

MOTIVOS DE PROFESSORES PARA UMA FORMAÇÃO CONTINUADA¹

TEACHERS' REASONS FOR CONTINUING EDUCATION

MOTIVOS DE LOS DOCENTES PARA LA FORMACIÓN CONTINUA

Quenizia Vieira Lopes², <https://orcid.org/0000-0001-6199-0616>Adriana Regina de Jesus Santos³, <https://orcid.org/0000-0002-9346-5311>**Resumo:**

Objetivou-se compreender a participação de cursistas em uma formação continuada, a partir da análise de curso com foco na Teoria da Atividade de Leontiev. A base metodológica foi o Materialismo Histórico-Dialético, utilizando uma abordagem crítico-dialética e as categorias dialéticas trabalho, essência e aparência, assim como as unidades: motivos, significação e sentido pessoal. Utilizou-se a pesquisa bibliográfica e a observação participante, com uma abordagem qualitativa para análise dos dados. Como resultado, sugeriu-se que o fator econômico é o principal motivo-estímulo para que muitos ingressassem na carreira docente e, conseqüentemente, no processo de aperfeiçoamento. Destarte, os motivos que impulsionam o aperfeiçoamento são efeitos das condições às quais estão sujeitos.

Palavras-chave: Formação continuada de professores; Instituto Federal; motivos; significação; Teoria da Atividade de Leontiev.

Abstract:

The objective was to understand the participation of course attendees in a continuing education program through the analysis of a course, focusing on Leontiev's Activity Theory. The methodological foundation was Historical-Dialectical Materialism, using a critical-dialectical approach and the dialectical categories of labor, essence, and appearance, as well as the units: motives, meaning, and personal sense. Bibliographic research and participant observation were employed, with a qualitative approach for data analysis. As a result, it was suggested that the economic factor is the main motive-stimulus for many to enter the teaching profession and, consequently, the development process. Therefore, the motives that drive professional improvement are effects of the conditions to which they are subjected.

Keywords: Continuing teacher Education; Federal Institute; motives; meaning; Leontiev's Activity Theory.

Resumen:

Se objetivó comprender la participación de cursistas en una formación continua, a partir del análisis de curso, con enfoque en la Teoría de la Actividad de Leontiev. La base metodológica fue el Materialismo Histórico-Dialéctico, utilizando un enfoque crítico-dialéctico y las categorías

¹ Fruto de tese disponível em: <https://www.ppedu.uel.br/pt/mais/dissertacoes-teses/teses/category/29-2025?download=631:lopes-quenizia-vieira>.

² Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil; quenizia@gmail.com

³ Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil; adrianar@uel.br

dialécticas trabajo, esencia y apariencia, así como las unidades: motivos, significación y sentido personal. Se utilizó la investigación bibliográfica y la observación participante, con un enfoque cualitativo para el análisis de los datos. Como resultado, se sugirió que el factor económico es el principal motivo-estímulo para que muchos ingresen a la carrera docente y, en consecuencia, al proceso de perfeccionamiento. Por lo tanto, los motivos que impulsan el perfeccionamiento son efectos de las condiciones a las que están sujetos.

Palabras clave: Formación Continua de docentes; Instituto Federal; motivos; significación; Teoría de la Actividad de Leontiev.

Considerações iniciais

Diante das mudanças aceleradas pelas quais a sociedade tem passado, em que, por exemplo, a cultura se modifica em um processo de constante adaptação das diferenças históricas e sociais, transformando, pois, o ser humano e suas características, identifica-se que qualificar o contexto educativo é um processo necessário e perene. Com base nessa compreensão, formulou-se a seguinte questão que orientou o desenvolvimento deste trabalho: Quais os motivos que impulsionam os professores a participar de uma Formação Continuada?

Isso posto, a partir da oferta de uma formação com foco na Teoria da Atividade de Leontiev (TA), tendo como parâmetro os motivos, a significação e o sentido pessoal do trabalho docente, para professores que atuam no curso de Licenciatura em Matemática dos *campi* Zé Doca, Cacoal e Palmas, respectivamente dos Institutos Federais do Maranhão, de Rondônia e do Tocantins, buscou-se compreender os motivos que impulsionam a participação desses profissionais no seu processo de aperfeiçoamento.

Há de se esclarecer que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina, no Estado do Paraná, e Comitês coparticipantes, via Plataforma Brasil, sob a égide do protocolo CAAE (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética) n.º 45874921.1.0000.5231, que regulou e legalizou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) utilizado nos questionários da pesquisa, documento que respaldou legalmente o pesquisador para realizar a coleta e tratamento dos dados.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: após a introdução, são apresentadas as bases teóricas da pesquisa, o Materialismo Histórico-Dialético, a Teoria Histórico-Cultural e a Teoria da Atividade. Em seguida, dispõe-se dos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, com a descrição dos critérios de seleção dos participantes e da abordagem

metodológica fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético. Por conseguinte, detalha-se a utilização da técnica de observação participante, com ênfase na programação da ação formativa desenvolvida. Na sequência, descreve-se o desenvolvimento do curso "O ensino da Matemática na perspectiva da Teoria da Atividade de Leontiev", destacando suas principais etapas e conteúdos. Em seguida, discutem-se os motivos que impulsionam a Formação Continuada de professores, com base nos dados coletados ao longo do curso. Por fim, são apresentadas as considerações finais da análise realizada, seguidas das referências utilizadas na elaboração deste trabalho.

Descrição das bases teóricas da pesquisa: o Materialismo Histórico-Dialético, a Teoria Histórico-Cultural e a Teoria da Atividade

Neste tópico, será apresentada uma síntese descritiva das bases teóricas que fundamentam esta pesquisa: o Materialismo Histórico-Dialético, a Teoria Histórico-Cultural e a Teoria da Atividade de Leontiev. Essa descrição tem o objetivo de situar o leitor no contexto da pesquisa. Contudo, não haverá aprofundamento desses temas, visto que eles já foram explorados em trabalhos anteriores publicados pelas autoras (Lopes; Jesus, 2023, 2025; Lopes; Santos, 2024).

O Materialismo Histórico-Dialético (MHD), de Karl Marx e Friedrich Engels, é uma teoria que considera o movimento contínuo da sociedade, bem como o seu processo de evolução e sobre ela revela a realidade. Nesse sentido, o Materialismo Histórico-Dialético é uma teoria fundamentalmente material, dado que seu pressuposto se sustenta na medida em que o desenvolvimento humano e da sociedade é influenciado pelo contexto social, tendo como parâmetros as estruturas que se estabelecem, bem como as formas econômicas que o constituem (Marx, 2013). Desse modo, verifica-se que o MHD analisa a realidade mediante a sua estrutura econômica e social.

O início da descoberta do concreto real, para Marx (2013), apresenta-se na aparência que se concretiza na essência. Exemplificando, na busca de uma determinada realidade pelo sujeito, a sua visão inicial, isto é, a sua percepção preambular, representa a situação ideal, e, à medida que se identificam os fatos, se descobre a situação concreta real.

Marx (2013, p. 167) considera que, "como criador de valores de uso, como trabalho útil, o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas

sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana”. Por conseguinte, o trabalho é considerado uma atividade fundamental para a produção e reprodução da vida social, além de ser uma relação social que envolve a exploração do trabalhador pelo capitalista, e é a base de desenvolvimento do MHD.

A Teoria Histórico-Cultural, criada por Lev Semionovitch Vigotski, e desenvolvida com colaboração de Alexei Nikolaevich Leontiev e Alexander Romanovich Luria, é a base teórica da TA, ambas apoiadas no Materialismo Histórico-Dialético. Na elaboração da Teoria Histórico-Cultural, Vigotski partiu dos pressupostos de Marx ao considerar que a constituição do indivíduo é determinada pela natureza das suas relações sociais, visto que, segundo Marx (1985, p. 104), “tudo que existe, tudo que vive sobre a terra e sob a água, existe e vive graças a um movimento qualquer. Assim, o movimento da história produz as relações sociais [...]”. Consequentemente, o homem é desenvolvido nesse processo.

A Teoria Histórico-Cultural se alicerça nos princípios do Materialismo Histórico-Dialético, visto que os seus fundamentos “permitem explicar a realidade concreta e as possibilidades existentes para a sua transformação por meio da atividade humana organizada visando a um fim, o desenvolvimento humano nos aspectos social e individual” (Bernardes, 2012, p. 13). Logo, a THC considera que o homem se desenvolve biologicamente e socialmente. No entanto, compreende que as características biológicas são expandidas na medida em que este se adapta à sociedade, a partir das culturas às quais ele se integra.

Com base em Leontiev (2004), é possível afirmar que a necessidade de se manter vivo levou o homem a executar ações com propósito na manutenção da vida, incluindo a busca por comida e a autoproteção contra ameaças animais. É nesse processo consciente, com pressupostos ancorados no MHD e na THC, que se desenvolve a TA. Segundo Marx,

É evidente que o homem, por meio de sua atividade, altera as formas das matérias naturais de um modo que lhe é útil. Por exemplo, a forma da madeira é alterada quando dela se faz uma mesa. No entanto, a mesa continua sendo madeira, uma coisa sensível e banal. Mas tão logo aparece como mercadoria, ela se transforma numa coisa sensível-suprassensível (Marx, 2013, p. 121).

Com isso, percebe-se que, ao buscar realizar seus objetivos, o homem intervém nos instrumentos desenvolvidos ao longo da história, gerando transformações neles e, de forma recíproca, sendo transformado pela própria ação. Essa premissa se alinha à TA, que define que

qualquer atividade surge a partir de pelo menos uma necessidade que vise atender a um objetivo (Leontiev, 2021).

Verifica-se, pelo pressuposto dessa Teoria, que a atividade possui unidades basilares (motivos, significação e sentidos) e uma estrutura geral (sujeito, necessidade, objeto, motivos, ação, operação, meios/condições e produto) que, em conjunto, regulam e organizam seu processo de realização (Leontiev, 2021). É nesse contexto de transformação contínua, mediado pela formação de professores, que se desenvolve a pesquisa exposta a seguir.

Dos procedimentos metodológicos da pesquisa

A Formação Continuada, da qual se extraem falas dos participantes que embasam esta pesquisa, ao revelar os motivos dos professores que impulsionam o seu processo de aperfeiçoamento, teve como público-alvo integrantes da equipe gestora e professores que ministram no curso de Licenciatura em Matemática nos *campi* Zé Doca, do Instituto Federal do Maranhão; Palmas, do Instituto Federal do Tocantins; e Cacoal, do Instituto Federal de Rondônia.

A seleção desses Institutos Federais e do curso de Licenciatura em Matemática se deu pela identificação de escassez de pesquisas voltadas ao aprimoramento de docentes da Educação Básica, Técnica e Tecnológica, levando-se em conta buscas realizadas no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e no Portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses. Ademais, esses *campi*, apesar de inseridos em contextos socioculturais e geográficos distintos, compartilham desafios comuns no que se refere à formação continuada, dado que ambos estão localizados em diferentes estados da Região da Amazônia Legal. Sob tal perspectiva, possibilitou-se identificar os motivos que impulsionam os docentes a participarem de processos de aperfeiçoamento e ressignificação de sua prática pedagógica.

Inicialmente a técnica de observação participante programada foi idealizada para ser aplicada somente com professores que atuem no curso de Licenciatura em Matemática dessas unidades. Contudo, integrantes da equipe gestora também foram convidados a participar da capacitação, por ser parte integrante do processo educacional. A inclusão visou proporcionar-lhes um olhar aprofundado sobre a temática da formação, permitindo que eles compreendessem

a abordagem e pudessem, quando necessário, contribuir e dar suporte à implementação e ao desenvolvimento do processo pedagógico nas instituições.

Dos oito gestores que responderam ao questionário inicial da pesquisa, somente três aceitaram o convite para participar da Formação Continuada ofertada. Quando da oferta do curso, somente um integrante compareceu aos encontros.

No questionário aplicado para coleta inicial de dados, disponibilizado aos professores que ministram no curso de Licenciatura em Matemática nos *campi* (que contou com a participação de 26 professores, do número total de 37), 16 professores aceitaram o convite para participar da Formação Continuada ofertada. Contudo, somente 9 compareceram em um ou mais encontros do curso.

Dos participantes da Formação Continuada, registrou-se que dois eram graduados na área do Núcleo Pedagógico (Pedagogia) e oito eram graduados na área da Matemática e suas Tecnologias (Matemática). Quanto ao maior grau de formação acadêmica, constataram-se dois participantes doutores, dois mestres que estavam cursando o doutorado, outros cinco que possuíam mestrado e um especialista. Essas informações permitiram inferir a essência do perfil dos cursistas, em que se evidenciou que a Formação Continuada contou com um grupo de professores de duas áreas distintas (Pedagogia e Matemática) e diferentes níveis de formação acadêmica.

Utilizou-se como base metodológica o Materialismo Histórico-Dialético (MHD), de Karl Marx e Friedrich Engels, com o uso de uma abordagem crítico-dialética. De acordo com Gamboa (1998, p. 108), “as pesquisas com abordagem crítico-dialética utilizam técnicas bibliográficas e históricas com estudos de textos, documentos, registros etc.(...)”.

Empregando-se como parâmetro o MHD, o uso de algumas categorias dialéticas é fundamental para a melhor compreensão da pesquisa realizada. Para Cury (1986), as categorias evidenciam a realidade a partir do estudo de determinado fenômeno ou objeto, considerando sua totalidade, ou seja, suas características gerais. Analisam-se todos os aspectos, incluindo suas relações e conexões, como as formas políticas, econômicas e sociais em que se inserem, com o objetivo de alcançar sua singularidade e, portanto, sua concretude, em conformidade com seu contexto.

Assim, tendo a compreensão de que as categorias possibilitam a análise mais aprofundada de determinada realidade, partindo-se do estudo do seu geral para desvelar o seu

concreto, para desenvolvimento desta pesquisa, optou-se pela utilização das categorias trabalho, essência e aparência (fenômeno). Além das categorias marxistas, utilizaram-se como base de análise as unidades propostas por Leontiev: motivos, significação e sentido pessoal.

O trabalho é inegavelmente uma parte crucial no processo de humanização. Marx (2013) destaca que o trabalho é a categoria fundamental do desenvolvimento humano, pois a atividade laboral permite aos sujeitos suprir suas necessidades e direcionar seu comportamento em função das relações sociais e econômicas. Por meio do trabalho a sociedade se estrutura e estabelece seus modos de funcionamento. Assim, a humanização se efetiva pelo trabalho, que demanda e capacita o ser humano a agir de maneira consciente.

A essência é outra categoria que desempenha um papel importante no MHD e estabelece conexão direta com a categoria aparência. Denominada por alguns autores de fenômeno, a aparência também possui um papel significativo nas análises realizadas por esse método. De acordo com Cheptulin,

[...] O fenômeno é, habitualmente, definido como o aspecto exterior, cambiante do objeto e que exprime sua essência. E isso está correto. O fenômeno é o conjunto dos aspectos exteriores, das propriedades, e é uma forma de manifestação da essência (Cheptulin, 1982, p. 277-278).

Conforme disposto por Kosik (1969) e Cury (1986), o fenômeno pode indicar a presença da essência, mas apenas de forma inadequada, parcial ou sob certas perspectivas. O fenômeno não é a própria essência, mas vive em contraste com ela. A essência não é imediatamente evidente, ela se manifesta de forma mediata no fenômeno, em algo diferente do que realmente é. Portanto, entende-se que a essência é determinada a partir da aparência. Aquela é a realidade objetiva que surge a partir da realidade subjetiva.

Define-se o “motivo da atividade aquilo que, refletindo-se no cérebro do homem, excita-o a agir e dirige a ação a satisfazer uma necessidade determinada” (Leontiev, 2017, p. 45). Ao analisarmos a prática de uma atividade, pode-se entender que ela surge da necessidade de realizar algo, que está sempre relacionada ao objetivo que motiva o sujeito a executá-la, ou seja, o motivo (Leontiev, 2010). Desse modo, o motivo é o que direciona ao atingimento do objetivo.

O sentido “é antes de mais nada uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito” (Leontiev, 2004, p. 103). Dessa forma, no desenvolvimento da atividade, o sentido pessoal que ela possui para o sujeito que a realiza é crucial, pois a ação precisa ter essa dimensão pessoal

para que o indivíduo seja impulsionado a executá-la de forma satisfatória. Essa importância se justifica pelo fato de que, “em determinadas condições, a não coincidência entre sentido e significado na consciência individual pode adquirir um caráter de verdadeiro alheamento entre ambos ou até mesmo de oposição” (Leontiev, 2021, p. 170).

Destaca-se que a significação, de acordo com Leontiev (2004), é o entendimento instituído pela sociedade, no percurso histórico, enquanto o sentido pessoal relaciona-se a este, contudo, vai além dele, com uma interpretação da realidade pelo próprio sujeito, de acordo com suas experiências. Portanto, a significação é constituída pela compreensão coletiva, enquanto o sentido emerge no individual, a partir dessa compreensão.

Outrossim, além das categorias dialéticas e das unidades-base selecionadas, optou-se pela utilização da pesquisa de campo, que, conforme disposto por Marconi e Lakatos,

[...] é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles (Marconi; Lakatos, 2003, p. 186).

Utilizou-se também uma abordagem qualitativa para análise dos dados coletados, levando-se em conta as cinco características desse tipo de abordagem, conforme disposto por Bogdan e Biklen como citado em Lüdke e André (1986): 1) ambiente natural; 2) Dados predominantemente descritivos; 3) Foco no processo; 4) Significado tem atenção especial; e 5) Analise-se em um processo indutivo.

Realizou-se na pesquisa de campo a técnica de observação participante, com o intuito de explorar o que impulsiona a participação de professores em uma Formação Continuada. Destaca-se que, para os autores Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa de campo oportuniza ao pesquisador observar e analisar determinado fenômeno. Nesse sentido, optou-se pela oferta do curso O ensino da Matemática na perspectiva da Teoria da Atividade de Leontiev, que será apresentado na sequência.

Da programação da ação formativa: a formação continuada em pauta

Partindo do pressuposto de que a Formação Continuada deve ser orientada para uma perspectiva crítica e reflexiva, capaz de integrar a teoria pedagógica à realidade concreta da sala

de aula e tendo como base a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, propomos a realização do curso O ensino da Matemática na perspectiva da Teoria da Atividade em Leontiev. A observação participante na pesquisa de campo foi a técnica utilizada para identificar os motivos que levam os professores cursistas a buscar o aperfeiçoamento.

A Formação Continuada, conforme o plano estabelecido, teve como um dos objetivos compreender os motivos que impulsionam a participação desses profissionais no seu processo de aperfeiçoamento. Os demais objetivos secundários foram: compreender os princípios teóricos da TA; conhecer e aplicar os pressupostos da TA em contextos educacionais; refletir sobre o papel da Matemática como ferramenta para a compreensão do mundo e do processo de aprendizagem; compartilhar e trocar experiências entre professores de Matemática/equipe pedagógica, com base na TA.

Para alcance dos objetivos propostos, foram estabelecidos os seguintes conteúdos: fundamentos teóricos da TA (Materialismo Histórico-Dialético; Teoria Histórico-Cultural); conceitos básicos sobre a TA; a estrutura da TA e sua relação com a atividade de ensino; unidades basilares da TA - motivos, significação e sentidos; as unidades da TA e sua relação com o contexto educacional; análise de casos na perspectiva da TA; e TA e suas possibilidades para o ensino da Matemática.

A capacitação foi feita de forma remota, por meio da plataforma do Google Meet, utilizando-se o mesmo endereço de acesso para todos os encontros realizados, como forma de facilitar a logística de concretização da ação proposta, tendo em vista a participação de professores de diferentes localidades da Região da Amazônia Legal. Ademais, vale destacar que foi idealizada ainda no ano de 2021, época em que o Brasil (e o mundo) estava sofrendo com explosão da pandemia da COVID-19.

Com base no disposto pela TA, para que o processo de ensino-aprendizagem não perca o alcance dos fins almejados, sob a premissa da significação social, é necessário ter um sentido para os envolvidos, ou seja, no contexto da sala de aula, tanto o professor como o aluno precisam ter consciência do ideal que se busca atingir, reconhecendo a importância de suas atividades na representação desses objetivos para si e para o outro.

Nota-se que, para que o professor sinta a necessidade de aperfeiçoamento, para uso no exercício do seu trabalho, é importante que ele consiga visualizar quando a demanda exige o seu aprimoramento, em conformidade com os resultados que estão sendo almejados e alcançados.

Assim, refletir sobre os sentidos e a significação da sua atuação torna-se essencial para o sucesso de suas atividades.

É irrefutável a importância de o professor realizar estratégias que despertem nos alunos o interesse pelo entendimento da significação no processo de ensino, a partir dos seus sentidos pessoais, visto que, a partir do interesse despertado nos alunos, ao relacionar os seus sentidos pessoais à significação, melhor será sua compreensão e assimilação dos conhecimentos sistematizados, inclusive do uso desses conhecimentos na sua vida cotidiana. Segundo Leontiev,

É muito importante saber os motivos da atividade. O significado psicológico de uma ou outra ação depende de seu motivo, do sentido que tem para o sujeito, o qual caracteriza fundamentalmente sua fisionomia psicológica (Leontiev, 2017, p. 47).

De acordo com Saviani (2011), o objetivo da escola é atingir a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Nessa linha, para o autor, a escola deve cumprir o currículo, que na sua definição é tido como “organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria” (Saviani, 2011, p. 17).

Ao professor, por conseguinte, é recomendável estar em Formação Continuada, não somente para aperfeiçoar os conteúdos específicos de sua área e os dispostos no currículo escolar, como também para aprimorar os seus conhecimentos e a aplicabilidade destes, na condição de agente participante do processo de transformação dos sujeitos para uma melhor atuação na e para a sociedade. Contudo, as atividades desenvolvidas pelo professor devem ter significações que o impulsionem e que beneficiem o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Leontiev:

É muito importante saber os motivos da atividade. O significado psicológico de uma ou outra ação depende de seu motivo, do sentido que tem para o sujeito, o qual caracteriza fundamentalmente sua fisionomia psicológica (Leontiev, 2017, p. 47).

De acordo com Saviani (2011), o objetivo da escola é atingir a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Nessa linha, para o autor, a escola deve cumprir o currículo, que na sua definição é tido como “organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço

e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria” (Saviani, 2011, p. 17).

Ao professor, por conseguinte, é recomendável estar em Formação Continuada, não somente para aperfeiçoar os conteúdos específicos de sua área e os dispostos no currículo escolar, como também para aprimorar a aplicabilidade de seus conhecimentos, na condição de agente participante do processo de transformação dos sujeitos para uma melhor atuação na e para a sociedade.

De acordo com Leontiev:

A realidade aparece ao homem na sua significação, mas de maneira particular. A significação mediatiza o reflexo do mundo pelo homem na medida em que ele tem consciência deste, isto é, na medida em que o seu reflexo do mundo se apoia na experiência da prática social e a integra (Leontiev, 2004, p. 101).

Assim, quando o homem assimila os conhecimentos conforme o que é representado pela coletividade, ele abstrai o que chamamos de significação. Contudo, por trás da significação, pode haver outros entendimentos, que são criados a partir da concepção individual de cada pessoa, e que têm reflexo sobre suas experiências e sua vivência nos diversos contextos.

Para que seja criado um entendimento sobre algo, primeiro se faz necessário que o sujeito assimile a significação, isto é, o que foi gerado no coletivo, para assim, após adquirir conceitos no coletivo, possibilitar a ampliação de novos conhecimentos, os seus próprios conhecimentos, ou seja, é um movimento dialético de trabalho coletivo para trabalho individual.

Segundo disposto por Souza e Esteves,

Os caminhos em que se definem e organizam os processos formativos para que as relações anteriormente pontuadas possam consolidar-se, demandam a clareza que mudanças na atividade de ensino dependem da apropriação, por parte dos professores, de novas significações acerca do próprio objeto de ensino (Souza; Esteves, 2019, p. 675).

Compreende-se, desse modo, que a Formação Continuada pautada na TA é um instrumento viável para desencadear o entendimento da significação do trabalho do professor, quando este não o consegue identificar, bem como despertar outras significações, e desenvolver novos sentidos para a sua prática, indo ao encontro da expectativa do contexto social para a educação, qual seja: proporcionar ao aluno um processo humanizador de formação.

Não se pode deixar de destacar que a atividade do professor, por sua vez, é direcionada por motivos e não deve ser considerada fora do contexto da humanização, ou seja, o trabalho desenvolvido pelo professor não pode ser realizado de forma alienada. Portanto, não se pode considerar a atividade desenvolvida pelo professor como uma mercadoria, de acordo com o contexto do mundo capitalista, mas desenvolvida de forma a levar cada vez mais o sujeito ao processo de humanização. Para Leontiev,

A alienação econômica engendrada pelo desenvolvimento da propriedade privada leva também à alienação, à desintegração da consciência humana. Tal desintegração se expressa na inadequação entre o sentido que a atividade adquire para a pessoa e seu produto, seu significado objetivo. Ela é eliminada apenas mediante a eliminação das relações de propriedade privada que a engendram, com a passagem da sociedade de classes para a comunista (Leontiev, 2021, p. 55).

Sob tal concepção, com pressupostos dispostos pela Teoria Histórico-Cultural, com ênfase na TA, compreendemos a importância da Formação Continuada de professores como forma de fomentar o desenvolvimento de significações em torno das suas atividades, e a partir delas contribuir para que o aluno cada vez mais consiga atuar ativamente no processo de aprendizagem, construindo os seus conhecimentos por meio das estratégias de ensino realizadas pelo professor, uma vez que os conhecimentos são anteriores ao processo de desenvolvimento. Nessa perspectiva, realizou-se uma Formação Continuada, que será explanada a seguir.

O ensino da Matemática na perspectiva da Teoria da Atividade de Leontiev: Desenvolvimento do curso

O curso foi ministrado tendo como parâmetro a Teoria Histórico-Cultural e a Teoria da Atividade de Leontiev (TA). Recorreu-se a essas bases teóricas compreendendo que o processo formativo do homem está diretamente vinculado aos seus contextos histórico, social e cultural e às atividades que ele realiza em tais contextos, o que poderá incidir sobre o melhor desenvolvimento do processo educacional.

Por meio dos encontros realizados durante a Formação Continuada, foi possível realizar discussões e reflexões iniciais sobre as motivações dos participantes, correlacionando-as com suas atividades, que possuem significados, sentidos e objetivos, segundo o disposto por Leontiev (2017, 2021).

Ao discutir a consciência e a estrutura da atividade, incentivaram-se os participantes a refletirem sobre como essas noções podem ser utilizadas no contexto do ensino. Relacionou-se a estrutura geral da atividade com exemplos concretos da prática educacional. Outrossim, com a assimilação dos princípios da TA, possibilitaram-se reflexões e debates quanto à prática pedagógica dos professores participantes, bem como a troca de experiências, à luz da teoria discutida.

Portanto, buscou-se integrar a TA em cada um desses encontros para criar uma compreensão mais profunda dos princípios teóricos e sua aplicação na prática pedagógica. Encorajaram-se os participantes a refletirem sobre suas experiências e a construir conexões significativas entre teoria e prática com relação à teoria abordada. Ao mesmo tempo, esses encontros permitiram coletar dados sobre a motivação dos professores para participar da capacitação, e as impressões coletadas serão apresentadas no próximo tópico.

Dos motivos que impulsionaram a participação dos professores cursistas na formação continuada: à luz do curso realizado

De acordo com Leontiev (2004, 2017, 2021), há uma estrutura geral para toda atividade humana, composta pelos seguintes componentes interligados: sujeito, necessidade, objeto, motivos, ação, operação, meios/condições e produto.

De acordo com o autor (Leontiev, 2017; 2021), os motivos impulsionam e dirigem a atividade, para que esta alcance a sua finalidade. Os motivos geradores de sentido, além de induzirem a realização da atividade, atribuem a ela um sentido determinado, são mais constantes, e enriquecem e melhoram seu conteúdo. Os motivos-estímulos, também considerados particulares e estreitos, despertam a ação imediata de realização da atividade, contudo, nem sempre são suficientes para que esta se concretize. No que se refere aos motivos geradores de sentido e motivos-estímulos, no contexto educacional, Leontiev explica:

Os motivos do estudo têm uma significação importante. Suponhamos que o motivo principal de estudo de um estudante é preparar-se para sua atividade futura, e um outro motivo é obter boas notas para evitar cenas desagradáveis em casa. No primeiro caso, o estudante procura compreender profundamente o que estuda para conhecer melhor a realidade e a atividade prática. No segundo, a atitude no estudo será puramente formal, e o estudante apenas tentará responder bem às aulas. Por isso, uma das tarefas educativas mais importantes é criar motivos sérios para o estudo (Leontiev, 2017, p. 47-48).

A partir da exposição de Leontiev, infere-se que, quando o aluno se prepara para o seu desenvolvimento profissional e pessoal, demonstra um motivo gerador de sentido para a sua atividade de estudo. Todavia, quando ele somente estuda com o intuito de tirar boas notas ou evitar ser desaprovado pelos pais, constitui um motivo-estímulo. Nesse último, o sucesso no processo educacional tende a ser menos duradouro. Portanto, no contexto da educação, deve-se buscar impulsionar os alunos a desenvolverem motivos geradores de sentido, o que potencializa o desenvolvimento da aprendizagem.

A atividade no contexto educacional emerge da necessidade dos sujeitos envolvidos, como professores e alunos. Esses sujeitos realizam atividades por motivos conscientes que orientam suas ações em busca de um objetivo específico. Os motivos que impulsionam a atividade variam; incluem motivos-estímulos, como a pressão dos pais que dizem: “você não pode reprovar!”, ou motivos que conferem sentido, como o desejo do aluno de ampliar conhecimentos para se preparar para o mercado de trabalho.

Entretanto, cada atividade é realizada com suas particularidades, envolvendo meios e condições que a sustentem. Um professor pode estar motivado a ensinar para ajudar alunos a aprimorarem conhecimentos. Contudo, a maneira como essa atividade será executada dependerá das condições e recursos disponíveis. A realidade da escola pode ser precária, limitando o acesso a instrumentos de apoio que facilitariam o processo de ensino-aprendizagem, além de impactar negativamente a criação de um ambiente propício para a realização das atividades.

Reconhece-se que as atividades educacionais são influenciadas por contextos políticos, econômicos e sociais. O sistema educacional, por exemplo, é moldado por normas elaboradas por legisladores que, aparentemente, não têm uma compreensão adequada da realidade das instituições escolares e dos sujeitos que nelas atuam. Muitas diretrizes que orientam as atividades educacionais acabam por dificultar o funcionamento do sistema educacional, pois visam ao alcance de objetivos que não correspondem aos reais interesses da comunidade escolar.

Ademais, cada sujeito envolvido no processo educacional (como professores, alunos e agentes de apoio) traz consigo uma bagagem social, política e ideológica, que influencia os motivos que levam à participação em determinada atividade. Isso impacta tanto a execução da atividade quanto os resultados obtidos, resultando em diferentes produtos ou produtos não

equivalentes, em função das diversas realidades e expectativas que cada sujeito traz para o processo.

As Formações Continuidas dos professores podem propiciar o aprendizado constante sobre o “fazer” do professor e sobre o “ser” professor. Nessa dialética do ser e fazer, “(...) a significação da profissão vai sendo tecida pelos fundamentos teóricos sobre os processos de apropriação de conhecimento humano e pelo sentido pessoal dos vários sujeitos que estão em atividade” (Moura, 2022, p. 82).

Com base na TA, ao refletir sobre o desenvolvimento do trabalho do professor, que é abrangente, é perceptível a existência da significação, do sentido pessoal e dos motivos que o orienta, os quais podem ser motivos geradores de sentido e/ou motivos-estímulo. Desse modo, pode-se refletir sobre a essência e aparência no trabalho do professor e os motivos que impulsionam as atividades desses profissionais.

Já a essência é a realidade concreta de algo, que surge a partir da aparência (fenômeno), ou seja, daquilo que inicialmente se apresenta como a realidade, e, depois de um aprofundamento sobre o imediato chega à sua concretude (Kosik, 1969). Dessa forma, enquanto a essência representa o que é realmente, a aparência pode ser confundida com a realidade, mas ainda não se configura de forma concreta.

Nesse contexto, ao analisarem-se os motivos dos professores quanto à participação no curso O ensino da Matemática na perspectiva da Teoria da Atividade de Leontiev com base nas reflexões realizadas no primeiro encontro (após apresentação da Formação Continuada pela ministrante e da identificação inicial pelos cursistas), verificou-se que foi unânime a enumeração preliminar pelo interesse em aprender novos conhecimentos (uma nova teoria) que pudessem ser utilizados no desenvolvimento do trabalho do professor, conforme ilustrado na Tabela 1.

Tabela 1 – Motivo dos professores para a formação continuada ofertada

Motivos	Quantidade de professores
Interesse em novos conhecimentos	10
Outros motivos	-
Total	10

Fonte: Elaboração própria (2025).

Destaca-se que o questionamento foi feito e as respostas eram abertas. Todavia, todas convergiram para um mesmo sentido, que é a obtenção de novos saberes. Conforme relatado por QP26:

(...) O que me motiva então a fazer o curso é mesmo pensar junto com outras pessoas essa teoria, pensar os desdobramentos práticos, didáticos mesmo, sempre nessa reflexão, porque nunca existe uma fórmula. Mas aí, se você vai se permitindo dialogar, e experimentar, você vai tendo repertórios pra pensar essa prática didática, esse exercício. Então você vai tendo referências e possibilidades (QP26, 2023).

A fala de QP26, de modo geral, representou bem os motivos dos participantes na Formação Continuada. Em análise, pode-se considerar que os professores, conforme relatos, aparentemente, possuíam motivos geradores de sentido para participação na formação, visto que os motivos exprimidos convergiam para um melhoramento do processo de ensino e aprendizagem. Apesar de todos os professores ingressantes no curso afirmarem que a obtenção de conhecimentos foi o motivo gerador de sentido para sua participação, atestou-se que para uma parte deles, especificamente 30%, um motivo não revelado foi o que orientou o ingresso na formação.

Portanto, um motivo-estímulo foi o que conduziu a inscrição e o adentramento de três professores no curso, dado que eles não permaneceram. Conforme disposto por Leontiev (2017), apesar da importância dos motivos-estímulos, que induzem a realização da atividade, quando na atividade não há um motivo gerador de sentido, esta pode não ser concluída com sucesso, visto que é por meio dele que a atividade pode tornar-se significativa.

No desenvolvimento do processo educacional, o professor não pode deixar de ponderar que o seu trabalho se direciona para um ser individual, o aluno. E deve fazê-lo ciente de que é um trabalho coletivo, dado que para seu desenvolvimento há colaboração de outros agentes, como, por exemplo, o corpo técnico administrativo escolar, que contribui com funções essenciais para o bom funcionamento da unidade e, conseqüentemente, para o trabalho do professor.

O aluno, por sua vez, possui especificidades que devem ser norteadoras do fazer pedagógico do professor. Porquanto, “uma didática crítica não é completa sem a consideração, por dentro do processo de ensino-aprendizagem, das desigualdades sociais e desigualdades escolares e da diversidade sociocultural” (Libâneo, 2023, p. 52).

Segundo declarado por QP20,

Eu me interesso pela área das teorias da aprendizagem, pela área da educação, a parte da educação Matemática, acredito que existe este vínculo das teorias da aprendizagem, dessas novas teorias, das metodologias de ensino diferenciadas, das metodologias ativas, das tecnologias na educação. Então, eu acredito muito nessa perspectiva, acredito que o ensino de Matemática pode ficar interessante por meio dessas metodologias, e se o professor, se ele for pesquisador, a metodologia dele muda conseqüentemente, os alunos conseqüentemente vão aprender muito mais. Porque o professor, ele vai ter uma visão diferenciada do ensino e aprendizagem dos seus alunos. Então, por isso que eu estou aqui no curso, para aprender mais, e compartilhar essas experiências na sala de aula também (QP20, 2023).

Verificou-se, pelas respostas apresentadas pelos participantes, que, em sua maioria, os professores cursistas possuíam ciência de que o seu trabalho demandava auxílios de diversas ferramentas, como o conhecimento de novas teorias e a forma de aplicá-las no processo de ensino para que, intencionalmente, e de forma organizada, pudessem desenvolver melhor as suas funções, com vistas ao melhor aproveitamento do processo de aprendizagem.

Outrossim, presumiu-se que os cursistas reconheceram que, na essência, o trabalho do professor requer diversos instrumentos e diferentes práticas para melhor desenvolver-se de acordo com o que preceitua Silva (2022) ao considerar que, para o desenvolvimento de uma práxis transformadora, ao professor é recomendada uma boa base teórica alinhada a uma prática condizente. Ademais, é pertinente que as atividades do professor possuam um processo constante de reflexão e, se necessário, adaptação.

Pontua-se, que para se chegar à essência de algo ou fato, ou seja, à sua verdadeira realidade, é necessário distanciar-se do imediato, e, a partir de sua primeira impressão, em um movimento analítico, chegar à sua concretude (Kosik 1968; Cury 1986; Marx, 2008).

Sabe-se que é por meio do trabalho que se desenvolveram, e ainda se desenvolvem, os processos de produção de capital. Por outro lado, no contexto do trabalho do professor, o motivo principal de sua realização, isto é, a sua essência, direciona-se ao melhor desenvolvimento do processo de ensino e da aprendizagem, e não à exploração de atividades para ganho de recursos financeiros. Todavia, é importante ressaltar que, na essência do trabalho do professor, também pode se revelar a forma pela qual esse profissional garante sua subsistência econômica.

Quanto ao trabalho do professor, verifica-se que há muitas expectativas. Quanto às expectativas sociais desse tipo de trabalho, espera-se, por exemplo, que os professores ingressem na carreira por motivos somente eficazes, como o desejo de contribuir com a formação integral dos alunos, o que na maioria das vezes não acontece, pois muitos desejam apenas possuir recursos para a sua sobrevivência, ou seja, por motivos-estímulos.

Com vistas a identificar os reais motivos dos cursistas no ingresso do trabalho de professor, ainda no primeiro encontro, foi feito o seguinte questionamento: Por que se tornou professor? As respostas dos professores participantes da formação seguem copiladas na análise a seguir.

Verificou-se, pelas declarações apresentadas, que os professores participantes da Formação Continuada ofertada, atualmente, se sentem realizados no exercício de seu cargo, o que, em princípio, sugere que não vislumbram assumir outra profissão. No entanto, dos 10 cursistas, 6 (QP16; QG2; QP6; QP25; QP24; QP20) afirmaram que ingressaram em sua formação inicial devido às condições financeiras e 3 (QP16; QP6; QP15) destes não possuíam interesse em ser professor.

Destarte, diante desta constatação, convém refletir sobre a realidade da formação de professores e sobre a projeção do que já foi disposto por Nóvoa:

Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão, desde o primeiro dia de aulas na universidade, que também ajudam a combater os fenômenos de evasão e, mais tarde, de “desmoralização” e de “mal-estar” dos professores (Nóvoa, 2017, p. 1121).

Sob a perspectiva das manifestações dos professores, e à luz das reflexões de Nóvoa (2017), surgem questionamentos acerca da concretude do trabalho docente. Em sua essência, esse trabalho emerge, de fato, de um interesse inicial em exercê-lo? No contexto da formação dos professores, desde a inicial, há uma abertura para reflexões constantes sobre o papel e os desafios dessa profissão? A falta de predisposição pode impedir que o professor se comprometa e se dedique às suas atividades? Existe satisfação em sua prática? São muitas as perguntas que surgem, mas sem respostas conclusivas.

É importante ressaltar, com base nas afirmativas dos professores cursistas, que, embora não se possa generalizar, a maioria provém de classes sociais menos favorecidas, o que pode influenciar a escolha de cursos de licenciatura, por estes serem mais acessíveis e possibilitarem também o acesso ao mundo do trabalho. Trata-se de um fenômeno social, caracterizado pela contradição inerente às condições dos sujeitos: a necessidade financeira versus a predisposição profissional.

No caso de QP16, a possibilidade de ganhar uma bolsa de estudos foi um motivo-estímulo para ingressar no curso de licenciatura. Para QG2, embora já tivesse interesse em cursar Pedagogia, o fato de o curso facilitar o ingresso no mercado de trabalho foi o principal motivo de sua escolha. Segundo QP6, o curso de licenciatura foi oferecido em sua cidade, e como ele não tinha condições econômicas para estudar em outra localidade, além de possibilitar que estudasse no período noturno e trabalhasse durante o dia, esse foi o motivo-estímulo para sua decisão. Vale destacar que, conforme o relato do professor QP6, ele tinha plena consciência de sua classe social e da impossibilidade de se tornar independente ao ingressar rapidamente no mercado de trabalho, razão pela qual optou pelo curso de Pedagogia, que oferecia mais possibilidades de emprego, devido à diversidade de campo de atuação.

De forma similar, para suprir necessidades financeiras e, ao mesmo tempo, abandonar outras atividades que ele considerava mais desgastantes, QP25 direcionou-se para a carreira de Magistério. Resposta semelhante foi dada por QP26, que também mencionou as dificuldades de suas ocupações anteriores, mas acrescentou que o fato de as pessoas aprenderem com seu trabalho de ensinar também foi um motivador importante.

QP24 afirmou que, como não poderia deixar de trabalhar para estudar, e considerando que apenas os cursos de licenciatura eram ofertados no período noturno, esse fator foi um motivo-estímulo para sua escolha. Embora não tenha deixado isso tão explícito, a fala inicial de QP15 indica que o motivo principal para seu ingresso no curso de licenciatura foi, de fato, a questão econômica. Apesar de QP20 ter afirmado que se tornou professora aos 13 anos devido à sua facilidade em ensinar, ficou evidente em sua declaração que o fato de ser recompensada financeiramente pelo trabalho foi um fator motivador para o início de sua carreira.

De acordo com QP21, o fato de sua mãe ser professora, ainda que não tenha especificado se essa função era reconhecida fora do contexto familiar, e de ter alfabetizado parte da família, foi um motivo-estímulo importante que a conduziu a essa trajetória profissional. Por outro lado,

para QP23, o ingresso no curso de licenciatura se deu pela afinidade com a área de Matemática, o que o levou, após o ingresso no curso, a conhecer a profissão de professor. Nesse caso, portanto, o fato de ser professor não foi o motivo para a escolha do curso.

Nesse cenário, os sujeitos pertencentes à classe econômica mais baixa escolhem caminhos mais viáveis para alcançar recursos financeiros, necessários para garantir a própria sobrevivência, o que nem sempre é a opção desejada na carreira de atuação. De acordo com Karl Marx,

Do ponto de vista social, a classe trabalhadora, mesmo à margem do processo imediato de trabalho, é um acessório do capital tanto quanto o é o instrumento morto de trabalho. Mesmo seu consumo individual, dentro de certos limites, não é mais do que um momento do processo de reprodução do capital. Mas o processo cuida para que esses instrumentos autoconscientes de produção não se evadam, e o faz removendo constantemente o produto desses instrumentos do polo que ocupam para o polo oposto, o polo do capital. Por um lado, o consumo individual cuida de sua própria conservação e reprodução; por outro lado, mediante a destruição dos meios de subsistência, ele cuida de seu constante ressurgimento no mercado de trabalho. O escravo romano estava preso por grilhões a seu proprietário; o assalariado o está por fios invisíveis. Sua aparência de independência é mantida pela mudança constante dos padrões individuais e pela fictio juris do contrato (Marx, 2013, p. 428).

Em conformidade com os dados levantados e com o disposto por Marx (2013), constata-se, portanto, no contexto dos participantes desta pesquisa, que o trabalhador, na aparência, tem liberdade para escolher o exercício de sua profissão. Todavia, na essência, por estar vinculado às exigências do mundo capitalista e sendo necessário suprir suas necessidades diárias, que demandam recursos financeiros, vê-se forçado a garantir seu sustento o quanto antes. Desse modo, concebe-se o trabalho como a sua fonte de supressão das demandas e não como algo satisfatório.

Por outro lado, verifica-se que há uma tipificação com relação à variedade de profissões, e que acabam sendo influenciadas e se relacionando de acordo com as classes sociais. Assim, impõe-se, por exemplo, um certo padrão de qualificação necessário para o ingresso em determinados empregos, o que, por consequência, seleciona os candidatos de acordo com a sua titulação. Logo, para as profissões que demandem a graduação de engenharia, por exemplo, o candidato deve ter tido a oportunidade de fazer um curso em que,

geralmente, é ofertado diurnamente, o que já dificulta o ingresso daqueles que necessitam trabalhar durante o dia.

Seguindo-se esse raciocínio, pode-se afirmar que, a partir do momento em que o trabalhador direciona a escolha profissional tendo como principal fator o sistema econômico, que é um motivo-estímulo, e não um motivo gerador, como contribuir com a formação integral das pessoas, ele torna-se um alienado, dado que, conforme já disposto por Leontiev (2004), quando não há concordância entre o motivo da realização da atividade e o resultado objetivo que esta produz há uma alienação.

Destaca-se que,

Finalmente, o “valor de uso” que o trabalhador fornece ao capitalista não é, na realidade, sua força de trabalho, mas sua função, um determinado trabalho útil, como o trabalho do alfaiate, do sapateiro, do fiandeiro etc. Que esse mesmo trabalho, sob outro ângulo, seja o elemento geral criador de valor – elemento que o distingue das demais mercadorias –, é algo que está fora do alcance da consciência ordinária (Marx, 2013, p. 404).

Nessa perspectiva, a fim de evitar a alienação, conforme a abordagem de Marx (2013), o trabalho deve ser tanto significativo quanto útil. Ou seja, assim como nos seus primórdios, ele deve atender às necessidades humanas. Nesse sentido, mesmo nos tempos atuais, os resultados do trabalho não devem ser voltados para a geração de capital. O foco principal do trabalho deve ser o atendimento das necessidades sociais, embora isso não exclua, como consequência, a possibilidade de outros ganhos.

Por outro lado, pontua-se que as profissões deveriam ser renumeradas de acordo com o impacto que têm para a sociedade de forma geral, e não serem mensuradas pelas possibilidades de recursos financeiros que podem proporcionar ao mercado. Se assim fosse, a carreira de Magistério seria a que receberia a maior remuneração, pois é ela que possibilita a formação de todos os sujeitos, tanto para viver melhor na sociedade quanto para atuar em outras profissões.

Dando continuidade à análise dos dados apresentados, ao mesmo tempo, pode-se inferir que, apesar de grande parte dos professores cursistas não ingressarem na carreira tendo como motivo principal a atuação profissional, vários deles podem, a partir das experiências, desenvolver motivos geradores de sentido para a sua permanência. Nessa abordagem, a partir

da práxis pedagógica, é possível compreender a essência desse trabalho, que tem em sua significação a finalidade de formar integralmente os indivíduos. Assim, os professores podem ser impulsionados a aprofundar seu compromisso com esse processo, reconhecendo no exercício do cargo uma contribuição fundamental para a transformação social, como propõe a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

Extratos das afirmações dos professores cursistas indicaram que o motivo gerador de sentido para a sua atuação surgiu após o ingresso na carreira, a partir da consciência da significação da profissão, emergindo, assim, um sentido pessoal para a sua práxis:

- a) “a gente percebe que a gente começa a fazer a diferença na vida das pessoas” (QP16, 2023);
- b) “gosto de trabalhar com o outro, dialogar com o outro, e compartilhar as experiências e os saberes, e apreender na caminhada” (QG2, 2023);
- c) “fui tomando gosto, tomando gosto, e o tempo foi me guiando por esse caminho de ouvir, de pesquisar, de ler, de tentar dar informação de forma mais objetiva e compreensível possível para o aluno” (QP25, 2023);
- d) “eu gostei de lecionar” (QP24);
- e) “fui despertado a ser professor a partir do momento que descobri que as pessoas compreendiam o que explicava” (QP26); e
- f) “fomos aprendendo com a prática pedagógica” (QP20, 2023).

Portanto, a partir do momento que assimila a significação do ser professor, o docente alcança outras percepções sobre o seu trabalho, o que se associa ao disposto por Nóvoa (2022, p. 15) ao declarar que “a formação de um profissional não se limita à aquisição de determinados conhecimentos ou determinadas competências, implica vivências, interações, dinâmicas de socialização, a apropriação de uma cultura e de um ethos profissional”.

Por outro lado, é imperativo salientar que, durante o processo de formação, nem todos adquirem o compromisso social da função do professor, que deve buscar levar o aluno a aprimorar seus conhecimentos para além das fronteiras da escola, permitindo-lhe a compreensão de conhecimentos culturais, sociais, princípios e valores da sociedade em geral. Nesse caso, o professor está sujeito a não reconhecer a essência do seu próprio trabalho, o que compromete, para além de sua atuação, o êxito da instituição escolar.

Considerações finais

A partir das manifestações desse grupo de professores cursistas, indicou-se que o fator econômico constituiu-se como o principal motivo-estímulo para muitos ingressarem na carreira do Magistério, e não necessariamente um interesse genuíno pelas atividades laborais da profissão. Presumiu-se que, neste contexto, isso ocorre principalmente porque, ao virem de classes sociais menos privilegiadas, essas pessoas enfrentam uma contradição entre as condições sociais existentes na sociedade contemporânea.

As classes sociais com menor poder aquisitivo são direcionadas aos trabalhos em que a qualificação profissional é mais acessível, e que pode ser alcançada durante seu tempo disponível, que geralmente é no turno noturno. Por conseguinte, nesses trabalhos, em sua maior parte, os salários não são tão atrativos, o que distancia o interesse para as classes de maior poder aquisitivo. Destarte, mesmo a classe trabalhadora que deseje ingressar em outro tipo de profissão, direciona-se para aquela que é mais viável, visto que, em primeiro lugar, precisa garantir sua sobrevivência. Portanto, o sujeito é dependente de seu trabalho e das condições que ele impõe, não havendo uma liberdade de escolha absoluta.

Apesar das declarações dos professores participantes da pesquisa, que indicaram satisfação em ser professores e exercerem adequadamente suas funções, não se pode afirmar que todos, na realidade concreta, se sintam realizados com o que fazem ou que busquem constantemente seu aprimoramento. Além disso, não se pode concluir que o motivo-estímulo comum identificado, a superação da necessidade financeira, decorrente da classe econômica que os levou ao ingresso no cargo, tenha viabilizado o surgimento de motivos geradores de sentido em seu trabalho, os quais os incentivariam, assim, a continuar no exercício da profissão, dado que o motivo original ainda pode ser o seu direcionador.

Referências

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. O desenvolvimento humano e apropriação da cultura. In: BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. *Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino e aprendizagem*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2012. p. 29-77.

CHEPTULIN, Alexandre. *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. Tradução: Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1986.

GAMBOA, Silvio Sánchez. *Epistemologia da Pesquisa em Educação*. 2. reimp. Campinas: Praxis, 1998.

KOSIK, Karel. *A Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LEONTIEV, Aleksei Nikoláievich. As necessidades e os motivos da atividade. Tradução de Andréa Maturano Longarezi e Patrícia Lopes Jorge Franco. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org). *Ensino Desenvolvimental: Antologia (Livro I)*. Tradução de Ademir Damazio et al. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 39-57. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4905273/mod_resource/content/1/Antologia_2017.pdf. Acesso em: 1º out. 2025.

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

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução: Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e seus compromissos com a práxis pedagógica transformadora: considerações sobre uma escola socialmente justa. p. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; Melo, Geovana Ferreira Melo; XIMENES, Priscilla de Andrade Silva (Orgs.) *Didática, formação de professores e políticas públicas*. 1ª ed. Jundiá (SP): Paco, 2023. (epub).

LOPES, Quenizia Vieira; JESUS, Adriana Regina de. Materialismo Histórico-Dialético: base metodológica possível para pesquisas sobre formação de professores?. In: "Eu escrevo para um mundo no qual possa viver": criações docentes e reinvenções curriculares. *Anais...João Pessoa(PB) UFPB*, 2025. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xicipc/876198-materialismo-historico-dialetico--base-metodologica-possivel-para-pesquisas-sobre-formacao-de-professores/>. Acesso: 21 out. 2025.

LOPES, Quenizia Vieira; JESUS, Adriana Regina de. Vigotski e a Teoria Histórico-Cultural: um primeiro olhar. *Revista Intersaberes*, [S. l.], v. 18, p. e023tl4001, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22169/revint.v18.e023tl4001>. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/e023tl4001/e023tl4001>. Acesso em: 15 nov. 2025.

LOPES, Quenizia Vieira; SANTOS, Adriana Regina de Jesus. A Teoria da Atividade de Leontiev: pontos-chave. *Revista Trabalho Necessário*, [S. l.], v. 22, n. 48, p. 01–20, 2024. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v22i48.62174>. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/62174/37382> . Acesso em: 15 nov. 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. *Miséria da Filosofia*. Trad. José Paulo Netto. São Paulo: Global, 1985.

MARX, Karl. Introdução à contribuição à crítica da economia política. In: MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política: Livro I; tradução Rubens Enderle*. Versão e-book. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. Trad. de Rubens Enderle et al. São Paulo: Boitempo, 2007.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Formar e Formar-se em Espaços de Significação da Atividade Pedagógica. In: *Didática e Formação de Professores: Embates com as políticas curriculares neoliberais*. LIBÂNEO, José Carlos et al. (org.). Goiânia: Cegraf UFG, 2022. E-book. Disponível em: https://cepedgoias.com.br/wp-content/uploads/2022/04/PDF_Edipe_2.pdf. Acesso em: 1º out. 2025.

NÓVOA, Antonio. Conhecimento profissional docente e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, 2022, p. 1-20. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/?lang=pt>. Acesso em: 30 out. 2023.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?lang=pt>. Acesso em: 1º out. 2025.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular: conceitos em disputa. In: LIBÂNEO, José Carlos et al. (Org.). *Didática e Formação de Professores: Embates com as políticas curriculares neoliberais*. Goiânia: Cegraf

UFG, 2022. E-book. Disponível em: https://cepedgoias.com.br/wp-content/uploads/2022/04/PDF_Edipe_2.pdf. Acesso em: 1º out. 2025.

SOUZA, Neusa Maria Marques de; ESTEVES, Anelisa Kisielewski. Busca de superação das contradições da forma escolar no movimento de formação contínua de professores que ensinam Matemática. Obutchénie. *Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 669–697, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv2n3.a2018-47440>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/47440>. Acesso em: 1º out. 2025.

SOBRE AS AUTORAS

Quenizia Vieira Lopes. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Londrina, realizando estágio pós-doutoral pela mesma instituição; Pedagoga / área Orientação Educacional da Reitoria do Instituto Federal do Tocantins; bolsista da Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná.

Contribuição de autoria: conceitualização, curadoria de dados, análise formal, investigação, metodologia, administração do projeto, visualização, escrita – rascunho original, escrita – revisão e edição.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3770206977035882>

Adriana Regina de Jesus Santos. Doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Professora Associada da Universidade Estadual de Londrina, vinculada ao Departamento de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação; bolsista da Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná.

Contribuição de autoria: supervisão e escrita – revisão e edição.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3324193224582884>

AUTODECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Pesquisa aprovada sob a égide do protocolo CAAE n.º 45874921.1.0000.5231. Não foi utilizado Inteligência Artificial na elaboração do texto.

Recebido em: 13.10.25

Aceito em: 03.03.26

Publicado em: 05.05.26