e relacionarem - ainda que com enfoques bastante diversos - as condições dos locais de trabalho e o modo de organização deste na produção do adoecimento do professor. Esse entendimento parece-nos bastante significativo na medida em que não se atribui exclusivamente ao sujeito que adoce a responsabilidade pelo próprio adoecimento. Parece ser compreensível, portanto, que existe toda uma relação de variáveis que se desenvolvem no contexto educacional e social que determinam o surgimento de adoecimentos e sofrimentos nos indivíduos. Como afirmou Basso (1998), observamos na atualidade um descompasso entre o significado social do professor – ensinar – e o sentido pessoal que os mesmos atribuem ao seu trabalho. Condições objetivas, tais como condições de trabalho, formação dos professores, questões salariais acabam contribuindo para esse descompasso e causando sofrimento.

Por outro lado, apenas três artigos – Gasparini *et al.* (2006); Assunção *et al.* (2009); Tamez-González *et al.* (2009) – situam essas condições de trabalho e variáveis organizacionais como resultantes das políticas neoliberais que atingiram o sistema educacional a partir dos anos 1990. Trata-se, portanto, de uma questão que está na estrutura do modo de produção capitalista e que nem sempre é ressaltada pelos estudiosos do tema.

Assim, em nossa compreensão, por mais que algumas pesquisas apontem a necessidade de sensibilizar a direção e equipes pedagógicas das escolas para que promovam mudanças laborais e organizacionais na tentativa de diminuir ou prevenir o adoecimento de professores, acreditamos que foge à alçada desses atores efetivar transformações, conseguindo realizar somente ajustes pontuais. O cerne do problema está no papel que a escola desempenha na vigente organização social e, dessa maneira, apenas a “vontade política” dos gestores escolares não é suficiente para fazer frente às políticas educacionais impostas pelo Estado burguês.

É importante ser evidenciado ainda que o trabalho de Böck & Sarriera (2006) foi o único que tinha como objetivo realizar uma intervenção no processo de saúde-doença dos professores. Este dado, de certa forma, pode ser preocupante, tendo em vista que, como mostram as pesquisas, o adoecimento psíquico dos docentes é um fenômeno generalizado, presente em todos os níveis de ensino, que atinge parcela cada vez maior de sujeitos e que poucas ações interventivas nessa realidade estão sendo propostas. Por outro lado, como as pesquisas sobre o fenômeno são muito recentes e ainda não largamente difundidas, pode ser aceita a hipótese de que pouco se conhece desse processo e que, então, os pesquisadores atuais têm se atinado para revisão da bibliografia existente e também para estudos de campo, com vistas a avaliar a ocorrência do mesmo, suas características e variáveis envolvidas na sua constituição.

Por fim, faz-se necessária uma consideração sobre o aumento observado nos últimos anos das pesquisas que buscam entender o adoecimento psíquico de professores, como revelam os achados de nossa pesquisa, semelhantes também aos encontrados por Freitas *et al.* (2008).

A baixa realização de pesquisas até o final dos anos 1990 e o progressivo aumento observado na década passada pode ser compreendido como um reflexo do aumento de demandas que foram destinadas ao professor nesse período, e a consequente sobrecarga, intensificação e precarização do trabalho, oriundas das reformas educacionais neoliberais. A partir desse quadro, o fenômeno do adoecimento psíquico dos docentes passa a atingir cada vez mais indivíduos e ser observado em diversas localidades do país, em todos os níveis de ensino. Essa realidade passa a chamar atenção dos pesquisadores que passam a realizar cada vez mais estudos na tentativa de entender esse fenômeno.

Diante do exposto, é possível atribuir em certa medida, que o adoecimento dos professores está de alguma forma relacionado com o atual desenvolvimento do capitalismo, que imprime sobre a educação, como a todos os setores sociais, consequências próprias desse modo de organização da sociedade, ou seja, condições alienadas e alienantes de trabalho que limitam as possibilidades dos sujeitos desenvolverem-se na direção das conquistas humano-genéricas, além ainda de que em dadas circunstâncias, essa organização social promove também o adoecimento dos sujeitos.

Outro aspecto que gostaríamos de ressaltar é a necessidade de investimento em pesquisas que se fundamentem na Psicologia Histórico-Cultural, trazendo elementos acerca da constituição da personalidade e a relação com a prática docente, aspecto estudado por Martins (2001), que podem ampliar a compreensão acerca desse sofrimento e adoecimento do professor em uma sociedade capitalista que cada vez mais aliena o homem e desvaloriza a escola enquanto promotora do desenvolvimento humano.

### **Referências**

Almeida, U. R., Heckert, A. L. C. & Barros, M. E. B. (2011). Nas trilhas da atividade: análise da relação saúde-trabalho de uma professora de educação física escolar. *Trabalho, Educação e Saúde*, 9 (1), 245-263.

Araujo, T. M., Sena, I. P., Viana, M. A. & Araujo, E. M. (2005). Mal-estar docente: avaliação de condições de trabalho e saúde em uma instituição de ensino superior. *Revista Baiana de Saúde Pública*, 29 (1), 6-21.

Araújo, T. M. & Carvalho, F. M. (2009). Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos. *Educação e Sociedade*, 30(107), 427-449.

Assunção, A. A. & Oliveira, D. A. (2009). Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação e Sociedade*, 30 (107), 349-372.

Barasuol, E. B. (2005). *Burnout e Docência: sofrimento na inclusão*. Três de Maio, RS: SETREM.

Basso, I. S. (1998). Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos CEDES*, 19(44), 19-32.

Batista, J. B. V., Carlotto, M. S., Coutinho, A. S., & Augusto, L. G. S. (2010). Prevalência da Síndrome de *Burnout* e fatores sociodemográficos e laborais em professores de escolas municipais da cidade de João Pessoa, PB. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 13(3), 502-512.

Benevides-Pereira, A. M. T. (2002). *Burnout: O processo de adoecer pelo trabalho*. In: Benevides-Pereira, A. M. T. (Org.) *Burnout: Quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador* (pp.21-92). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Benevides-Pereira, A. M. T., Justo, T., Gomes, F. B., Silva, S. G. M. & Volpato, D.C. (2003). Sintomas de estresse em educadores brasileiros. *Aletheia*, (17/18), 63-72.

Benevides-Pereira, A. M. T., Yaegashi, S. F. R., Alves, I. C. B. & De Lara, S. (2008). O trabalho docente e o *Burnout*: um estudo em professores paranaenses. In: VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPr - EDUCERE e III Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas Escolas – CIAVE. *Anais*. Curitiba: Chapagnat. pp. 4870-4884. Recuperado em 15 de setembro, 2011, de [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/550\\_775.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/550_775.pdf)

Böck, V. R. & Sarriera, J. C. (2006). O grupo operativo intervindo na síndrome de *burnout*. *Psicologia Escolar e Educacional*, 10 (1), 31-39.

Brito, J. C., Barros, M. E., Neves, M. Y. R. & Athayde, M. (2001). (Orgs.) *Trabalhar na escola? "Só inventando o prazer"*. Rio de Janeiro: IPUB-UFRJ.

Brito, J. C., Silva, E. F., Muniz, H., Athayde, M. & Neves, M. Y. (2003). *Caderno de Método e Procedimentos: Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho em Escolas*. João Pessoa: Editora da UFPB.

Carlotto, M. S. (2002a). Síndrome de *burnout* e satisfação no trabalho: um estudo com professores universitários. In: Benevides-Pereira, A. M. T. (Org.) *Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador* (pp. 187-212). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Carlotto, M. S. (2002b). A síndrome de *burnout* e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 21-29.

Codo, W. (1999). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

Delcor, N. S., Araújo, T. M., Reis, E. J. F. B., Porto, L. A., Carvalho, F. M., Silva, M. O., Barbalho, L. & Andrade, J. M. (2004). Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da conquista, Bahia, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 20(1), 187-196.

Freitas, C. R. & Cruz, R. M. (2008). Saúde e trabalho docente. In: XXVIII Encontro Nacional de Engenharia de Produção – ENEGEP: A integração de cadeias produtivas com a abordagem da manufatura sustentável. *Anais*. Rio de Janeiro. Recuperado em 26 de março, 2012, de [http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2008\\_TN\\_STO\\_072\\_509\\_10776.pdf](http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2008_TN_STO_072_509_10776.pdf)

Gasparini, S. M., Barreto, S. M. & Assunção, A. A. (2005). O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, 31(2), 189-199.

Gasparini, S. M., Barreto, S. M. & Assunção, A. A. (2006). Prevalência de transtornos mentais comuns em professores da rede municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 22(12), 2679-2691.

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

Levy, G. C. T. M., Nunes Sobrinho, F. P. & Souza, C. A. A. (2009). Síndrome de *burnout* em professores da rede pública. *Produção*, 19(3), 458-465.

Martins, L. M. (2001). *Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores*. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

Martins, L. M. (2009). A personalidade do professor e a atividade educativa. In: Facci, M. G. D., Tuleski, S. C. & Barroco, S. M. S. (Orgs.) *Escola de Vygotski – contribuições para a Psicologia e a Educação* (pp. 136-150). Maringá, PR: Eduem.

Marx, K. (2004). *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo Editorial.

Pichon-Riviére, E. (1977). *O Processo Grupal*. São Paulo: Martins Fontes.

Pocinho, M. & Perestrelo, C. X. (2011). Um ensaio sobre *burnout*, *engagement* e estratégias de *coping* na profissão docente. *Educação e Pesquisa*, 37(3), 513-528.

Reis, E. J. F. B., Araújo, T. M., Carvalho, F. M., Barbalho, L. & Silva, M. O. (2006). Docência e exaustão emocional. *Educação e Sociedade*, 27(94), 229-253.

Saviani, D. (1995). *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações*. São Paulo: Autores Associados.

Silva, F. G. (2007) *O professor e a educação: entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento*. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Sousa, I. F. & Mendonça, H. (2009). *Burnout* em professores universitários: impacto de percepção de justiça e comprometimento afetivo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25 (4), 499-508.

Tamez-González, S. & Pérez-Domínguez, J. F. (2009). El trabajador universitario: entre el malestar y la lucha. *Educação e Sociedade*, 30(107), 373-387.

#### **Apresentação 4**

### **EDUCAÇÃO ESCOLAR, FRACASSO E SOFRIMENTO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Flávio Augusto Ferreira de Oliveira\*<sup>11</sup>

Marilda Gonçalves Dias Facci<sup>12</sup>

#### **Introdução**

Quando nos propomos a trabalhar a educação escolar e o possível sofrimento para os alunos com dificuldades no processo de escolarização, não podemos deixar de lado o fato de que o fracasso escolar é real, e mais que isso, não podemos nos esquecer que ele é produzido pelo próprio sistema educacional, segundo os moldes sobre o qual está montado. Frente a isso, torna-se indispensável estudarmos as principais queixas escolares da atualidade, bem como a produção do fracasso escolar, suas causas e os seus resultados materializados na vida dos alunos, pois, se o fracasso escolar é realmente produzido, então, torna-se necessário atentar para o possível sofrimento gerado juntamente com ele, ou seja, para a ocorrência de um certo nível de sofrimento nos alunos que vivenciam esse processo.

Esse sofrimento, sem dúvida, pode ter um papel decisivo e potencialmente negativo para a apropriação do conhecimento por parte desses alunos. Obviamente, nenhum aluno se sente feliz ao fracassar em sua trajetória estudantil e, quando pensamos que tal fracasso é produzido, sendo o aluno apenas o seu “produto final”, temos um cenário desafiador quanto à temática fracasso escolar–sofrimento, à qual abordaremos neste artigo.

A seguir, veremos mais detalhadamente todo este cenário, procurando compreender e vislumbrar uma possível superação para o quadro educacional atual que, ao invés de privilegiar a transmissão-assimilação do saber sistematizado pela humanidade no decorrer da história, tem acirrado a produção do fracasso escolar entre os alunos, potencializando o adoecimento e o sofrimento na escola. Nosso objetivo é discorrer sobre a produção do fracasso escolar no sentido de se compreender as manifestações de sofrimento nos alunos com dificuldades no processo de escolarização.

---

11 Graduado em Psicologia, aluno do Programa de Pós-graduação em Psicologia (Mestrado) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: flaviopsic@pop.com.br

12 Mestrado em Educação pela UNESP-Marília, doutorado em Educação Escolar pela UNESP-Araraquara e Pós-Doutorado pelo Instituto de Psicologia da USP. Professora do Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: mgfacci@uem.br.

### **O Fracasso Escolar e o Sofrimento Psíquico**

Não é incomum encontrarmos professores, pais, diretores e, até mesmo, pedagogos e psicólogos com questionamentos como: o que fazer com o aluno que não aprende, com o que não se concentra, com o hiperativo, ou ainda, com aquele que é indisciplinado? Como se tem constatado atualmente, as respostas advindas da medicina e da farmacologia têm sido a “tábua de salvação” frente às queixas escolares de alunos distraídos, acelerados e desobedientes.

Sucupira (1986, p. 34), já na década de 1980, fez uma importante e polêmica indagação a respeito da então chamada DCM ou Disfunção Cerebral Mínima, hoje conhecida como TDAH (*Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade*): “como pode um conceito nosológico tão impreciso tornar-se academicamente aceitável e mesmo popular?” A própria autora responde dizendo que tal questão parece ter na sua raiz a necessidade de medicalização de uma problemática social – o mau rendimento escolar –, refletindo a concretização, em nível da escola, dos graves problemas sociais que vivenciamos.

Leite (2010) explica, com base na Psicologia Histórico-Cultural, que a compreensão hegemônica acerca do TDAH mostra-se coerente com o pensamento neoliberal ao propor que o fenômeno seja tomado como decorrente de diferenças individuais “naturais” existente no organismo das pessoas. A autora destaca que, coerentemente com a racionalidade científica moderna, a medicina assume concepções individualistas de homem e de mundo (mecanicista e organicista), o que reforça o papel culpabilizador em relação ao aluno que não aprende e abre margem para que este tenha como única via de tratamento o uso de fármacos.

Além disso, conforme sugere Boarini (1998, p.14), “a indisciplina, juntamente com o insucesso escolar, constituem o problema mais grave que a escola de hoje enfrenta em todos os países industrializados”. No entanto, a autora também destaca que “o comportamento indisciplinado pode estar revelando os conflitos velados da instituição e, mais que isso, pode estar indicando a insatisfação com uma escola, que dia-a-dia torna-se cada vez mais anacrônica e incompetente”. Isso nos permite considerar que essa insatisfação pode ser, na verdade, uma forma “maquiada” de manifestação do sofrimento.

Dessa maneira, o fato de muitos alunos não aprenderem os conteúdos, não significa, de imediato, que o problema é somente de ordem individual, mas pode estar revelando as contradições do próprio sistema de educação que, por sua vez, reflete os problemas sociais e históricos vivenciados. Para Collares & Moysés (1994), este processo em expansão, que se dissemina rapidamente e que naturaliza problemáticas sociais, pode ser denominado de “patologização da aprendizagem”. As autoras ressaltam que a difusão acrítica e crescente de “patologias” mal definidas, com critérios diagnósticos vagos e imprecisos tem levado, de um lado, à rotulação de crianças absolutamente normais e, de outro, a uma desvalorização crescente do professor, cada vez menos apto a lidar com tantas “patologias” e “distúrbios”.

É importante ressaltar que, de acordo com Souza (2000, p. 121), a área da psicologia também tem contribuído historicamente para que as escolas encontrem um respaldo supostamente científico em suas queixas, mediante a emissão de laudos e diagnósticos que corroboram com o discurso “patologizante” verificado. Conforme explica a autora, desde a sua origem, na metade do século XIX, no bojo da sociedade capitalista, predomina na Psicologia uma concepção técnica. Segundo ela, os psicólogos têm sido mais psicometristas do que intelectuais voltados para a produção do conhecimento sobre o humano, o que é resultado da Psicologia, enquanto ciência nos moldes positivistas, ter renegado a Filosofia.

Nessa mesma perspectiva, Patto (1997) revela que, muitas vezes, um teste de inteligência construído nos Estados Unidos da América para testar recrutas durante a Primeira Guerra Mundial é suficiente para a emissão de veredictos, desde os mais esdrúxulos, até os mais conformes aos conceitos da Psicologia. Já para Facci *et al* (2006), a perspectiva psicométrica ou psicanalítica dos problemas de aprendizagem tem contribuído para a manutenção da visão “medicalizante” e/ou “psicologizante” do processo de aprendizagem. Segundo as autoras, esses instrumentos promovem uma falsa impressão de rigor conceitual, tendo em vista que, na verdade, reduzem os indivíduos testados a padrões quantitativos e mensuráveis de inteligência, como é o caso do Quociente de Inteligência (QI), fazendo com que as pessoas que atingem um baixo desempenho em tais provas sejam frequentemente consideradas como possuidoras de uma herança biológica fatal, fixa e imutável.

Com efeito, pode-se verificar que o ponto em comum entre as principais queixas escolares da atualidade é que maioria delas exclui os fatores políticos, socioeconômicos e históricos da educação e concentram-se somente no aluno com dificuldades de aprendizagem. Desse modo, muitas delas carecem de fundamentos teóricos, limitando-se ao senso comum ou a diagnósticos vagos para explicarem sua problemática. Já outras, são a-históricas, tomando o indivíduo deslocado da sociedade e da história humana das quais faz parte, ou ainda, a-críticas, tendo em vista que carecem de criticidade e critérios sólidos em suas proposições.

No entanto, algumas perguntas precisam ser feitas para que se possa compreender mais detalhadamente tais questões: 1) Possuiriam estes alunos uma inteligência normal, comparável à dos demais, ou estariam aquém, sendo este o motivo do mau desempenho escolar? 2) Não estariam tais estudantes sendo mal trabalhados pela escola? 3) Em que medida os problemas históricos e sociais afetam a educação escolar? De acordo com Patto (1996), o fracasso escolar deve ser entendido como o resultado de problemas sociais e históricos que se repercutem sobre educação escolar como um todo, por meio de práticas que se repetem dia-a-dia nas salas de aula e que, portanto, produzem o não-aprendizado, daí sua qualificação como *processo*. Tal entendimento descarta a possibilidade de se responsabilizar exclusivamente o aluno pelo insucesso na escola.

Já Tuleski e Eidt (2007), com base nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, afirmam que o fator biológico determina somente a base das reações inatas dos indivíduos. No entanto, sobre esta base, se constitui todo o sistema de reações adquiridas, isto é, todo o processo de apropriação da cultura, o qual é determinado muito mais pela estrutura do meio social onde o indivíduo cresce e se desenvolve do que pelas disposições biológicas. Assim:

[...] mediações adequadas e consistentes podem ter caráter revolucionário para o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos [...] aquilo que as funções primitivas ou biológicas não conseguem realizar, as funções superiores ou culturais o conseguem, através da ampliação ilimitada das capacidades humanas [...] A discussão, portanto, deve deslocar-se para o que a sociedade atual vem ou não fazendo para que os sistemas funcionais de origem cultural não se constituam a contento em muitas crianças. (Tuleski e Eidt, 2007, p. 539).

Conforme sugere Machado (2000), as idéias de "falta", "anormalidade", "doença" e "carência", que dominam a formulação das queixas escolares, acabaram ganhando vida própria, transformando-se em mitos, o que pode ser constatado nas cenas do dia-a-dia escolar, onde ouvimos que as crianças têm "distúrbio de aprendizagem", "desnutrição" ou "família muito pobre", como se essas idéias não tivessem sido produzidas historicamente.

Patto (1996), também faz uma pertinente investigação acerca do modo de produção capitalista e das ideologias construídas para hegemonia desse sistema econômico, os quais exercem influência não somente sobre a educação escolar, mas, desde sua consolidação, modificam drasticamente as relações humanas. A autora demonstra, a partir de concepções marxistas, que o estabelecimento do capital é, na verdade, o estabelecimento de uma classe sobre as demais. Na realidade, a burguesia (classe dominante) consolidou os seus ideais e os sobrepujou sobre as demais classes mediante os dois eventos que, conforme a história revela, mais enfaticamente transformaram as relações entre os homens – a Revolução Francesa (de 1789) e a Revolução Industrial (dos séculos XVIII e XIX).

A Revolução Francesa marca a instauração do Estado tal como o conhecemos, mantenedor da ordem social, da liberdade de ir e vir e protetor do principal interesse da classe burguesa, a propriedade privada. É também a partir da Revolução Francesa que se cria a escola pública, no sentido de liberar os pais para o trabalho e manter a classe operária “sob rédeas curtas”, ou seja, transmitindo aos futuros trabalhadores as idéias e os princípios da classe dominante. Já a Revolução Industrial marca o surgimento de uma nova relação – a de dominação e exploração. Algumas pessoas passaram a ser as “donas”, “proprietárias” do capital (máquinas e fábricas), enquanto que, outras, tiveram que oferecer a única coisa que possuíam, a força de trabalho. Todavia, não se perguntava do que essas pessoas sobreviveriam caso não quisessem trabalhar em tais moldes. Trabalho e emprego tornaram-se coisas distintas e o homem separou-se daquilo que o humanizou. O trabalho, segundo Marx (2002), deixou de ser a satisfação de uma necessidade para ser um meio de satisfazer outras necessidades.

Tais fatores, de acordo com Guareschi (2002), foram os grandes responsáveis pelo que chamamos de “Liberalismo”, tanto econômico quanto filosófico, presentes nas ideologias do modo de produção capitalista. No entanto, com o desenvolvimento do capital, se fez necessário um novo liberalismo, dentro do qual se proclamou a liberdade de

mercado. Segundo o autor, a palavra de ordem passou a ser “competitividade”, disputa pelo lucro.

Novamente, algo não foi levado em conta – a competitividade exige a exclusão. Para o autor, as consequências palpáveis do estabelecimento dessa relação de competitividade é a exclusão de bilhões de pessoas. Assim, para se combater tal tragédia, um profundo cinismo foi incorporado à ideologia neoliberal – a estratégia da culpabilização. Todo o sucesso ou fracasso obtido pelo indivíduo passou a ser encarado como unicamente dele. A culpabilização individual passou a ser a saída diante das situações econômicas injustas que o capital produz.

Isso explica o porquê de os alunos em processo de fracasso escolar serem culpabilizados até mesmo pela instituição que lhes deveria garantir o acesso ao saber sistematizado historicamente – a escola. Passam a ser não apenas “excluídos”, mas “expropriados”, pois lhes foi tirado um bem, algo que deveriam receber por direito. Além de arcarem com o ônus da falta de investimento em seu processo educativo, muito provavelmente terão de conviver com o estigma de anormalidade e estarão expostos à possibilidade de encararem a si mesmos como pessoas doentes. Para Guareschi:

Na legitimação da exclusão, é necessário encontrar uma vítima expiatória sobre quem descarregar o pecado de marginalização [...] Essa vítima é o próprio excluído. O culpado não é um sistema, baseado em relações excludentes [...] Não existe, dentro da ideologia liberal, espaço para o social [...] O ser humano, pensado sempre fora da relação, é o único responsável pelo seu êxito ou pelo seu fracasso. Legitima-se quem vence, degrada-se o vencido, o excluído. (2002, p.154).

Dessa forma, podemos dizer que a escola, nos moldes sobre os quais está posta, em geral, olha para o aluno com dificuldades no processo de escolarização não como um desafio a se trabalhar, mas como um problema a ser combatido. O resultado desse processo é um aluno cada vez exposto às manifestações de sofrimento, dentre as quais o *bullying* aparece como principal motivo que incita os alunos a cometem atos hostis uns contra os outros.

Para Nagel (2011), que faz uma análise crítica da violência na escola, a presença do *bullying* constitui-se em “atos típicos de incivilidade”, pois implica na “perda da

habilidade do agressor em socializar-se”. Para a autora, a educação deve ser um procedimento interessado no homem e em sua humanização, visando não somente a formação de indivíduos, mas o desenvolvimento da consciência desses. Entretanto, a violência escolar constitui-se em um fenômeno típico do ideário neoliberal, visto que preserva a individualidade em detrimento das concepções de homem enquanto ser social, gerando indivíduos completamente descompromissados com a figura do outro e, para os quais, os atos de ameaçar, agredir ou humilhar não são sinônimos de desumanidade.

Além disso, um segundo fator de sofrimento no aluno pode ser em decorrência do fenômeno da medicalização. Segundo o dicionário Aurélio (1986), a palavra “medicamento” tem o significado de uma substância empregada para combater uma doença ou preveni-la. Já a palavra “remédio” pode ser entendida como uma substância ou recurso que se usa para combater uma moléstia, que serve para aplacar os sofrimentos morais, para atenuar os males da vida ou, ainda, tudo que elimina uma inconveniência, um mal. Isso mostra que o uso de medicamentos para controlar o comportamento dos alunos pode estar revelando não apenas o despreparo do sistema educacional, mas, sobretudo, uma tentativa de se “aplar os sofrimentos morais”, de se “atenuar os males da vida” e, principalmente, de se “eliminar uma inconveniência, um mal”, que, neste caso, é o próprio aluno destoante da norma instituída.

A partir do momento em que o aluno é medicado regularmente, todos ao seu redor, e o próprio aluno, passam a agir como se houvesse uma “doença” sendo combatida. O “remédio” vai de herói a vilão. Torna-se o responsável pelos estigmas de “aluno doente”, que não aprende porque tem um “distúrbio” ou que reprova devido ao “transtorno”. Porém, com base no que já nos revelava Ana Cecília Sucupira em 1986, mas que ainda permanece muito atual:

Apesar dos inúmeros estudos sobre hiperatividade e de todo o avanço tecnológico da medicina, não se conseguiu detectar nenhuma alteração orgânica, seja no eletroencefalograma, nos raios X de crânio, na ultrassonografia ou mesmo na tomografia computadorizada, que possa ser considerada causa de hiperatividade. (Sucupira, 1986, p. 31).

Essas e outras questões revelam que as controvérsias em torno do TDAH fazem com que o suposto transtorno seja um dos potenciais responsáveis pela geração de sofrimento nos alunos, tendo em vista que são eles que arcarão com o ônus de diagnósticos mal feitos e de tratamentos medicamentosos arbitrários.

Por último, uma terceira possível fonte de sofrimento verificada nas escolas, pode acontecer em decorrência do próprio fracasso escolar. Partindo do pressuposto de que o sofrimento pode se tratar de uma reação frente ao não-aprendizado e todas as suas consequências – como reprovações, diagnósticos de distúrbios de aprendizagem e os estigmas de “aluno atrasado” ou “doente” – percebe-se que o fracasso escolar pode ter muito mais desdobramentos do que a frieza dos números e estatísticas apontam. Estes alunos, por apresentarem dificuldades de aprendizagem, geralmente se encaminham para o insucesso escolar, o que pode desencadear o sofrimento e a intensificação de suas dificuldades.

Dessa forma, com base em pesquisas que apontam a permanência de altos índices de reprovação e evasão e fracasso escolar na realidade brasileira<sup>13</sup>, é possível supor que tais dados se configuram em um fator determinante para o processo de sofrimento dos alunos, pois:

A história da Educação no Brasil tem registrado a democratização do acesso à escola - traduzida no aumento do número de vagas - mas não da escolarização. Isto pode ser verificado em pesquisa recente [...] cujos dados demonstram que, em língua portuguesa, somente 5% da amostra podem ser considerados leitores competentes (com habilidades de leitura compatíveis com a série cursada e dominam alguns recursos lingüísticos), e em matemática, apenas 7% conseguem resolver problemas de forma coerente. (Tuleski e Eidt, 2007, p. 531-532).

Frente a isso, utilizando-se de Leontiev (1978), onde vemos que a aprendizagem é o processo de apropriação da experiência produzida pela humanidade através dos tempos e que permite a cada homem a aquisição das capacidades e características humanas, assim como a criação de novas aptidões e funções psíquicas, podemos dizer que o fracasso escolar

---

13 Disponível em Acesso em: 16/05/2012.

se constitui numa forma de negação ou impedimento a esses estudantes da plena humanização.

Portanto, torna-se evidente que tais fatores carregam em si um grande potencial para desencadear o processo de sofrimento no aluno com dificuldades de escolarização, tendo em vista que, ao ser-lhe negado os bens culturais produzidos pelo homem no decorrer da história, dá-se a ele provas contundentes de seu fracasso, tendo como consequência as implicações óbvias para a sua formação, desenvolvimento e auto-estima.

Contudo, é importante destacar que, embora haja indícios de que por meio de uma série de fatores o processo de sofrimento realmente ocorra com muitos alunos, existe ainda uma outra possibilidade – o não sofrimento. De acordo com uma pesquisa realizada por Sartoro (2011), o sofrimento, tal como o concebemos, pode não ter a mesma expressão nas representações dos alunos, visto que eles não consideraram suas trajetórias como “fracasso”, mesmo tendo histórico de desistências e reprovações. Conforme explica o autor:

Nossa intenção inicial, ao delimitarmos o foco de pesquisa, era de recorrermos ao conceito de fracasso escolar que comparecia no título de nosso projeto [...] Entretanto, com nossa ida a campo esse termo mostrou-se polissêmico, sendo, pois, apreendido pelos estudantes como um fenômeno de natureza singular que se expressava apenas como fracasso do aluno. Uma das alunas entrevistadas questionou o emprego de tal termo afirmando: “essa é uma palavra muito forte [...] você gostaria que eu te chamasse de fracassado? [...] Ah, coloca tropeços na adolescência, alguma coisa assim. Mas fracasso, nossa!” (Sartoro, 2011, p.14).

Segundo a constatação do autor, o sentido pessoal das experiências de desistência e reprovação, as quais convencionamos chamar de “fracasso escolar”, assumiam para os alunos a forma de “tropeços” ou “acidentes” no percurso escolar, o que o levou à mudança do título de sua pesquisa, que teve o incremento da expressão “trajetórias escolares ‘acidentadas”.

Portanto, estando cientes da possibilidade do não-sofrimento, ou do fato deste estar diluído nas vivências<sup>14</sup> de tais estudantes, é preciso destacar que, durante a idade

---

<sup>14</sup> Toassa (2009, p. 57), no entanto, revela que o próprio termo “vivência”, proposto por Vigotski em textos escritos originalmente na Língua russa, que vão de 1916 até 1934, carrega em si mesmo uma relação com a palavra “sofrimento”.

escolar básica, muitas das funções psicológicas superiores do aluno estão em franco processo de desenvolvimento e, talvez, ainda não haja recursos suficientes para que este faça uma leitura crítica acerca do caminho de insucesso escolar ao qual está trilhando, o que explicaria a ausência da angústia e do mal-estar diante das dificuldades enfrentadas na escola.

Omuro (2006) dá margens a esta possibilidade quando analisa o fracasso escolar mediante a visão do próprio aluno, alojado entre o 6º e o 9º ano do Ensino Fundamental público. Segundo a autora, os alunos tendem a assumir o fracasso escolar como um fenômeno isolado, sendo suas causas geralmente explicadas por questões de ordem pessoal ou extraescolar, isentando completamente a escola, o professor ou sua metodologia de quaisquer responsabilidades, o que transfere o foco de análise do social para o individual.

Isso demonstra, a nosso ver, que tais fatores impõem aos estudantes uma limitação que os impede de compreenderem que a transmissão do saber sistematizado reflete exatamente as contradições do modo de produção vigente. Com isso, se rechaça a possibilidade da conscientização de tal realidade por parte desses alunos e, conseqüentemente, sua subversão.

Vale salientar que, ainda que as dificuldades impostas aos alunos em sua carreira estudantil sejam vivenciadas como trajetórias escolares “acidentadas” e não com a amplitude verificada na expressão “fracasso escolar”, o sofrimento, mesmo assim, é passível de ocorrer. Ainda que não haja o sofrer pela conscientização de que se é vítima da exclusão ou do fracasso na escola, pode haver a dor pela culpabilização, o desconforto por se compreender que tais “tropeços” ou “acidentes de percurso” são frutos exclusivamente de suas próprias limitações individuais. Tais idéias, segundo Sartoro (2011, p. 21-22), ao evidenciarem que os alunos percebem o fracasso como uma situação não-estranha, passível de mudança ou superável, “reproduzem os princípios da sociedade capitalista, qual seja: a ideologia do esforço e motivação pessoal para superar obstáculos impostos pela natureza de sua ordem.”

Frente a isso, é necessário que se vislumbre, ao menos, uma educação erguida sobre os pilares os quais cremos ser a chave para a transformação da realidade atual. Essa educação, promotora da emancipação humana, da plena humanização através do domínio dos bens culturais produzidos historicamente, só pode ser alcançada em sua plenitude,

segundo supomos, em um contexto único e específico, ou seja, numa sociedade socialista. É sobre essa concepção, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, que trataremos no próximo item.

### **A Escola e o Processo de Emancipação Humana**

A Pedagogia Histórico-Crítica tem como premissa a afirmação de que “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (Saviani, 2003, p. 14). Todavia, é necessário questionarmos: será que este conhecimento realmente está sendo socializado para aqueles que fracassam na escola? Ante o que vimos até o momento, podemos dizer que não. No entanto, propomos aqui uma educação que realmente socialize o saber sistematizado e que contribua para a reversão de tal quadro.

Segundo Saviani (2003), pelo fato de a educação ser um fenômeno próprio dos seres humanos, ela só pode se compreendida com base na atividade humana, ou seja, pelo trabalho. De acordo com o autor, o trabalho não consiste em uma atividade qualquer, mas em uma ação adequada a finalidades, que antecipa mentalmente o resultado da ação devido ao seu caráter racional e intencional. Sendo assim, a própria educação é “uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (Saviani, 2003, p. 11).

A partir disso, a natureza e a especificidade da educação podem ser entendidas com base no processo de produção da existência humana, no qual se instalam dois tipos de trabalho, o material e o não-material. O primeiro, diz respeito à produção dos bens materiais, ao trabalho concreto, à subsistência material. Já o segundo, pode ser traduzido na produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades ou, simplesmente, na produção do saber sobre o conjunto da produção humana (natureza e cultura).

A natureza da educação, portanto, situa-se nesta categoria de trabalho não-material, porém, marcada pelo fato de que o seu produto (o saber e sua assimilação) não se separa do ato de produção (a transmissão do saber). Em outras palavras, “o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo – produzida pelo professor e consumida pelos alunos.” (Saviani, 2003, p. 12-13).

No que se refere à especificidade, o autor revela que característica central da escola é a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações, sendo necessário, portanto, viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação, dosando-o e sequenciando-o persistentemente de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio (*habitus*), tornando-se, o saber, a “segunda natureza” do indivíduo. Outrossim, entendida a natureza e a especificidade dos processos educativos, torna-se necessário compreendermos as questões sociais e históricas que impedem a real concretização de uma concepção socialista de educação, que supere o capital e suas ideologias.

Conforme explica Saviani (2005, p. 224), Marx constitui-se num instrumento para se analisar e compreender a sociedade capitalista, de modo que, em seus trabalhos, é possível se perceber as leis que regem o nascimento, a existência, o desenvolvimento e a substituição do capitalismo por outra forma social de mais alto nível – o socialismo – gestado no interior do próprio sistema capitalista por meio das contradições que lhes são próprias.

Nesse mesmo raciocínio, baseado nas proposições marxistas, Vigotski (2004), demonstra que o avanço do modo de produção capitalista trouxe como consequência a degeneração da personalidade humana e a divisão não só trabalho, mas do próprio homem:

[...] a divisão entre a cidade e o campo, condenou a população rural a um milenar embotamento mental; [condenou] a população urbana à escravização, cada qual segundo seu ofício particular. Tal separação aniquilou a base para o desenvolvimento espiritual do primeiro, e a do físico, para o último. [...] Essa degeneração do homem avança à medida mesma em que a divisão do trabalho alcança seu nível mais alto, na manufatura. A manufatura ‘quebra’ o ofício do artesão em operações fracionadas, e atribui, na qualidade de vocação, cada uma delas a um trabalhador distinto e os acorrenta a uma operação fracionária específica, a uma ferramenta específica de trabalho para o resto da vida. (Vigotski, 2004, p. 4).

Entretanto, em sua marcha desenfreada pela mais-valia, o capitalismo avançou para a criação das máquinas utilizadas pela grande indústria, acirrando ainda mais a cisão entre o homem e o trabalho. Isso conduziu a uma degradação ainda maior da personalidade humana e de seu potencial de desenvolvimento e apropriação dos bens culturais produzidos historicamente. Em suma, o homem foi substituído pelo trabalho mecânico e sua fonte de humanização transformou-se no motivo de sua escravização e exploração.

Não bastassem esses problemas, Saviani (2005, p. 242) explica que as transformações na sociedade capitalista levaram à “Segunda Revolução Industrial”, marcada pela associação entre *fordismo* e *taylorismo*, que resultaram na tendência de se elevar ao máximo a extração de mais-valia, exacerbando ainda mais a exploração da força de trabalho. Ele também aborda a recente e comumente denominada “Terceira Revolução Industrial”, revolução da informática e da micro-eletrônica, que vem promovendo a transferência não apenas das funções manuais para as máquinas, mas as próprias funções intelectuais e cognitivas.

É importante ressaltar que essas “conquistas” do capitalismo foram conseguidas por meio de ideologias, pretextos e cinismos que pregavam a liberdade do homem e a modernização. Para Saviani (2005, p. 230), “a função de mascarar os objetivos reais por meio dos objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal”.

Mediante o que foi exposto, fica evidente que a sociedade se organiza em torno dos modos de produção, de maneira que a produção intelectual acaba sendo determinada pela forma de produção material (Vigotski, 2004). Isso significa que cada forma historicamente definida de produção material tem sua forma correspondente de produção espiritual. Portanto, cabe neste momento, a afirmação de que para a construção de uma educação de cunho realmente socialista, o modo de produção capitalista e sua organização social de classes têm de estar superados. Do contrário, os interesses da classe dominante, as ideologias postas, a divisão do trabalho (social, manual e intelectual), os processos de competição, a busca pela mais-valia e o processo de exclusão, continuarão moldando as formas de se pensar, agir e transmitir o saber, de modo a fortalecer a degeneração da personalidade humana.

Vigotski (2004, p. 9) postula que tais contradições só podem ser resolvidas “através da revolução socialista e da transição para uma nova ordem social, em uma nova

forma de organização das relações sociais”. A partir disso, Saviani (2005) explica que o papel da escola na emancipação humana deverá se estabelecer nos três níveis de ensino – fundamental, médio e superior – todavia, em direta contraposição às concepções liberais.

Desse modo, em primeiro lugar, o autor preconiza um ensino fundamental que supere a contradição entre o homem e a sociedade, garantindo uma formação básica comum que possibilite a reconciliação entre o indivíduo e o cidadão, entre o homem individual real e o cidadão abstrato. Tal contradição do modo de produção capitalista se dá à medida que se contrapõe o homem enquanto indivíduo egoísta (real) ao homem enquanto pessoa moral (cidadão abstrato). Na verdade, o homem individual real deve recuperar em si o cidadão abstrato, convertendo-se, como homem individual, em ser genérico, pertencente ao gênero humano, que se desenvolve no contato com o outro e nas relações sociais.

Posteriormente, Saviani (2005, p. 234) defende uma educação socialista de nível médio centrada na ideia de politecnicidade, isto é, envolvendo o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulariam os processos práticos básicos da produção. Tal ensino visaria à superação da contradição entre o homem e o trabalho, através da tomada de consciência teórica e prática do trabalho como constituinte da essência humana, individual e social. É importante destacar, conforme esclarece o autor, que o ensino politécnico não significa a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos, que conhecem o conjunto do processo produtivo, o que difere radicalmente da escola profissionalizante burguesa.

Por último, Saviani (2005, p. 236) propõe um ensino superior onde haja a reconciliação entre o homem e a cultura, visto que esta contradição contrapõe a cultura socializada, produzida coletivamente pelos homens, à cultura individual, apropriada privadamente pelos elementos colocados em posição dominante na sociedade. Nesse sentido, a educação socialista de ensino superior teria a função de organizar a cultura mais elaborada como forma de possibilitar a todos os membros da sociedade a participação plena da vida cultural, independentemente do tipo de atividade profissional exercida.

Já para Vigotski (2004), a educação deveria desempenhar um papel central na transformação socialista do homem. Ela deveria ser o percurso de formação social consciente de novas gerações e a forma básica para transformar o tipo humano histórico concreto.

Todavia, com a atual forma de produção e de organização social, todos os setores da sociedade acabam sofrendo com as contradições e “subprodutos” gerados pelo capitalismo, inclusive a educação, o que nos leva emprestar a afirmação de Facci (2007, p. 326) e concordar sem reservas com o que diz a autora: “[...] se a escola não vai bem é porque a sociedade não vai bem. O fracasso escolar é apenas um dos aspectos desta crise geral”.

### **Considerações Finais**

Para finalizar, é importante destacarmos os principais aspectos aqui discutidos e a correlação entre eles, pois são cruciais para o entendimento acerca da educação, do fracasso escolar e do sofrimento gerado no aluno com dificuldades no processo de escolarização.

Inicialmente, nosso objetivo foi levantar os principais fatores os quais produzem e interferem na atual forma de organização da educação escolar, bem como suas implicações sobre o desempenho e o aspecto emocional dos alunos, principalmente no que se refere à possibilidade de sofrimento. Para tanto, discutimos as principais queixas escolares da atualidade e os aspectos contraditórios desses conflitos, resultados de problemas sociais e históricos que não somente atingem, mas que ditam a educação escolar no Brasil.

Posteriormente, buscamos correlacionar os problemas da educação com as manifestações do sofrer na escola, tendo em vista que as dificuldades de aprendizagem, o déficit de atenção, o processo de medicalização, a indisciplina e, como resultado de tudo isso, o fracasso escolar, podem estar revelando, no plano individual (do aluno), sentimentos de incapacidade e baixa auto-estima, o que, numa palavra, pode ser traduzido como sofrimento.

Mais adiante, levantamos a possibilidade de não haver sofrimento em tais alunos, tendo em vista que muitos deles percebem seus insucessos apenas como trajetórias escolares “acidentadas”, enxergando a si mesmos como capazes de superar os “tropeços” da vida estudantil. No entanto, destacamos que, ainda assim, o sofrimento pode se fazer presente, todavia, mascarado na forma de autculpabilização, isto é, de uma autoatribuição de culpa que esquiva a educação e questões sócio-históricas de qualquer participação nesse processo.

Por fim, com base em tudo o que foi discutido, entendemos ser necessária a proposta de uma educação que realmente contemple a transmissão do saber sistematizado, tendo por objetivo a socialização do conhecimento e a completa humanização dos indivíduos. Frente a isso, analisamos a função da escola na emancipação humana por meio da Pedagogia Histórico-Crítica, algo que só é possível de realizar-se plenamente no interior de uma sociedade socialista, que supere o modo de produção vigente e todas as suas ideologias e contradições. Desta forma, consideramos que cabe à Psicologia fazer frente a essa divisão desigual do conhecimento, que tem provocado a exclusão e fracasso de muitos alunos na escola, culpabilizando-os por questões que são sociais. O investimento em políticas públicas que realmente socializem os conhecimentos deve ser uma das propostas de uma Psicologia que se compromete com um novo homem, um homem que pode se desenvolver cada vez mais quando se apropria dos conhecimentos científicos, conforme apregoa Vigotski (2000).

### **Referências**

- Aurélio (1986). *Novo Dicionário*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Boarini, M. L. (1998). Indisciplina Escolar e Dificuldades de Aprendizagem Escolar: Questões em Debate. *Série Apontamentos*. Maringá: Eduem, 69.
- Collares, C. A. L. & Moysés, M. A. (1994). A Transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico: A Patologização da Educação. *Série Idéias*. São Paulo, 23, 25-31.
- Facci, M. G. D; Eidt, N. M & Tuleski, S. C. (2006). Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. *Psicologia USP*, 1, 99-124.
- Facci, M. G. D; *et al.* (2007). Psicologia Histórico-Cultural e Avaliação Psicológica: O processo ensino aprendizagem em questão. *Revista de Psicologia Escolar e Educacional*. Campinas, 323-338.
- Guareschi, P. A. (2002). Pressupostos psicossociais da exclusão: Competitividade. In Sawaia, B. (Org.), *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 140-156.

Leite, H. A. (2010). *O desenvolvimento da atenção voluntária na compreensão da psicologia histórico-cultural: Uma contribuição para o estudo da desatenção e dos comportamentos hiperativos*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual de Maringá – UEM, Maringá.

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

Machado, A. M. (2000). Avaliação psicológica na educação: Mudanças necessárias. In Tanamachi, E. R; Rocha, M. L & Proença, M. P. R. (Orgs.), *Psicologia e Educação: Desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 143-167.

Marx, K. (2002). Manuscritos econômico-filosóficos. In *Col. A obra prima de cada autor*. São Paulo: Martin Claret. (Trabalho original publicado em 1844).

Nagel, L. H. (2011). Alternativas de enfrentamento do Bullying. In Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, 10. Maringá: Paraná. *Anais*. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional.

Omuro, S. A. T. (2006). *A recuperação de ciclo II na visão de alunos da rede estadual paulista de ensino*. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC, São Paulo.

Patto, M. H. S. (1996). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiróz.

Patto, M. H. S. (1997). Para uma crítica da razão psicométrica. *Psicologia USP*, São Paulo, 1, 47-62.

Sartoro, E. R. L. (2011). *Sentido pessoal atribuído por alunos adolescentes às trajetórias escolares “acidentadas”*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Porto Velho.

Saviani, D. (2003). *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados.

Saviani, D. (2005). Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. In Lombardi, J. C & Saviani, D. (Orgs.), *Marxismo e Educação: Debates contemporâneos*. Campinas: Histedbr, 223-273.

Souza, M. P. R. (2000). A queixa escolar na formação de psicólogos: Desafios e perspectivas. In: Tanamachi, E. R; Rocha, M. L. & Souza, M. P. R. (Orgs.), *Psicologia e Educação: Desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 105-142.

Sucupira, A. C. S. L. (1986). Hiperatividade: doença ou rótulo? *Cadernos Cedes*. São Paulo, 30-43.

Toassa, G. (2009). *Emoções e vivências em Vigotski: Investigação para uma perspectiva histórico-cultural*. Tese (Doutorado em Psicologia). USP, São Paulo.

Tuleski, S. C.; Eidt, N. M. (2007). Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 3, 531-540.

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

Vigotski, L. S. (2004). *A Transformação Socialista do Homem*. (R. D. S. Barros, Trad.). URSS: Varnitso. (Trabalho original publicado em 1930).