

## ATIVIDADE, SIGNIFICADOS E SENTIDOS: MEANDROS NA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL<sup>1</sup>

*Activity, meanings and reasons: meanders in early childhood education*

FERREIRA, Mônica Baldiotti Campolina<sup>2</sup>

MACHADO, Lucília Regina de Souza<sup>3</sup>

### RESUMO

Como entender os motivos pelos quais professoras concursadas da educação infantil têm se demitido voluntariamente dos seus cargos? Podem os conceitos de atividade, significado social e sentido pessoal advindos da teoria histórico-cultural contribuir para responder a essa pergunta? Para entrever tal possibilidade realizou-se uma revisão teórica em textos de Vigotski e Leontiev, que abordam tais conceitos. Os resultados obtidos são apresentados neste artigo e se mostraram pertinentes para apoiar o desenvolvimento de pesquisa empírica sobre a exoneração voluntária de professoras da educação infantil municipal. Trata-se de uma investigação destinada a analisar as referências dessas professoras sobre significados sociais a respeito dessa docência e os sentidos que essa atividade tem para elas.

**Palavras-chave:** Atividade de magistério. Motivação do professor. Valor social do trabalho.

### ABSTRACT

How to understand the reasons why early childhood teachers have resigned their tenure in public schools? Could the concepts of activity, social and personal sense stemming from the historical-cultural theory contribute to answering this question? In order to understand this possibility, a theoretical review was made in texts by Vigotski and Leontiev, who deal with such concepts. The results obtained are presented in this article and have been proved relevant to support the development of empirical research on the voluntary exoneration of early childhood teachers in public schools. It is an investigation designed to analyze the references of such teachers about social meanings in teaching and the relevance that this activity has for them.

**Keywords:** Teaching activity. Teacher motivation. The social value of work.

---

<sup>1</sup> O texto não foi apresentado ou publicado, anteriormente, em encontros e/ou outros eventos científicos; o projeto de pesquisa que deu origem ao texto passou e foi aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa; não houve financiamento de órgãos e/ou agências de fomento; é resultante de pesquisa para fins de conclusão de curso de mestrado.

<sup>2</sup> Mestranda em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA, Especialista em Práticas Escolares de Alfabetização e Letramento pela PUC Minas, Pedagoga pela FaE-UFMG. Professora da EJA. E-mail: monicabaldiotti@yahoo.com.br.

<sup>3</sup> Pós-doutora em Sociologia do Trabalho pelo Institut des Recherches sur les Sociétés Contemporaines - Iresco, Doutora em Educação pela PUC São Paulo, Mestre em Educação e Socióloga pela UFMG. Professora titular aposentada da FaE-UFMG e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA. E-mail: lsmachado@uai.com.br.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo, resultado de revisão teórica conceitual, reúne e discute conceitos e abordagens sobre atividade humana, atividade docente, motivos, significado social e sentido pessoal, realizada para balizar uma pesquisa sobre o que moveu professoras concursadas da educação infantil à exoneração voluntária de seus cargos.

O quadro teórico do material coletado para análise tem como referência a teoria histórico-cultural e o materialismo histórico-dialético e se refere, basicamente, às contribuições de Lev Vigotski<sup>4</sup> e Alexis Leontiev.

Ao discorrer sobre as condições de trabalho que dizem respeito à docência na educação infantil, Pinto, Duarte e Vieira (2012) remontam aos três elementos constituintes do processo de trabalho conforme estabelece a teoria marxista, a saber: o trabalho em si (a atividade adequada a um fim); o objeto sobre o qual o trabalho é realizado; os meios, a matéria, os instrumentos que se aplicam ao trabalho.

Tais autoras valem-se das considerações de Silva (2007) para exemplificar que, no campo da educação, o objeto de trabalho do professor é o aluno (a quem a atividade pedagógica se dirige) e os instrumentos são as habilidades e conhecimentos adquiridos no processo de formação.

A professora da educação infantil, no Brasil, tida por muito tempo como tia, educadora, cuidadora, babá, crecheira, monitora, é a figura formalmente encarregada do trabalho docente na primeira etapa da educação básica nacional, tendo que zelar pelo processo educativo, pelo desenvolvimento integral das crianças e pelo desempenho da instituição. Para tanto, assume várias funções e acaba por responder a demandas pelas quais muitas vezes não está preparada.

Mesmo após a criação da lei<sup>5</sup> que determina o magistério como a formação mínima necessária para o exercício dessa docência, o emprego ainda não raro das denominações acima mencionadas retrata a manutenção do desprestígio de que padece a profissional que educa e cuida de crianças pequenas em espaços não domésticos, revelando a dificuldade em conceber o caráter profissional do seu trabalho. Ideias que infantilizam essa atividade docente fazem parte desse processo de desvalorização.

Entretanto, a simples verificação das prescrições em lei para a docência na educação infantil evidencia a complexidade dessa atividade. Por exemplo, a Lei n. 10.572, de 13 de dezembro de 2012, da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte – MG, que dentre outras estabelece as seguintes atribuições para essa profissional:

- I - atuar em atividades de educação infantil, atendendo, no que lhe compete, a criança que, no início do ano letivo, possua idade variável entre 0 (zero) e 5 (cinco) anos e 8 (oito) meses;
- II - executar atividades baseadas no conhecimento científico acerca do desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos e 8 (oito) meses, consignadas na proposta político-pedagógica;

---

<sup>4</sup> Foram encontradas na literatura nacional e internacional, diferentes grafias para nomear este autor, tais como Vigotski, Vygotski, Vygotsky e Vygotsky. No presente artigo, optou-se pela adoção da forma Vigotski. Nas citações e referências, serão mantidas as originais.

<sup>5</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394, de 1996, em versão atualizada de março de 2017, determina, no inciso I do Art. 61, que, para atuar na educação infantil, o profissional deve ser professor habilitado em nível médio ou superior.

- III - organizar tempos e espaços que privilegiem o brincar como forma de expressão, pensamento e interação;
- IV - desenvolver atividades objetivando o cuidar e o educar como eixos norteadores do desenvolvimento infantil;
- V - assegurar que a criança na educação infantil tenha suas necessidades básicas de higiene, alimentação, saúde, segurança e bem-estar atendidas de forma adequada;
- VI - propiciar situações em que a criança possa construir sua autonomia;
- VII - implementar atividades que valorizem a diversidade sociocultural da comunidade atendida e ampliar o acesso aos bens socioculturais e artísticos disponíveis;
- VIII - executar suas atividades pautando-se no respeito à dignidade, aos direitos e às especificidades da criança de até 5 (cinco) anos e 8 (oito) meses, em suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, sem discriminação alguma;
- IX - colaborar e participar de atividades que envolvam a comunidade;
- X - colaborar no envolvimento dos pais ou de quem os substitua no processo de desenvolvimento infantil;
- XI - interagir com os demais profissionais da instituição educacional na qual atua, para construção coletiva do projeto político-pedagógico;
- XII - participar de atividades de qualificação proporcionadas pela administração municipal;
- XIII - refletir e avaliar sua prática profissional, buscando aperfeiçoá-la;
- XIV - planejar e executar o trabalho docente dentro da especificidade da educação infantil;
- XV - acompanhar e avaliar sistematicamente o processo educacional, fazendo os registros necessários, inclusive apurar a frequência diária;
- XVI - desincumbir-se de outras tarefas específicas que lhe forem atribuídas. (BELO HORIZONTE, 2012).

Espera-se, assim, das professoras em questão conhecimentos e habilidades, amplos e interdisciplinares, que excedem as possibilidades oferecidas pela formação exigida para o cargo. Tais requerimentos abrangem abordagens do cuidado e da educação de maneira indissociável, de planejamento, operacionalização e avaliação do trabalho, dentre outras.

Conforme Mangini e Mioto (2009, p. 2012) o apelo à interdisciplinaridade não deixa de ser uma estratégia do capital em busca de sua legitimação. Isso “[...] quando tomada como uma atitude de abertura do sujeito individual ou coletivo (equipe), disposto à: integração, interação, coordenação, colaboração, e à cooperação”. Em face dessas expectativas, o trabalhador é chamado a se mostrar flexível às transformações e inovações na organização do processo de trabalho.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010) também definem para as professoras desse nível educacional conhecimentos e habilidades complexas, que dizem respeito à elaboração e o desenvolvimento de propostas pedagógicas, que considerem a criança como o centro do planejamento, sujeito histórico e de direitos. Ou seja, são demandas que precisam corresponder ao entendimento de que a criança, nas interações e práticas do dia a dia, experimenta e constrói sua identidade pessoal e coletiva por meio de ações diversas. Ela é um ser que brinca e faz de conta, mas que também deseja, pensa, aprende, observa, questiona, produz cultura, elabora sentidos sobre a natureza e a sociedade.

O trabalho prescrito, tal como o estabelecido acima pela legislação educacional, corresponde à atividade que é esperada do trabalhador e em conformidade com as regras e determinações que lhe são designadas. Porém, há também outra realidade, que é aquela referente ao trabalho real ou à atividade realizada pelos sujeitos a partir de normas e *modus operandi* que ele acaba, de um modo ou de outro, impondo ao processo de trabalho. (SCHWARTZ, 2006).

Toma-se, aqui, por referência a premissa do trabalho como a transformação da natureza pelo homem para satisfazer as suas necessidades de sobrevivência, transformando-se simultaneamente. Nesses termos, o trabalho docente é definido como “[...] todo ato de realização no processo educativo”. (OLIVEIRA, 2010, s/p). Assim, considera-se o caráter educativo do trabalho já que trabalho e educação são elementares basilares da condição humana.

A atividade docente é permeada pelo trabalho prescrito (estabelecido previamente) e trabalho real (carregado de variáveis que não podem ser previstas). É orientada por valores que a coloca em movimento e produz saberes. O trabalho pode ser, assim, determinado como:

[...] unidade problemática entre a atividade humana, as condições reais de trabalho e os resultados efetivos obtidos. De um lado, as situações de trabalho condensam as marcas da história humana. Por outro lado, as situações de trabalho trazem sempre a novidade das renormalizações impetradas pelos sujeitos do trabalho nos usos que eles fazem de si mesmos. E eles o fazem segundo suas próprias normas, seus valores e saberes, mesmo que em dimensões ínfimas e pouco visíveis (CUNHA, 2010, s/p).

Pereira Junior e Oliveira (2016) levantaram indicadores do Censo Escolar da Educação Básica de 2012 e 2013 sobre a retenção e a rotatividade docente. Esse último fenômeno, frequente nos estabelecimentos de ensino do Brasil, é explicado observando-se da mobilidade interna às redes até ao abandono da profissão. Eles identificaram que na rede municipal a taxa de rotatividade é mais elevada, comparando-a com as das redes estadual, federal e privada. Outro dado importante apresentado pelos pesquisadores diz respeito à etapa de atendimento, tendo a educação infantil maior dispersão docente quando comparada ao ensino fundamental e ensino médio. Confirma-se, portanto, a necessidade de análises criteriosas sobre os motivos para o abandono da docência por parte de professoras concursadas da educação infantil municipal.

## **1 CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI PARA A PESQUISA SOBRE A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO**

Para iniciar esta revisão, é necessário apresentar à moda de um panorama geral, elementos das contribuições de Lev Semyonovich Vigotski para o tema da docência na educação infantil. Para tanto, utilizou-se a introdução ao livro “A formação social da mente”, desse autor, escrita por Cole e Scribner (1991) e o texto “Sobre o Desenvolvimento Criativo” de Vigotski escrito por Alexis N. Leontiev, que serve de prefácio ao volume 3 das Obras Escolhidas de Vigotski, publicado em 1989.

Vigotski viveu e trabalhou na Era da Grande Revolução Socialista de Outubro. Escreveu, em menos de dez anos cerca de cento e oitenta trabalhos de grande importância para a psicologia. É um pesquisador presente na contemporaneidade pela relevância e atualidade de seus aportes teóricos e metodológicos.

No início do século XX, contexto em que a psicologia na Rússia e na Europa se referia em escolas que ofereciam explicações parciais para os fenômenos psíquicos, Vigotski, juntamente com seus colaboradores, procurou desenvolver uma teoria do funcionamento mental humano sob bases marxistas.

A Rússia estava, naquele momento, arruinada pela guerra e clamava por enfoques de análise dos problemas considerando os aspectos aplicados, práticos. Esse cenário

incitou os questionamentos à psicologia em vigência e a mudança paradigmática, a qual não ocorreu de imediato.

Vigotski surge nesse contexto em que psicólogos soviéticos pretendiam-se ser pioneiros no desenvolvimento de uma psicologia nova, de base marxista. Ele, convidado a trabalhar no Instituto de Psicologia da Universidade de Moscou em 1924, pronunciou uma palestra que causou forte impacto. Tinha apenas 28 anos de idade e pouco tempo na carreira de psicólogo.

Sua formação inicial foi em Direito, mas havia se enveredado por diversas áreas, da dramaturgia, economia política, filosofia à literatura, mas sempre por uma via de tematização psicológica. Sua dissertação, *Psicologia da Arte*, o moveu para a exploração efetivamente científica desse domínio do conhecimento.

Crítico do reducionismo fisiológico e de descrições da consciência humana que considerava inadequadas percebeu a urgência da criação de uma psicologia com uma nova compreensão. Essa tarefa contou, a partir de 1924, com a adesão de Leontiev e Luria.

Leontiev informa que, para Vigotski, a consciência deveria ser vista “[...] como uma realidade psicológica que possui importância tremenda para toda a atividade vital da pessoa e que deve ser estudada e analisada concretamente”. (LEONTIEV, 1989, p. 7). Entendia que uma psicologia para lidar com fenômenos complexos da vida mental só poderia ser traçada tendo como referência o marxismo, suas bases filosóficas, ou seja, por meio de um tratamento materialista da consciência. Por conta disso, Vigotski defendeu que a psicologia do trabalho tinha papel central no desenvolvimento de uma psicologia científica. Segundo Leontiev (1989), a criação das bases metodológicas e teóricas de uma psicologia marxista precisa, então, se iniciar com a análise psicológica da atividade de trabalho, pois é nesse plano prático que residem regularidades da vida mental do homem.

De acordo com Leontiev (1989), Vigotski trouxe uma nova hipótese para o problema da relação entre funções mentais elementares (pensamento imagético, atenção involuntária, memória mecânica) e superiores (pensamento por conceitos, atenção voluntária, memória lógica).

“As funções elementares, inferiores, ele conectou com o estágio dos processos mentais naturais e os superiores com o estágio dos processos mediados, culturais”, explica Leontiev (1989, p. 13). Tais mediações seriam exercidas por instrumentos de dois tipos, os técnico-materiais e os psicológicos, também chamados por ele de signos.

Logo, o que determinaria o desenvolvimento da mente humana não seria a maturação biológica na ontogênese e nem a adaptação biológica na filogênese, se não a atividade concreta na relação dos homens entre si e desses com o mundo, sendo a principal “[...] a atividade de trabalho mediada por instrumentos”. (LEONTIEV, 1989, p. 16).

A consciência não teria, é o que afirma a teoria histórico-cultural, uma gênese a-social. Ela proveria de internalizações feitas pelo sujeito na sua atividade e graças ao concurso dos instrumentos culturais. A linguagem, constituídas pelos signos, representações simbólicas ou conceitos com significado social compartilhado, seria o instrumento psicológico mediador do pensamento. (LEONTIEV, 1989).

Vigotski distinguiu duas categorias de conceitos (os cotidianos e os científicos), destacou as origens sociais da linguagem e do pensamento humano e defendeu a tese

de que as funções psicológicas superiores são produto de uma atividade humana específica, a mental.

Sua teoria histórico-cultural dos processos psicológicos superiores corresponde à expressão do materialismo histórico e dialético na psicologia, ao entendimento dos fenômenos da psique como processos reais em movimento, em constante transformação.

Isso significa que mudanças históricas na sociedade e na vida material propulsionam transformações no agir e na consciência e, por conseguinte, na natureza humana sendo ela própria uma construção social. Vygotski (1991) correlacionou tais proposições a questões psicológicas concretas.

Nesse sentido, e na esteira das produções de Marx e Engels, elaborou análises sobre o trabalho e o uso de instrumentos como meios empregados pelo homem para transformar a natureza em busca da satisfação de suas necessidades e, assim, transformar a si próprio.

Vigotski pôde, dessa forma, expandir o conceito de mediação na interação homem-ambiente, para contemplar o uso de instrumentos técnico-materiais e dos signos, todos produzidos pela e em sociedade, o que tem se traduzido por alterações nas formas sociais e na cultura. Portanto, como parte desse processo, o desenvolvimento humano se origina e ocorre historicamente por conta da atividade do homem em sociedade e por meio da mediação da cultura.

Das contribuições deixadas por Vigotski tem-se um método para traçar a história do desenvolvimento das funções psicológicas, que passa pela história da sociedade e da cultura. Nesse contexto, compreende-se o desenvolvimento da criança. Diz ele que “As funções superiores diferentemente das inferiores, no seu desenvolvimento, são subordinadas às regularidades históricas.” (VYGOTSKI, 2000, p. 23).

Contradiz, assim, o pressuposto de que a função existe no indivíduo ou na criança em forma pronta ou embrionária, exercitando-se e desenvolvendo-se no coletivo. Vigotski afirma outra tese, a de que a função primeiramente se constrói no coletivo pela relação entre as crianças e, depois, se constitui como função psicológica da personalidade: em “Resumo: a personalidade é o conjunto de relações sociais. As funções psíquicas superiores criam-se no coletivo.” (VYGOTSKI, 2000, p. 35).

Vigotski questionou assim tanto o axioma de que a criança pequena é um ser que não atingiu a fase adulta quanto o de que ela é um adulto em miniatura. Porém, apenas recentemente as legislações educacionais reconheceram a criança como sujeito único e de direitos, em desenvolvimento, em formação e permanente transformação.

Confirma-se aí a importância das suas contribuições para a pesquisa sobre a docência na educação infantil que motivou a presente revisão teórica. Há que se considerar, no caso estudado, a enorme diferença em termos de cuidados e de educação das crianças que são objeto de trabalho das professoras da educação infantil: há os bebês com quatro meses de idade que são os ingressantes, aqueles que já possuem dentes, os que conseguem arrastar-se pelo chão, os que se sentam com firmeza, outros que começaram a falar. Esses, então, muito diferem em desenvolvimento daquela criança que se alimenta com autonomia, que já não usa mais fraldas. Assim, cabe a essas professoras compreender todo esse universo diferenciado e as mudanças de caráter físico e psicológico - indissociáveis, diga-se de passagem - da criança, que é o objeto de sua ação pedagógica.

O conceito de zona de desenvolvimento próximo, que traça “[...] a diferença entre o que a criança é capaz por si mesma e o que pode se tornar capaz com a ajuda de um professor” (LEONTIEV, 1989, p. 25) contribui para a professora analisar o nível potencial de desenvolvimento cognitivo de cada uma. Esse conceito se configura como outro importante legado de Vigotski para a psicologia e, especialmente, para a educação infantil.

O fundador da teoria histórico-cultural faleceu jovem, aos 38 anos, em decorrência da tuberculose. O problema da consciência, chave dessa teoria, não foi concluído, mas o objetivo de inaugurar uma psicologia marxista foi concretizado, tendo a atividade objetiva humana como categoria central. (LEONTIEV, 1989).

## **2 CONTRIBUIÇÕES DE LEONTIEV PARA A PESQUISA SOBRE A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Leontiev foi um psicólogo soviético interessado no estudo da psicologia do desenvolvimento. Ainda jovem, no contexto da Revolução Russa, foi convidado a integrar a equipe de Vigotski e Luria na Universidade de Moscou, trabalhando na sistematização de uma psicologia que ultrapassasse as correntes por eles consideradas simplistas e reducionistas sobre o desenvolvimento humano.

Ele é o autor da teoria da atividade humana, segundo a qual há aspectos constantes da estrutura geral da atividade conforme explica: “En todas las etapas del desarrollo histórico la actividad se realiza mediante acciones conscientes, en las cuales se efectúa el tránsito de los objetivos a productos de la actividad y se subordina a los motivos que la originan.” (LEONTIEV, 1983, p. 123).

O que se altera na atividade, conclui, é o caráter das relações que vinculam os objetivos das ações e os motivos da atividade. Por exemplo, o motivo da atividade de professoras da educação infantil pode ser o mesmo, a finalidade de promover o desenvolvimento da criança. Porém, os objetivos das suas ações, que dizem respeito ao que fazer para materializar esse motivo ou finalidade, podem variar de uma para outra.

Ao discorrer sobre a gênese da consciência, Leontiev (1983) afirma que o reflexo psíquico da realidade regula e canaliza a atividade do sujeito. Adepto das ideias de Marx, Leontiev lembra que este teórico trouxe um método assertivo para a análise científica da origem e funcionamento da consciência humana, social e individual. Como consequência, o objeto da investigação da consciência passou do indivíduo subjetivo para os sistemas sociais de atividade.

Com o intuito de ilustrar os postulados marxistas sobre atividade e consciência na psicologia, Leontiev (1983) afirma que a natureza da consciência se encontra nas particularidades da atividade humana e que “La actividad una vez realizada es más rica, más verdadera, que la concebida anteriormente en la conciencia” (LEONTIEV, 1983, p. 105).

### **2.1 LEONTIEV: O DESENVOLVIMENTO HUMANO E A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Em “O homem e a cultura”, Leontiev (1978) retoma as ideias de Engels sobre o decurso da hominização, marcha da vida do homem em sociedade organizada na base do trabalho, que vem transformando a natureza, um desenvolvimento que se faz

submetido a regularidades sócio-históricas e não a leis biológicas, tal como ocorre com os animais.

Por conta disso e pelo fato de os homens já se distinguirem pela atividade com caráter produtivo e criador, ocorrem a fixação e a transmissão dessas aquisições às próximas gerações. Tais possibilidades são “[...] antes de mais o caso da atividade humana fundamental: o trabalho”. (LEONTIEV, 1978, p. 265).

Isso significa que o desenvolvimento social do homem passou a depender cada vez menos dos ritmos da evolução biológica até chegar à “[...] era del dominio único de las leyes sociales” (LEONTIEV, 1989, p. 252).

O uso da linguagem e a capacidade de empregar instrumentos e ferramentas dependem da transmissão social. No homem que vive, desde pequeno, sem contato com as formas objetivas que encarnam a história humana como a comunicação com as pessoas, não se forma o pensamento lógico.

A acumulação e a fixação das realizações do desenvolvimento histórico-social da humanidade apresentam, segundo Leontiev (1989), formas diferentes daquelas que dizem respeito ao desenvolvimento filogenético da espécie humana. Por outro lado, também se diferenciariam, de geração a geração, as transmissões aos indivíduos dos marcos do desenvolvimento histórico da humanidade.

De acordo com Leontiev (1989), no processo de desenvolvimento ontogenético, que diz respeito às singularidades de cada um, o homem entra em relações especiais com o mundo dos objetos e fenômenos circundantes, criados por gerações prévias. Essa especificidade decorre da natureza desses objetos e desses fenômenos e, também, das condições em que se formam essas relações.

Logo, o desenvolvimento psíquico das pessoas é produto de um processo peculiar. Comparativamente ao que se sucede com os animais, por esses não realizarem a adaptação e a objetivação de suas capacidades em produtos de sua atividade, esse processo seria convergente entre as pessoas. Mas, seria marcado por grandes diferenças na comparação entre elas.

Em “Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil”, Leontiev (2001) comenta que não é simples quando uma criança em idade pré-escolar passa a frequentar o jardim de infância. Explica que, nesse período, o mundo ao redor da criança se decompõe em dois grupos: o primeiro, mais restrito, composto por pessoas inteiramente relacionadas com ela e, o segundo, mais amplo, formado por todas as demais pessoas, tendo suas relações com essas mediadas pelas relações estabelecidas no primeiro grupo.

Logo, essa dualidade seria já um desafio para a atuação da professora. Isso posto ele diz: “Todos nós sabemos [...] quão necessária é para as crianças a atenção da professora e quão frequentemente elas recorrem à sua mediação em suas relações com outras crianças de sua idade.” (LEONTIEV, 2001, p.60). É importante retomar o que ele afirma sobre a aquisição do desenvolvimento histórico das aptidões humanas pela criança. Segundo ele, ela precisa “[...] entrar em contato com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada”. (LEONTIEV, 1978, p. 272).

A professora da educação infantil é atribuída essa responsabilidade de favorecer às crianças as aquisições da cultura humana. O problema é que “[...] Quanto mais

progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa [...]” (LEONTIEV, 1978, p. 273).

O autor conclui que a relação entre progresso histórico e progresso da educação é tão estreita que se pode julgar o nível do desenvolvimento histórico da humanidade pelo nível do desenvolvimento educativo e vice-versa.

Vale mencionar que, ao nascer, o homem possui somente uma aptidão que o distingue dos antepassados: a aptidão para formar aptidões humanas. Logo, a importância da docência na educação infantil, que tem possibilidades infinitas no que tange a promoção do desenvolvimento da criança pequena, mas também desafios e dificuldades de grande envergadura.

Dentre as contingências da atividade do docente da educação infantil está o que Leontiev (1978) nomeou por alienação econômica, o distanciamento das camadas populares da cultura intelectual e as limitações das possibilidades humanas por conta da divisão social do trabalho e das relações de propriedade privada, que promove a divisão da sociedade em classes sociais.

De acordo com Leontiev (1978), na sociedade de classes, mesmo o pequeno grupo que usufrui das aquisições da humanidade, apropria-se delas de forma limitada pelo caráter restrito da sua própria atividade. Para a grande maioria, a apropriação das aquisições é quase inalcançável,

[...] isto é consequência do processo de alienação que intervém tanto na esfera econômica como na esfera intelectual da vida; que a destruição das relações sociais assentes na exploração do homem pelo homem, que engendram este processo, só ela pode pôr fim e restituir a todos os homens a sua natureza humana, em toda a sua simplicidade e diversidade. (LEONTIEV, 1978, p.283).

A problemática que instigou a proposição da pesquisa sobre o tema da exoneração voluntária de docentes da educação infantil e que deu ensejo a esta revisão teórica advém da busca de respostas por condições e possibilidades de desenvolvimento humano, seja dessas professoras quanto das crianças que estão sob sua responsabilidade, sem cruéis bloqueios e sem perda do sentido pessoal da atividade.

Dentre essas condições estão as que são indispensáveis à apropriação e transmissão das conquistas do desenvolvimento histórico-social da humanidade e à capacidade de generalização, característica do gênero humano, para o que é decisivo saber usar instrumentos, a linguagem como instrumento psicológico fundamental à formação do pensamento e à interação social, e os técnicos de intervenção sobre a matéria.

Daí, o importante papel da professora da educação infantil, pois, nas palavras de Leontiev (1989, p. 259) “[...] las relaciones del niño con el mundo objetual inicialmente están siempre mediatizadas por las acciones del adulto”. Porém, para Leontiev, é preciso não se esquecer da necessidade de se criar condições:

[...] que permitam libertar realmente os homens do fardo da necessidade material, de suprimir a divisão mutiladora entre trabalho intelectual e trabalho físico, criar um sistema de educação que lhes assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso que dê a cada um a possibilidade de participar enquanto criador em todas as manifestações da vida humana. (LEONTIEV, 1978, p. 284).

## 2.2 LEONTIEV: ATIVIDADE, MOTIVO, SIGNIFICADO SOCIAL, SENTIDO PESSOAL

O processo de hominização diz respeito à história do metabolismo estabelecido entre os homens e a natureza por intermédio da atividade, mediante a qual modificam o meio, inventam objetos e formas de produzi-los, movidos pela busca da satisfação de suas necessidades. Produzem a materialidade das suas existências e, com isso, promovem o desenvolvimento da cultura. No curso da atividade, as aptidões e os conhecimentos humanos desenvolvidos são cristalizados nos produtos, passando-os de geração a geração por meio do trabalho.

A atividade possibilita, igualmente, que as aptidões humanas, a linguagem articulada, o pensamento e o saber sejam desenvolvidos. (LEONTIEV, 1978). Em resumo, pode-se dizer que é pela atividade realizada por intermédio da apropriação da cultura criada por gerações precedentes que as aptidões e os caracteres propriamente humanos se desenvolvem e não por mera hereditariedade biológica.

Ao se apropriar das riquezas acumuladas ao longo do desenvolvimento histórico, multiplicando-as e aperfeiçoando-as pelo trabalho, o homem aprende a ser homem. Mas, para que a apropriação dos objetos ou dos fenômenos ocorra, é preciso que ele desenvolva uma atividade reprodutora das marcas da atividade acumulada ou encarnada no objeto. É o que ocorre nas aquisições referentes ao uso de instrumentos técnicos e da linguagem. Outro aspecto a considerar é que, no processo dessa apropriação, a atividade deve ser adequada, reproduzindo as marcas da atividade cristalizada no objeto, no fenômeno ou nos sistemas que cria. (LEONTIEV, 1978).

Leontiev (2001) diferencia os conceitos de atividade, ação e operação. Por atividade designa “[...] apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele.” (LEONTIEV, 2001, p. 68). E designa ação como “[...] processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito e executar essa atividade, isto é, o motivo. (LEONTIEV, 2001, p. 68). Por operação define o modo de execução de uma ação, seus meios de execução, “[...] o conteúdo necessário de qualquer ação [...]” (LEONTIEV, 2001, p. 74).

Segundo ele, é possível que uma mesma ação (por exemplo, memorizar um poema) seja efetuada por operações diferentes (escrevendo-o, lendo-o em voz alta, recitando-o etc). E também, numa mesma operação, podem ser realizadas diferentes ações, pois uma operação depende das condições em que o alvo ou meta da ação se dá e o alvo é que determina a ação. Além disso, os atos também são caracterizados por métodos, técnicas e conjunções exigidas pela ação.

A organização da sociedade em classes estipula que os sujeitos se encontrem em relações opostas e desiguais também quanto aos meios de produção e não apenas com respeito aos produtos sociais. Sendo assim, a consciência é reflexo também desse contraste e das contradições que dele emergem, pois, de acordo com Leontiev (1983), só é possível compreender as particularidades psicológicas da consciência por meio da análise de seus nexos com as relações sociais em que o indivíduo está imerso.

É nesse sentido que se faz pertinente recuperar as contribuições desse autor (1975, 1983 e 2001) a respeito dos conceitos sobre significado social, sentido pessoal e motivos para analisar a compreensão que professoras exoneradas voluntariamente

têm sobre a atividade docente na educação infantil e os sentidos que transparecem nos motivos alegados por elas para se demitirem, questão da pesquisa que enseja esta revisão teórica.

De acordo com o autor, esses conceitos se estabelecem na atividade humana. Os significados sociais são definidos por ele como generalizações que expressam um sistema de relações sociais e que se constituem no curso histórico das sociedades. Destaque importante é o fato de que “[...] las significaciones reflejan el mundo en la conciencia del hombre”. (LEONTIEV, 1983, p.115).

De acordo com Leontiev (1983), da apreensão de significados historicamente elaborados decorre a formação de conceitos e operações lógicas mentais em uma criança, processo que se dá em comunicação com as pessoas que a rodeiam: “Al instruirse en la realización de unas acciones u otras, el niño llega a dominar las operaciones correspondientes, que están contenidas en ellas en forma condensada, idealizada y dotada de significacion.” (LEONTIEV, 1983, p. 116).

Porém, segundo Leontiev (1983), a consciência como forma de reflexo psíquico não pode se reduzir ao funcionamento de significados apreendidos de fora, pois esses só se convertem em objeto da psicologia quando tomados dentro das relações vividas pelos sujeitos.

Os significados, como fenômenos da consciência individual, se encontram em relação de adequação, que não se mantém, todavia, com o surgimento da divisão social do trabalho e da propriedade privada. Essa relação se desfaz paralelamente ao desdobramento da relação dos indivíduos com respeito às condições materiais e meios de produção, fazendo com que os significados passem a ter vida dupla na consciência deles.

Exemplificando essa duplicação de significados na relação interna ao movimento de valores na consciência individual, Leontiev (1983) menciona que estudantes compreendem claramente os significados sociais que possuem as notas das provas e as consequências delas derivadas. Porém, as notas podem ter sentidos bastante diferentes para cada um, a saber: um passo ou obstáculo no caminho para a profissão, uma forma de auto afirmar-se, dentre outros.

Outro exemplo é dado por Leontiev (2001) quando menciona que uma pessoa pode conhecer um fato histórico, compreender a significação da data a ele correspondente, mas esse ter um sentido diferente para ela. Assim, cabe diferenciar o significado objetivo consciente e o sentido atribuído pelo sujeito, o qual é chamado por Leontiev de sentido pessoal quando se refere direta e especificamente ao objeto da atividade.

Trazendo para o tema da pesquisa que dá oportunidade a esta revisão teórica, pode-se dizer que o significado social da atividade docente na educação infantil pode não encontrar correspondência no sentido pessoal que a professora desse nível de ensino lhe confere.

La significación es aquella generalización de la realidad que ha cristalizado, que se ha fijado en su portador sensitivo, por lo general una palabra o combinación de palabras. Esta es la forma espiritual, ideal de cristalización de la experiencia social, de la praxis social de la humanidad. El conjunto de las representaciones de una sociedad dada, su conciencia, su propio lenguaje, todo en suma, constituye la esencia del sistema de significaciones. Y así, la significación pertenece primordialmente al mundo de los fenómenos ideales sociohistóricos, de carácter objetivo. (LEONTIEV, 1983, p. 225).

O significado social da docência na educação infantil pode resultar da cristalização ou fixação de representações associadas à divisão social do trabalho, às condições da alienação do trabalho, à suposição de que a professora da educação infantil executa somente trabalho pouco qualificado.

Tais juízos, sobretudo em se tratando de professoras que lidam com bebês, são ainda muito presentes e expressam uma forte desvalorização dessas trabalhadoras, como se as exigências motoras, o cuidado, o banho, as trocas de fralda e as brincadeiras não fossem fundamentais para o desenvolvimento de funções psicológicas extremamente complexas no neném e na criança pequena. Por sua vez, os sentidos conferidos pelas professoras à sua atividade docente podem externar percepções e justificativas convergentes com tais significações ou nada parecidas com elas.

Leontiev (1975) expõe que a diferenciação entre significado social e sentido pessoal na consciência individual é determinada por condições objetivas:

Si la sensibilidad externa relaciona en la conciencia del sujeto las significaciones con la realidad del mundo objetivo, el sentido personal las relaciona con la realidad de su propia vida dentro de ese mundo, con sus motivaciones. El sentido personal es también lo que origina la parcialidad de la conciencia humana (LEONTIEV, 1983, p. 125).

Dessa diferença entre significados e sentidos na consciência individual, Leontiev (1983) se reporta a Marx quando esse trata do rompimento da unidade existente entre a representação social da utilidade de um objeto como meio de satisfação de necessidades e as possibilidades reais de sua apropriação, dissociação promovida pela produção mercantil, “[...] la qual genera la contraposición entre el trabajo concreto y abstracto y la enajenación de la actividad humana.” (LEONTIEV, 1983, p.120).

Leontiev (1983) analisa a dualidade dos significados, ora como produto da sociedade (e como tal, tem sua história no desenvolvimento da língua e das formas da consciência social, subordinadas que estão a leis histórico-sociais) ora submissa à lógica interna de seu desenvolvimento.

Na consciência dos indivíduos, esse movimento dos significados teria duas facetas: a primeira consiste no regresso deles ao mundo objetual sensível e, a segunda, na particular subjetividade que se manifesta na parcialidade que adquirem para cada indivíduo. Esse último aspecto diz respeito ao sentido pessoal.

A não coincidência de sentidos e significados na consciência individual se manifesta, como lembra Leontiev (1983) e tem a ver com a situação de cada pessoa na estrutura social. Pessoas situadas em polos sociais distintos dessa estrutura tendem conferir sentidos diferentes a significados compartilhados socialmente.

É o caso do trabalhador assalariado que tem no salário o sentido de seu trabalho e não propriamente no produto da sua atividade. Essa indiferença em relação ao que produz foi descrita por Marx nos seus Manuscritos Econômico-Filosóficos (MARX, 2004) como alienação em relação ao produto.

Nas etapas elementares de formação da consciência, os significados parecem fundidos com os sentidos pessoais, mas logo a não coincidência entre eles se torna explícita. Os significados refletem para o indivíduo os objetos independentes das relações que esses tenham em suas vidas, suas necessidades ou motivos. Na consciência individual do sujeito,

[...] las significaciones apreendidas desde afuera en cierto modo desarrollan y simultáneamente unen entre sí ambos tipos de sensibilidad: las impresiones sensitivas de la realidad exterior, dentro de la cual transcurre la actividad, y las formas de vivencia sensitiva de sus motivos, de la satisfacción o no satisfacción de las necesidades encerradas en dichos motivos. (LEONTIEV, 1983, p. 125).

Contrariamente aos significados sociais, os sentidos pessoais não possuem uma existência própria supra-individual. O ser no nível individual não possui significados elaborados por ele mesmo, somente por intermédio de significados, conceitos, conhecimentos e pontos de vista elaborados a partir do exterior, mediante a comunicação e relacionamentos com as pessoas, o que não quer dizer que o indivíduo se encontre estagnado frente aos significados a ele expostos, podendo exercer resistências e confrontações em condições de luta pela consciência. (LEONTIEV, 1983).

A docência na educação infantil também se estrutura com base em significações sociais construídas externamente à professora. Mas, conforme a relação social vivenciada nessa sua atividade, ela pode conferir a elas sentidos coincidentes ou não com esses significados sociais. Isso vai depender do motivo que impulsiona essa professora a essa atividade e a faz se manter nela.

Se toda atividade é motivada, quando não há motivo para que ela seja realizada, ela deixa de existir, não acontece. Assim, para Leontiev, “[...] o conceito de atividade está necessariamente relacionado com o conceito de motivo. A atividade não pode existir sem um motivo [...]” (1983, p. 83).

Entretanto, há motivo real, entendido como genuíno e autêntico, que é o que se encontra no objeto da atividade e outros que não guardam essa correspondência. No caso da educação infantil, o motivo real, objeto da atividade, é o desenvolvimento da criança. Mas, para a professora, o motivo ou a necessidade que a move à atividade pode ser outro, extrínseco a ela.

Leontiev (2001) oferece o seguinte exemplo: quando um colega de um estudante afirma que o livro que ele está lendo não é necessário para a prova, o estudante poderá: parar de ler, continuar a leitura ou desistir de ler com pena. Nos últimos dois casos, o conteúdo do livro foi o motivo real, logo, a leitura era uma atividade com razão intrínseca, própria. Já, no primeiro caso, o motivo que levou o estudante a ler o livro não era o conteúdo em si, mas a necessidade de sair-se bem na prova. Conforme esclarece Leontiev (2001, p. 68), “[...] aquilo para o qual sua leitura se dirigia não coincidia com aquilo que o induzia a ler. Neste caso, por conseguinte, a leitura não era propriamente uma atividade. A atividade, neste caso, era a preparação para o exame.” (LEONTIEV, 2001, p. 68). Neste exemplo, a leitura é somente uma ação dessa atividade de se instrumentar para a prova.

Com base nesse exemplo, Leontiev (2001) esclarece que o objetivo de uma ação, por si mesmo, não estimula a agir e que, para que essa ação ocorra, é preciso que seu objetivo esteja relacionado com o motivo da atividade da qual ela participa.

Leontiev (2001) designou como motivos compreensíveis os que não coincidem com o objeto da atividade, que atuam como fatores impulsionadores da atividade, mas não lhe conferem um sentido pessoal para o sujeito. Por exemplo, exercer a docência na educação infantil para conseguir uma renda pessoal mesmo que pequena. Já os motivos eficazes são os que coincidem com o objeto da atividade, com seu conteúdo objetual. No caso, exercer essa docência para responder à necessidade social de

promoção do desenvolvimento infantil. Os motivos eficazes são os que tomam o objeto, no caso o desenvolvimento infantil, em motivo da atividade, os que estimulam a atividade e conferem sentidos pessoais a ela.

Para Leontiev, os motivos são transformáveis; os compreensíveis, no decorrer da atividade, podem se tornar eficazes, mas isso somente em determinadas condições. A transformação do motivo “[...] é uma questão de o resultado da ação ser mais significativo, em certas condições, que o motivo que realmente a induziu.” (LEONTIEV, 2001, p.70).

A esse respeito ele narra o exemplo da criança que começa a fazer a tarefa indicada pela professora para cumprir em casa após dizerem a ela que só sairia para brincar caso a tivesse concluído. A criança passa a fazê-la porque quer sair para brincar. Acontece, então, uma nova objetivação das necessidades da criança: o objeto que a move, o motivo, é se divertir; cumprir a tarefa escolar se converte em ação para realizar a atividade de recreação.

Para que a ação ocorra, é preciso que seu objetivo seja compreendido em sua relação com o motivo da atividade. Como conseqüente, o objetivo de um mesmo ato / ação pode ser compreendido de modo diferente, conforme o motivo que surge em conexão com ele, mudando também o sentido da ação para quem a executa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta revisão teórica teve o objetivo de recuperar contribuições da teoria histórico-cultural importantes para a compreensão da docência na educação infantil.

O entendimento da natureza social do homem e da sua constituição ou hominização em função da organização da sociedade baseada no trabalho, por meio da qual a cultura material e intelectual vem se constituindo, é um ponto de partida fundamental para essa compreensão.

Nesse sentido, tomou-se a atividade como categoria central para o entendimento do desenvolvimento humano, o como os homens se tornaram humanos. Ao buscarem satisfazer suas necessidades, eles se submeteram à atividade de produção de utilidades e, para isso, vêm modificando a natureza, se adaptando a ela, produzindo cultura, ciência, arte e diversificando a fonética das línguas.

A educação se insere nesse processo de apropriação e objetivação, pois cada geração inicia a vida num mundo de objetos e fenômenos criados por gerações precedentes. Vigotski (1991) esclarece a importância das mediações por instrumentos e pela linguagem para que ocorram as aquisições e as concretizações humanas.

A escola se junta a essa dinâmica ao se propor à transmissão às novas gerações da herança cultural, tarefa cada vez mais complexa em função do aumento da variedade e da riqueza da prática sócio-histórica acumulada.

O processo da apropriação cultural não é dado, porém, para todos, pois depende das condições materiais e da riqueza, distribuídas desigualmente em decorrência da divisão social do trabalho (MARX, 2004) e dos processos de alienação a ela associados.

A professora da educação infantil, como todo trabalhador, tem sua consciência formada por internalizações histórico-culturais, pelo seu ser social procedente da sua atividade de trabalho.

A atividade é a base da história, pois o corpo do trabalhador (no caso da professora) é histórico, cultural, biológico, psíquico; está imerso em saberes e normas, apresentando-se atravessado por normas inscritas no trabalho prescrito e no trabalho real.

O trabalho é uma atividade produtiva especificamente humana. Seguindo essa linha, a consciência individual, também como forma especificamente humana, pode ser entendida como produto das relações e mediações decorrentes do surgimento e desenvolvimento da sociedade.

A atividade se constitui por uma corrente de ações e cada qual tem seus objetivos. A professora da educação infantil se defronta, assim, com maneiras e meios de realização ou operacionalizar cada ação, condições determinadas socialmente.

O objeto, motivo ou necessidade move e controla sua atividade, seja na sua forma externa, material, sensorial, prática ou na sua forma interna, mental. Assim, sua consciência se produz como retrato do mundo desdobrado para ela, no qual suas ações e estados estão incluídos e reproduzidos por meio de significados veiculados pela linguagem.

A professora da educação infantil encontra nesses significados reproduções das contradições que existem na sociedade, assimiladas através da atividade externa que realiza. Os significados se apresentam de uma forma dual para ela: são objetos de sua consciência e, ao mesmo tempo, meios e mecanismos para a compreensão do mundo.

A formação da consciência da professora da educação infantil envolve, assim, um drama devido à internalização das contradições reproduzidas pelos significados. Por outro lado, segundo Leontiev (1977), nem sempre há coincidência entre significado social e sentido pessoal.

Ele explica que há os sentidos intrínsecos à atividade, aqueles que dizem respeito ao real motivo dela, e os extrínsecos, que se referem a impulsões externas. Assim, a professora da educação infantil que está nessa atividade movida pelo salário, estabilidade do cargo e compensações assessorias confere sentidos externos à sua atividade e se mostra susceptível à alienação, ao distanciamento em relação ao seu motivo original e autêntico. Já aquela que assume a atividade porque quer contribuir com o desenvolvimento das crianças e ensiná-las conhece o sentido intrínseco e se completa com seu objeto, se une a ele, vê nele a razão de ser professora, se realiza como pessoa, experimenta o sentido pessoal da atividade.

Esses são postulados inspirados pela revisão teórica realizada. Eles se mostram importantes para o desenvolvimento da pesquisa empírica, que se propôs realizar junto a professoras exoneradas voluntariamente. Com essa investigação, pretende-se analisar as referências dessas professoras sobre significados sociais da docência na educação infantil e os sentidos que essa atividade tem para elas.

## REFERÊNCIAS

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Lei nº 10.572**, de 13 de dezembro de 2012. Transforma o cargo público efetivo de Educador Infantil no cargo público efetivo de Professor para a Educação Infantil e dá

outras providências. Diário Oficial do Município: Belo Horizonte, MG, ano XVIII, edição n. 4213, 14 dez. 2012. PL 2.337/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Presidência da República. LDB **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

CUNHA, Daisy. Atividade (docente). In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte, Gestrado, FAE, Universidade Federal de Minas Gerais. 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=39>. Acesso em: 9 fev. 2018.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Atividade e Consciência**. In: LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. *Marxists Internet Archives*. Filosofia na URSS: problemas do materialismo-dialético. Trad. Marcelo José de Souza e Silva. Moscou: 1977, p. 180-202.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. El problema de la actividad en psicología. In: LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978. Cap. III, p. 60-97.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Actividad Conciencia Personalidad**. [1975]. Editora Pueblo y Educación. Havana. Tradução: Librada Levyva Soler; Rosario Bilbao Crespo; Jorge C. Potrony García com revisão técnica de Franklin Martínez Mendoza, 1983, segunda reimpressão da edição de 1981.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria de desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001. Cap. 4, p. 59-83.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich O Homem e a Cultura. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich et al **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978. p. 261-284.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Sobre o desenvolvimento criativo de Vigotski. Tradução do inglês: Marcelo José de Souza Silva. 28p. Disponível em: <http://www.marxists.org/>. Publicado em 1989 como prefácio ao volume 3 das **Obras Escolhidas de Vigotski** em inglês.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. El enfoque histórico en el estudio de la psiquis del hombre. In: PUZIREI, A.; GUIPPENREITER, Y. **El proceso de formación de la psicología marxista**. Traduzido do russo por Marta Shuare. Moscou: Editorial Progreso, 1989.

MANGINI, Fernanda Nunes da Rosa; MIOTO, Regina Célia Tamaso. A interdisciplinaridade na sua interface com o mundo do trabalho. **Rev. Katál**. Florianópolis v. 12, n. 2, p. 207-215, jul./dez. 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana C.; VIEIRA, Livia F. **Dicionário Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte, Gestrado, FaE, Universidade Federal de Minas Gerais. 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=429>. Acesso em: 8 fev. 2018.

PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antonio; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Indicadores de retenção e rotatividade dos docentes da educação básica. **Cad. Pesqui**, São Paulo, v. 46, n. 160, p. 312-332, jun. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010015742016000200312&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742016000200312&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 24 jan. 2019.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 611-626, dez. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782012000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000300007&lng=en&nrm=iso). Acesso em 18 dez. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000300007>.

SCHWARTZ, Yves. Entrevista. **Trabalho, Educação e Saúde**. RJ: Fiocruz, v.4, n. 2, p. 457-466, 2006.

Silva, Maria Emília Pereira da. **A metamorfose do trabalho docente no ensino superior: o impasse nas licenciaturas**. 2007. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1991. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>. Acesso em: 9 set. 2017.

**Data da submissão: 02/07/2019**

**Data da aprovação: 23/08/2019**