

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

MARIA JÚLIA DIAS ROQUE DE OLIVEIRA

A Psicologia Histórico Cultural e o Processo de Formação do Pensamento  
Teórico do Professor: da Realidade Que Vivemos Às Necessidades Humanas

MARINGÁ

2022

MARIA JÚLIA DIAS ROQUE DE OLIVEIRA

A Psicologia Histórico Cultural e o Processo de Formação do Pensamento  
teórico do Professor: da Realidade Que Vivemos Às Necessidades Humanas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia. Área de concentração: Desenvolvimento Humano e Processos Educativos.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Wolf Mendonça

Maringá

2022

MARIA JÚLIA DIAS ROQUE DE OLIVEIRA

A Psicologia Histórico Cultural e o Processo de Formação do Pensamento  
Teórico do Professor: da Realidade Que Vivemos Às Necessidades Humanas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fernando Wolff Mendonça  
PPI/Universidade Estadual de Maringá (Presidente)

Prof. Dr. Álvaro Marcel Palomo Alves  
PPI/Universidade Estadual de Maringá

Profª. Dra. Flávia Gonçalves da Silva  
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM

Aprovada em:

Local da defesa:

Dedico este trabalho à minha família, um grupo de pessoas estranhas, com humor peculiar e senso estético duvidoso, que de modo singular sempre me apoiaram nos estudos e na vida.

## **Agradecimentos**

Este trabalho foi marcado e atravessado por inúmeras interrupções, que sem dúvidas comprometem sua qualidade. Porém, apesar da impossibilidade de realizar essa pesquisa no momento adequado, pude experienciar a realidade do mercado de trabalho e valorizar cada conceito aprendido durante a pós-graduação e nos grupos de estudo. Destaco que a conclusão deste trabalho só foi possível devido ao apoio, parceria e a compreensão do Professor Fernando, que apesar de toda a minha instabilidade de horários e de dedicação à pesquisa, nunca desistiu de mim.

Agradeço aos membros da banca, em especial à Professora Dra. Silvana Calvo Tuleski, que em todas as aulas sempre foi excelente em “colorir” os conceitos. E à Professora Dra. Flávia Gonçalves, que mesmo sem saber, foi uma grande inspiração para esta pesquisa.

Agradeço minha família:

À minha mãe, Rose, que sempre foi sinônimo de piadas ruins, carinhos estranhos e grande incentivadora dos meus estudos e em especial pela leitura. Hoje concordo com você, “não dá para fazer uma revolução sem arrumar a cama!” e espero que goste desta “revolução”.

Ao meu pai, Juliano, a pessoa que me ensinou a preparar os melhores sanduíches, mesmo quando não se tem nada na geladeira. Pacas, seu carinho, suas gracinhas e sua engenhosidade, me tornaram uma pessoa melhor.

Aos meus irmãos, Malu, Gatão e Tata, que mesmo depois de grandes, são meus eternos irmãozinhos: rebeldes, estranhos e famintos. Admiro cada um de vocês e agradeço a parceria em quase todos os momentos.

Aos meus avós, meus melhores amigos, Edmundo e Noêmia. Eu não seria nada se não tivesse o apoio, carinho e ensinamento de vocês.

A Two, também conhecida por Dra. Audrey. Minha “irmã” mais velha e fã nº1 do meu macarrão de calabresa. Você é uma grande inspiração por sua dedicação aos estudos e seu comprometimento com o trabalho. E apesar de não estarmos tão conectadas, somos grandes parceiras e nos entendemos sem a necessidade de palavras.

Aos meus tios, Edna e Sandro, grandes pessoas e referência enquanto professores; Tia Márcia, a melhor contadora de histórias que já existiu; Vivi e Júlio, parceiros de garrafas e sinônimos de diversão.

A todos os meus amigos, que compreenderam as minhas ausências (que foram inúmeras), a minha reclusão e distanciamento. Vocês me ensinaram e me apoiaram de muitas formas, ainda que nem imaginem; Em especial, quero agradecer a Dani, grande amiga, rainha

das teorias da conspiração e exemplo de profissional. E Paty, minha grande parceira de estudos e salvadora. Seu conhecimento e seus textos, me ajudaram a sair do “pseudoconceito”. Vocês são amigas incríveis e únicas, que Vigotski, Lúria e Leontiev abençoem a nossa Troika.

Ao Vitinho, meu amigo de mais longa data, te amo tanto que nem sei explicar. Apesar de não estarmos juntos o tempo todo temos uma conexão muito estranha e que torna a nossa amizade uma das coisas que mais valorizo na vida.

A Alana, uma pessoa querida e ótima professora. Adoro nossa amizade que sobrevive ao baits de séries.

À Eureka, o lugar que amei construir e aprendi a me tornar a profissional que sou hoje. Agradeço aos meus pares e ao meu Time que me provocam para ser uma profissional melhor: Anderson, Eliel, Cata, João e Marcos. E aos amigos que fiz por lá, em especial Diogo, Aline, Agatha e Fukita.

À Nataly, Paty Setter, Maynara e Jéssica, pelo carinho, companheirismo e risadas que deixaram o mestrado mais leve. Agradeço também aos demais colegas do mestrado, por poucos, mas valiosos momentos de convivência e aos professores do PPI, em especial a Roselania, Álvaro e Hilusca. A Psicologia resiste e toma vida a partir da dedicação e didática de vocês.

À Adriana, uma professora difícil, firme e muito incrível, que sempre cuidou bem da Paty.

E por fim, sendo o mais importante, agradeço à Nathália Siqueira, minha companheira de vida, almoços, jantares e melhores sonhos. Sem você e seu apoio, nada disso seria possível. Te admiro por ser incrivelmente fantástica e inteligente, por me tolerar e me ajudar em tudo (inclusive em ser a mão invisível do RH). Sem dúvidas te amo hoje, amanhã e depois.

“Para que os homens consigam fazer história, é absolutamente necessário, em primeiro lugar, que se encontrem em condições de poder viver”.

Engels e Marx (2007, p. 33)

## **Resumo**

A formação de professores é um assunto de grande importância na área de Pedagogia, com muitos trabalhos acadêmicos sobre o tema. Esta pesquisa busca contribuir para a discussão sobre a formação de professores a partir da relação entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, utilizando o materialismo histórico-dialético como base teórica. A motivação para este trabalho vem da preocupação da pesquisadora com a formação de professores que se limita a instrumentalizar o psiquismo dos trabalhadores. Para investigar esse assunto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica-conceitual que analisa o processo de formação de professores e as políticas educacionais dos últimos vinte anos, visando compreender as possibilidades de desenvolvimento teórico dos profissionais da educação. Entende-se que as políticas públicas educacionais trouxeram grandes avanços para a educação e ao mesmo tempo estiveram vinculadas aos interesses políticos econômicos da sociedade, o que contribuiu para a perda da centralidade do conhecimento teórico em detrimento dos conhecimentos práticos e produtivos. Com isso, questiona-se como um professor formado nesses moldes pode possuir uma atuação voltada para a organização das práticas de ensino, que permita aos alunos a apropriação dos conceitos científicos e o desenvolvimento de seu psiquismo. Deste modo, a pesquisa tem como objetivo discutir a formação do psiquismo do professor, focando em como a mediação e a formação de conceitos científicos podem contribuir para uma atuação docente mais crítica e efetiva na promoção do desenvolvimento máximo dos alunos, a partir da organização do ensino. Busca-se conectar as dificuldades que os professores enfrentam em sua prática docente com as propostas de superação que envolvem o uso de conceitos científicos. A partir da premissa de que a atividade de ensino do professor não pode se basear em uma compreensão superficial dos conhecimentos necessários à sistematização do ensino, defende-se que um professor capaz de operar com conceitos científicos seria mais apto a promover e desenvolver o pensamento crítico dos alunos e a evitar um ensino alienado e superficial. Portanto, é necessária uma formação de professores capaz de desenvolver, preparar e capacitar docentes, para que estes possam oferecer um ensino de qualidade e consciente aos alunos.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Desenvolvimento do Pensamento Teórico. Materialismo Histórico-Dialético. Psicologia Histórico-Cultural. Educação.



## **Abstract**

The formation of teachers is a subject of great importance in the area of Pedagogy, with many academic works on the theme. This research seeks to contribute to the discussion about teacher education based on the relationship between Cultural-Historical Psychology and Critical-Historical Pedagogy, using historical-dialectical materialism as a theoretical basis. The motivation for this work comes from the researcher's concern with teacher training that is limited to instrumentalizing the workers' psychism. In order to investigate this issue, a bibliographical-conceptual research was carried out that analyzes the teacher education process and the educational policies of the last twenty years, aiming to understand the possibilities of theoretical development of education professionals. It is understood that educational public policies have brought great advances to education and at the same time have been linked to the political and economic interests of society, which contributes to the loss of centrality of theoretical knowledge in detriment of practical and productive knowledge. Therefore, the question arises as to how a teacher trained in these molds can have a performance focused on the organization of teaching practices, which allows students to appropriate scientific concepts and develop their psychism. In this way, the research intends to discuss the formation of the teacher's psychism, focusing on how mediation and the formation of scientific concepts can contribute to a more critical and effective teaching performance in promoting the maximum development of students, based on the organization of teaching. The goal is to connect the difficulties that teachers face in their teaching practice with proposals to overcome them that involve the use of scientific concepts. Based on the premise that the teacher's teaching activity cannot be based on a superficial understanding of the knowledge necessary to systematize teaching, it is argued that a teacher able to operate with scientific concepts would be better able to promote and develop critical thinking in students and to avoid alienated and superficial teaching. Therefore, teacher training is needed to develop, prepare, and empower teachers so that they can offer quality and conscientious teaching to students.

**Keywords:** Teacher training. Development of Theoretical Thinking. Historical-Dialectical Materialism. Historical-Cultural Psychology. Education.

## **Lista de abreviatura e siglas**

ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

DCNs – Diretrizes curriculares nacionais

DHO – Desenvolvimento Humano Organizacional

EAD – Ensino a Distância

ERE – Ensino Remoto Emergencial

GPTW – *Great Place to Work*

IAS – Instituto Ayrton Senna

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IU – Instituto Unibanco

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PDI – Plano de Desenvolvimento Individual

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudante

Pnad – Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC – Projetos Pedagógicos dos Cursos

PPE – Programa de Pós-Graduação em Educação UEM

PPI – Pós-Graduação de Psicologia UEM

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## Sumário

Introdução.....	11
1 Caminhos históricos das políticas de formação de professores .....	21
1.1. O processo histórico-cultural de formação do psiquismo docente .....	24
1.2. Quem são os professores do Brasil? .....	32
1.3. Possibilidades de produção do trabalho educativo pelo docente .....	41
2 Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica para a Compreensão do Trabalho Docente .....	48
2.1. Pressupostos filosófico-metodológicos e fundamentos teóricos .....	50
2.2. O Psiquismo na Teoria Histórico-Cultural .....	56
2.3. Trabalho educativo e o conceito de Aula.....	65
3 Da realidade que vivemos às necessidades humanas .....	72
3.1. A Organização do Ensino pelo professor mediada por conceitos científicos ..	75
4 Considerações finais .....	82
Referências .....	89

## Introdução

Esta dissertação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), é a união de dois anseios pessoais diferentes, que se entrelaçam a partir do materialismo histórico-dialético. O primeiro, tem origem no período de graduação, já o segundo envolve a atuação profissional enquanto Gestora de Recursos Humanos em um grupo de empresas de tecnologia. Para explicar melhor como estes anseios possibilitaram a construção deste trabalho, inicio apresentando experiências marcantes da graduação e da pós-graduação, e posteriormente apresento a realidade do mercado de trabalho.

Durante a graduação na UEM, tive acesso a inúmeros professores<sup>1</sup> de referência da Psicologia Histórico-Cultural, da Psicologia Escolar e da Pedagogia Histórico-Crítica, tanto em sala de aula, quanto em palestras, eventos e congressos. Estes contatos revolucionaram o meu interesse pela área escolar e pelo desenvolvimento humano, me impulsionando a realizar uma pesquisa científica sobre o *Programa de Correção de Fluxo no Estado do Paraná*<sup>2</sup> e o mestrado na linha de pesquisa sobre Desenvolvimento Humano e Processos Educativos. Nos últimos anos da graduação, realizei estágios que possibilitaram o contato com a realidade escolar, permitindo a compreensão da atuação prática de um professor e da dinâmica em uma sala de aula.

Destas experiências destaco o estágio realizado no quinto ano, no qual participei de uma intervenção com um grupo composto por alunos do 1º ao 3º ano do fundamental, escolhidos pela escola, por possuírem dificuldades com a leitura e a escrita. Para iniciar o trabalho com os alunos, foi realizada uma conversa com as professoras de sala de apoio para compreender os critérios de avaliação, as dificuldades desses alunos e os possíveis caminhos de desenvolvimento. Notou-se no discurso das professoras a falta de conhecimento sobre o processo de desenvolvimento infantil, o tecnicismo instrumental e o despreparo para a atuação com crianças. Além disso, muitas das explicações e determinações sobre as dificuldades dos alunos eram pautadas no senso comum, o que exigiu do meu grupo de estagiárias e da professora

---

<sup>1</sup> Para facilitar a leitura e considerando suas inúmeras menções ao longo do texto, o termo professores foi utilizado de modo neutro, representando professoras e professores da educação.

<sup>2</sup> Realizei uma pesquisa científica de PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) sob orientação da Professora Dra. Roselania Francisconi Borges (UEM), sobre o *Programa de Correção de Fluxo no Estado do Paraná*, que buscava combater a defasagem idade-série; diminuir as taxas de repetência e promover a regularização do percurso escolar. Por meio de incentivos aos professores, com material de apoio e seleção dos conteúdos (que possuíssem sentido e significado para os alunos), bem como uma formação continuada para os professores, com capacitações, buscava-se superar os déficits acima destacados “Criando condições para que os alunos multirrepetentes possam retomar com sucesso o percurso regular da escolarização, frequentando a série prevista para seu grupo etário” (PARANÁ, 1997).

orientadora do nosso grupo, habilidades e estratégias para argumentar e apresentar evidências de que os alunos eram capazes de aprender a ler e escrever.

A segunda experiência que possibilitou observar dificuldades de objetivação e significação da atividade escolar pela falta de conceitos científicos, pelos professores da Educação, refere-se ao estágio obrigatório da pós-graduação. Este, foi realizado online com os alunos do primeiro ano do curso de Pedagogia, devido à pandemia causada pela Covid-19, que exigiu aulas no modelo remoto (ERE)<sup>3</sup>. A experiência refletiu as dificuldades sociais e as precárias condições de formação desta turma, pois grande parte dos alunos precisava trabalhar em subempregos para poder realizar um curso público no horário noturno, além da falta de condições tanto de espaço físico apropriado para assistir e participar das aulas, quanto de equipamentos adequados para a dedicação integral às aulas.

Enquanto estudante da pós, enfrentei o mesmo cenário: participei de aulas pelo ERE e também precisei dividir minha atenção e meu tempo entre o trabalho, aulas remotas e as atividades complementares. Como consequência deste modelo, as aulas online eram acompanhadas de atividades assíncronas para otimizar o tempo e uma grande quantidade de trabalhos para substituir avaliações. Esse cenário expressa o esvaziamento da educação, uma vez que o ERE substitui as trocas e experiências de sala de aula, centraliza a responsabilidade no aluno sobre seu próprio ensino e evidencia que essa alternativa não é inclusiva, porque muitos alunos não possuem condições e infraestrutura para assistir às aulas (Saviani & Galvão, 2021).

Além disso, desde 2018 realizo uma dupla jornada enquanto estudante e trabalhadora, atuando na área de Gestão de Pessoas. Atualmente estou como responsável pelo setor em um grupo de empresas de tecnologia e vivencio diariamente a realidade do mercado, que com a pandemia e o efeito da globalização apenas piorou situações como: o excesso de “mão de obra” não qualificada, pessoas com formações acadêmicas que não conseguem se objetivar no trabalho, além de trabalhadores com dificuldades de interpretação textual e compreensão básica para a execução de seu trabalho. A lógica do capital exige dos trabalhadores uma “resposta” individual e meritocrática referente ao seu desempenho no trabalho, sendo comum encontrar condições básicas adequadas de trabalho (como um bom lugar e fornecimento de equipamentos

---

<sup>3</sup> Devido a pandemia mundial causada pela covid-19, a Universidade Estadual de Maringá (UEM), por meio da resolução N.º 006/2020-CEP, autorizou o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Utilizou recursos digitais para realizar as disciplinas sem a alteração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC).

necessários) sendo vendidos e ressaltados enquanto benefícios e grande “diferencial” de empresas certificadas<sup>4</sup>.

A prática do profissional de Gestão de Pessoas destas empresas é guiada pela estratégia de Desenvolvimento Humano Organizacional (DHO)<sup>5</sup>, que consiste em compreender os trabalhadores para além da perspectiva profissional, considerando os aspectos sociais, suas oportunidades e capacidades, por exemplo. Dentro desta teoria, a atuação é orientada pela estratégia do negócio, objetivando gerar valor, melhorando a performance das equipes e trabalhadores alinhados com a visão, missão e os valores da empresa. Esse viés de avaliar capacidades dos trabalhadores para adaptá-los às melhores posições, é mascarado pela utilização de termos em inglês e práticas consideradas mais “humanas”, como treinamentos, desenvolvimento de lideranças e programas de educação corporativa que, a partir da compreensão da empresa e de seus objetivos, desenvolve as pessoas para assumir papéis desejados, garantindo que o trabalhador desempenhe ao máximo suas habilidades, gerando mais lucro e resultado.

Enquanto profissional de Gestão de Pessoas, fui orientada a trabalhar como uma parceira do negócio e apoiar a construção de uma excelente cultura organizacional, além de contribuir com a formação de profissionais “completos” por meio do desenvolvimento humano, a fim de garantir que estes sejam capazes de pensar crítica e estrategicamente impulsionando os resultados do trabalho, levando menos tempo e produzindo mais por estarem animados e comprometidos com o sucesso da empresa. Esta área é responsável por estabelecer políticas, criar estratégias para a atração e retenção de talentos mais efetiva, diminuir a rotatividade da empresa, trabalhar com indicadores de performance e a elaborar ações para incentivar o desenvolvimento das pessoas, seja por meio de treinamentos, avaliações ou de Planos de Desenvolvimento Individual (PDI)<sup>6</sup>. Atuei seguindo metas, prazos e ordens, selecionando os “melhores perfis”: flexíveis, que se adaptam à cultura da empresa, comprometidas e, acima de

---

<sup>4</sup> GPTW – *O Great Place to Work* é uma consultoria que atua a nível global, para certificar e reconhecer empresas que possuem “uma cultura de confiança, alto desempenho e inovação”. (2021, s.p) < <https://gptw.com.br/>>

<sup>5</sup> O Desenvolvimento Humano Organizacional, segundo Lobos (1975), utiliza uma mistura de teorias empíricas oriundas da “ciência do comportamento na organização de trabalho”, que por meio de um conjunto de atividades buscam mudar as percepções, as atitudes e o comportamento dos membros de uma organização. Nesse caso, o clima organizacional, atua como uma variável importante das intervenções no comportamento dos trabalhadores, pois acredita-se que com um novo clima organizacional reforçado por procedimentos e estruturas, a probabilidade de uma mudança em efetividade organizacional tende a aumentar.

<sup>6</sup> O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é aplicado em empresas tradicionais como método para estabelecer, acompanhar e desenvolver as competências de seus trabalhadores. Esse planejamento possui objetivos pré-definidos e que devem ser cumpridos em curto, médio ou longo prazo. É um “guia prático para desenvolver competências e habilidades”, com ele, “a empresa consegue direcionar a evolução dos colaboradores escolhidos para que eles possam desempenhar exatamente o que foi planejado e a função trabalhada no plano” (TOTVS, 2021, s.p). < <https://bitly.com/YtBeAg>> Acesso em abr. 2022.

tudo, pessoas cuja trajetória profissional está relacionada ao sucesso e dedicação. Esse contexto de atuação responsabiliza individualmente e exclui dos processos seletivos pessoas que não estão “preparadas” para os desafios e necessidades da empresa, ressaltando o nível de alienação e exploração do capitalismo que todos os trabalhadores estão submetidos, incluindo quem desempenha o papel de gestora da área.

Da mesma forma, ao buscar conhecimento e conteúdos que me apoiassem na atuação, encontrei materiais superficiais, ferramentas prontas e treinamentos práticos sem a intenção alguma de provocar o pensamento crítico. Todos estavam direcionados para o **como fazer** e não exploravam a **importância do fazer**, com planilhas e apresentações pré-prontas, sendo necessário somente o preenchimento das informações, por exemplo. Na empresa, com frequência temos treinamentos como: boas práticas na comunicação com o cliente, *feedback*<sup>7</sup>, comunicação assertiva, liderança e gestão de pessoas, todos focados em explicar o passo-a-passo e como resolver os problemas operacionais, mas não exploram a existência do problema ou as possibilidades do conteúdo ensinado, tem-se então apenas um treinamento útil para o desempenho de uma função dentro da empresa, conveniente ao mercado de trabalho e comum na sociedade de classes.

Por isso, destaco a importância da dissertação para a análise e compreensão do desempenho de um trabalho fragmentado e alienado, totalmente dissociado da Psicologia. Uma vez que, o processo de escrita permitiu a reflexão e análise das vivências, além do estudo sobre os conceitos principais que guiam a pesquisa, como: **trabalho, instrumentos e signos, desenvolvimento das funções psicológicas e a formação de conceitos científicos**. Nessa linha, as orientações do Professor Dr. Fernando Wolff Mendonça, possibilitaram traçar um paralelo entre as experiências da graduação, do estágio e de minha atuação profissional, contribuindo para a definição do eixo central desta dissertação: perceber como a produção histórica da formação de professores apenas instrumentaliza o psiquismo, isto é, os professores operam com instrumentos técnicos, mas não se apropriam dos conceitos científicos, com isso, não conseguem produzir uma atividade de ensino humanizadora.

Para este estudo, as políticas públicas de educação e as condições de ensino e aprendizagem da escola brasileira serão analisadas em contraste com a minha realidade enquanto trabalhadora graduada em Psicologia, e considerando aspectos como: (1) A produção da queixa escolar, oriundo da responsabilização dos alunos por seus insucessos escolares, e/ou dos pais pela pobreza e falta de incentivos para a vida escolar dos filhos; (2) O “Fracasso

---

<sup>7</sup> De acordo com Chiavenato (2004), o *feedback* é um retorno que aprimora o desenvolvimento de competências e habilidades sobre um trabalho desempenhado pelo trabalhador, comumente executado por gestores e pares.

Escolar” e a mensuração do resultado do ensino, a partir dos índices de aprovação, evasão escolar e distorção idade-série em documentos oficiais do governo; e (3) a formação de professores, analisando se as políticas públicas que devem garantir direitos, salários e condições de ensino, são de fato capazes de assegurar e cumprir seu papel.

No que tange a realidade escolar, utilizo como guia o Censo Escolar de 2021, e outros dados obtidos em documentos oficiais da educação pelo portal <gov.br> do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), além da organização não-governamental “Todos pela Educação” – (TPE). Visando uma maior assertividade, as pesquisas foram delimitadas em materiais sobre **índices de aprovação, reprovação, dados sobre acesso e inclusão dos alunos, taxas de evasão escolar, e formação inicial continuada de professores**. Entretanto, a obtenção de informações atualizadas sobre a educação foi limitada ao longo da escrita da dissertação, devido às reformas e manutenções que os portais oficiais passaram.

Outro aspecto importante, os prazos das metas instituídas pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014)<sup>8</sup>, foi utilizado como comparativo para avaliar o “sucesso” dos governos em assegurar e cumprir as políticas voltadas para a educação. Entretanto estas metas, conforme indicam os dados do <observatoriodopne.org.br>, estão estagnadas e postas em segundo plano dentro do cenário educacional atual. Como por exemplo a meta 05: “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental”. No ano de 2016, a Avaliação Nacional de Alfabetização indicou que 45,3% das crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, possuíam aprendizagem adequada em leitura, 66,1% em escrita e 45,5% em matemática. No ano de 2019 as avaliações como ANA e Prova Brasil foram reformuladas e passaram a ser mensuradas como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), entretanto a ausência de informações claras, impede o comparativo com os dados da alfabetização do ano de 2016.

O Anuário Brasileiro da Educação Básica (Todos pela Educação, 2021), referente ao ano de 2020<sup>9</sup>, comenta que 99,4% dos alunos de 6 a 14 anos e 94,5% dos alunos de 15 a 17 anos estão na escola, sendo a taxa de distorção idade-série (para alunos com dois anos ou mais de atraso em relação à série/ano adequado), de 15,5% para alunos do fundamental e 26,2% para

---

<sup>8</sup> O PNE possui 20 metas para ser atingidas até 2024 e está em vigência desde 25/06/2014, tendo como objetivo apresentar um conjunto de metas e estratégias visando diminuir desigualdades na educação e estabelecer diretrizes para a profissão docente. <[OPNE – O Plano Nacional de Educação \(observatoriodopne.org.br\)](https://observatoriodopne.org.br/)> Acesso em: Abr/2022.

<sup>9</sup>O Anuário Brasileiro da Educação Básica é uma organização sem fins lucrativos e não governamental, da sociedade civil, que tem como objetivo melhorar a qualidade da Educação Básica no Brasil. <<https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>> Acesso em: Abr/2022.



alunos do ensino médio. Outro dado interessante refere-se à quantidade de alunos que entram e conseguem concluir o ensino, dentro da idade esperada: a cada 100 estudantes que entram na escola, 93 concluem o Ensino Fundamental I aos 12 anos, sendo que no fim da etapa 61,1% dos alunos possuem a aprendizagem adequada em Língua Portuguesa e 51,5% em Matemática. Já no Ensino Fundamental II, 82 alunos concluem aos 16 anos, e 41,4% têm a aprendizagem adequada em Língua Portuguesa e 24,4% em Matemática. No ensino médio, 69 alunos concluem aos 19 anos e ao final dessa etapa 37,1% têm a aprendizagem adequada em Língua Portuguesa e 10,3% em Matemática. Além disso, apenas 69,4% dos jovens concluíram o ensino médio aos 19 anos (Todos pela Educação, 2021).

Os dados brasileiros não melhoram com o passar dos anos, de acordo com o Censo de 2021, há uma redução na quantidade de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental (5, 6 e 7 anos) e dos anos finais do ensino médio (16 e 17 anos). Na avaliação de 2018 do PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, realizada com alunos de 15 anos, de 80 países, o Brasil se destacou entre os 10 últimos colocados, com menos de um terço dos estudantes participantes alcançando um desempenho adequado em matemática (31,9%) em comparação com a média dos outros países, membros da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), que foi de 75,9%. Em leitura o índice do Brasil é de 50,0%, enquanto a média da OCDE é de 77,4%. (Todos pela Educação, 2021; INEP, 2021).

Com relação aos professores, foram contabilizados 2,2 milhões de professores atuando nas 178,4 mil escolas de educação básica no Brasil, destes 43,6% possuem ensino superior e 43,0% possuem pós-graduação. Sobre os índices de aprovação nos anos de 2019 a 2021, ocorreu uma abrupta elevação, devido à pandemia de Covid-19, foram tomadas medidas de adequação da avaliação do ensino dos alunos. E por consequência, o censo aponta uma diminuição nas taxas de insucesso, composta pelos dados de reprovação e evasão escolar. Segundo o Todos pela educação (2021), nos anos finais do Ensino Fundamental 60,3% das turmas possuem professores com formação compatível à disciplina para lecionar. No ensino médio, esse número sobe para 65,3%. Com relação aos cursos de formação dos professores, 66,4% dos alunos realizam cursos pela modalidade de Ensino a Distância (EAD):

Em 2019, do 1,6 milhão de matrículas em cursos voltados à docência, 866,6 mil referem-se à modalidade EAD, sendo 88,7% na rede privada. Nos cursos de Pedagogia da rede privada, três quartos dos alunos matriculados estudam a distância. O crescimento dessa modalidade de oferta traz questões importantes sobre a qualidade de formação dos futuros professores, um problema crônico na Educação brasileira. (Todos pela Educação, p. 106, 2021).

A partir dos dados supracitados, tem-se que o quadro das escolas brasileiras é composto por: (1) professores sem formação adequada, (2) professores formados em cursos EAD e (3) professores sem formação. Em contradição com a meta 15 do PNE, referente à formação de professores, que determinava até 2015 a criação de uma política nacional para assegurar que todos os docentes da educação básica possuam curso de licenciatura de nível superior na área em que atuam, o não atingimento da meta, a falta de iniciativas e o corte de investimentos da educação, justificam os questionamentos guias desta pesquisa: compreender como um professor sem formação adequada, deve ser responsável pela apropriação de conceitos para garantir que os alunos consigam níveis de aprendizagem classificados como “adequados” pelo Ministério de Educação (MEC)? E quais os reflexos dessa formação fragmentada no psiquismo dos alunos?

Em consonância, Alves (2006), explica como o projeto de universalização da escola burguesa foi responsável pelo aviltamento dos conteúdos didáticos por meio das reformas educacionais, auxiliando a simplificação do trabalho educativo e o barateamento do serviço prestado pelos professores, devido aos manuais didáticos. O processo de profissionalização e especialização destes profissionais, contribuiu gradativamente para a restrição do domínio teórico necessário e da autonomia do professor, devido a dependência dos manuais. Mészáros (2008), elucida que a educação se tornou instrumento para a sociedade capitalista, determinando que a educação pública (e o ensino de modo geral) atenda às demandas sociais e legitime os valores da classe dominante. Por isso, a educação ao invés de ser instrumento da emancipação humana, se torna mercadoria e mecanismo de reprodução desse sistema.

Alves (2006) comenta:

[...] quando a escola pública chegou aos trabalhadores, realizando a incorporação do qualificativo universal, seus conteúdos expressos nos manuais didáticos sofreram ao mesmo tempo uma ação que os privou de vitalidade científica e cultural. Assim, foi inviabilizada a possibilidade de, por meio deles, os trabalhadores terem acesso ao domínio da totalidade. Isto é, os conhecimentos difundidos dentro da escola não alimentavam a sua formação enquanto cidadãos, pois não colocavam em questão a compreensão da sociedade. Pela impossibilidade de acesso à totalidade, viram-se os trabalhadores tangidos igualmente, ao não entendimento de sua condição de força de trabalho, no interior das relações sociais de produção. (Alves, 2006, p. 164, grifos do autor).

É comum encontrar na realidade professores cuja atividade é coordenada por uma organização, com disciplinas determinadas e carga-horárias limitadas, guiada por programas pedagógicos, livros didáticos e apostilas, focados em um ensino rápido e modularizado,

desconsiderando o contexto social e a realidade dos professores e alunos. Em vista disso, é possível retomar nosso questionamento anterior: como a atividade dos professores e profissionais que são formados nessas condições podem ser emancipatórios, considerando a produção histórica do professor mecanicista e técnico? Assim, defende-se que este trabalho não busca somente responder às inquietações geradas no exercício da profissão ou criar estratégias para a formação de professores e trabalhadores, e muito menos propor soluções vazias e imediatistas para um problema complexo como a educação.

Este estudo é pautado no método Materialista Histórico-Dialético e nos estudos de Engels & Marx (2007), e Marx (2013), que alerta sobre a importância dos conceitos de **estrutura** e **superestrutura**, para não cair em discursos mecanicistas e reducionistas de uma Psicologia e de uma Pedagogia hegemônica. Conforme o autor, **estrutura** compreende as forças e as relações de produção e exploração (sendo a base econômica da sociedade), já a **superestrutura** consiste na estrutura ideológica que as classes dominantes utilizam como estratégia de consolidação e perpetuação de seu domínio, como as Ciências, Religião, Direito e a Educação. Entende-se que essas relações são contraditórias, tanto para manter a hegemonia quanto para a criação de movimentos contra-hegemônicos. Entretanto, mesmo sendo determinada pelos modos de produção da vida, a educação bem organizada pode refletir na estrutura (por meio da luta de classes), conferindo um papel de destaque para a formação docente, no fortalecimento dos movimentos contra hegemônicos.

Mészáros (2008, p.45), ressalta a importância da compreensão do cenário global da sociedade e a função da educação nela, antes da propostas de soluções imediatas e idealistas, pois a “educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical”, já que seu papel atual é reproduzir o consenso e o conformismo. Portanto, as soluções propostas devem ser “essenciais”, abarcando a “totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida” (Mészáros, 2008, p. 45 - grifos do autor).

A partir disso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica-conceitual para analisar o processo de formação de professores nas políticas educacionais dos últimos 10 anos, em busca de compreender as possibilidades do pensamento teórico dos profissionais da educação. Para tanto, foram utilizados autores de referência da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, como: Martins (2007; 2011; 2016; 2018), Saviani (2009; 2012; 2013), Mendonça (2017), Silva (2007), Facci (2004; 2009), Pereira (2010), Pasqualini (2010, 2015, 2016), além de teses e dissertações do programa de Pós-Graduação de Psicologia (PPI) da UEM.

Este trabalho está organizado em quatro tópicos, iniciando pelo “1. Caminhos Históricos das Políticas de Formação de Professores”, com enfoque no sistema de ensino e as políticas que devem assegurar aos professores condições para a aquisição de instrumentos simbólicos, possibilitando a emancipação e o desenvolvimento pleno dos sujeitos, conforme a Resolução CNE/CP nº 02/2017 (atualizada em Brasil, 2019). Isto é, a formação de professores deve objetivar fundamentar, implementar, avaliar e revisar o currículo escolar, contribuindo para a articulação de políticas educacionais, além da promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e diversidade (Brasil, 2019). Deste modo, para que o ensino escolar seja considerado uma das expressões para a transformação social (devido o papel central na socialização e formação nas sociedades modernas), os professores são figuras indispensáveis, sendo necessária a avaliação sobre a efetividade destas políticas públicas de formação inicial e continuada de professores para uma educação contra hegemônica.

No tópico seguinte, “2. Contribuições da Psicologia Histórico-cultural para a compreensão do trabalho docente”, é realizada uma fundamentação teórica da Psicologia Histórico-Cultural, introduzindo conceitos vitais para este estudo, como: Trabalho; Funções Psíquicas Superiores, Instrumentos simbólicos e Aula, visando por meio do Método Materialista Histórico-Dialético partir da realidade em movimento, perpassando pelas complexidades e contradições das relações de produção dos momentos históricos-sociais da formação dos professores e traduzidos nas relações sujeito-educação-trabalho. Para isso, foi utilizado como principais referências teóricas as obras de Vigotski (1991, 1999, 2004, 2009), Leontiev (1978,1983, 2001), Davydov (1988), e trabalhos atuais como Tuleski (2008, 2021), Sforzi (2004) e Oliveira (2005).

No tópico “3. Da Realidade que Vivemos às Necessidades Humanas”, retoma-se o debate sobre a realidade educacional brasileira e as necessidades humanas de desenvolvimento. Visto que, uma das principais medidas para garantir uma educação de qualidade é a formação de professores, portanto, neste tópico são levantadas hipóteses para a superação da fragmentação do modelo de educação vigente, a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Sendo assim, os guias para a construção desse capítulo são os estudos de Mendonça (2017) e Silva (2007). Por fim, no tópico “4. Considerações”, é realizado uma análise da experiência enquanto profissional de Psicologia, fruto das políticas de formação de professores, em relação à realidade educacional brasileira. Visando gerar respostas e questionamentos para futuros trabalhos na Psicologia Escolar e na Pedagogia, bem como responder às angústias que levaram à produção desta dissertação, contribuindo para um trabalho educativo voltado à uma prática educacional capaz de promover o desenvolvimento dos indivíduos em suas máximas potencialidades.



## 1 Caminhos históricos das políticas de formação de professores

O pior arquiteto se diferencia da melhor das abelhas pelo fato de que antes de executar a construção ele a projeta em seu cérebro. (Marx, 2013)

A problemática da Formação de Professores é bastante abordada em trabalhos da Pedagogia e da Psicologia. Em vista disso, o que diferencia nossa pesquisa é a análise Histórico-Cultural dos percalços das políticas de formação de professores que contribuíram para a constituição do psiquismo dos professores. Neste capítulo, parte-se da história da Educação e das políticas públicas brasileiras para conhecer a historicidade presente no desenvolvimento destes trabalhadores. Em seguida, inicia-se o debater sobre o perfil dos professores, para então abordar as possibilidades de produção do trabalho educativo deste profissional.

A Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica nos dão elementos para compreender os fenômenos histórico-sociais, pedagógicos e psicológicos, envolvidos no processo de formação destes professores, uma vez que esta relação possibilita dar ênfase no desenvolvimento do pensamento simbólico, a partir da efetividade das políticas públicas de formação de professores e dos marcos históricos educacionais brasileiros de 1990 a 2021<sup>10</sup>. Para compreender o contexto histórico desse recorte temporal, são utilizados os estudos de Saviani (2012; 2013), Tuleski (2021), Silva (2007), Casassus (2001), Facci (2004; 2009) Pereira (2010), Mendonça (2017) e teses/dissertações do programa de Pós-Graduação de Psicologia (PPI) da UEM e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da UEM.

Comar (2006) aponta os períodos marcantes do ensino brasileiro dentro dos mais de 500 anos de transformações e revoluções, dando destaque a precariedade e a desvalorização dos professores no contexto histórico da educação. Inicia com uma educação organizada com finalidades diferentes para cada nível hierárquico, como a colonialista catequizadora para os nativos brasileiros e a instrutiva para os colonos. Entretanto, para combater os avanços da ciência europeia, os jesuítas (responsáveis pelo ensino), definiam e controlavam os conteúdos e materiais da educação colonial. Para a autora, a organização do ensino demonstra a

---

<sup>10</sup> O recorte histórico escolhido refere-se às principais mudanças que afetam a educação atualmente. Para tanto será utilizado o parecer do Ministério da Educação, atualizado em 18/09/2019, referente às “Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica”, temos uma “revisão e atualização da Resolução CNE/CP nº 02/2015, [...] que instituíram e definiram a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o conjunto de etapas e de modalidades da Educação Básica”. Esta deve fundamentar, implementar, avaliar e revisar os currículos e as propostas pedagógicas das escolas, em detrimento das políticas educacionais de formação inicial e continuada de professores.

intencionalidade do capital sob a educação e, neste caso, visava atender aos interesses de Portugal. Contudo, este modelo de organização de ensino sofreu alterações em 1759, com a expulsão dos jesuítas e a entrada do Estado na educação e depois com a vinda da corte em 1808.

Durante o Império, a promulgação da Constituição de 1824 implementou mudanças na formação docente a partir da instrução primária a todos. Para isso, ocorreu a divisão de responsabilidades do ensino: a União ficou responsável pelo funcionamento e regulamentação do ensino superior, já a educação primária e a secundária ficaram sob a responsabilidade das províncias, que não possuíam estrutura para alcançar os resultados desejados, fornecendo apenas uma educação básica. Essa descentralização do ensino implicou na demanda de professores e na identidade deste profissional. Nas palavras de Comar (2006):

[...] os fatores econômicos foram decisivos para a organização do ensino. O professor, inserido no centro do processo ou projeto do governo provincial, esteve submetido a rigorosa forma de controle de seu trabalho com grande número de alunos. Apesar da falta de recursos, eram constantes as visitas, inspeções e a observância da vida religiosa e moral dos mesmos. Para os inspetores, o professor deveria ser o modelo para seu aluno. (Comar, 2006, p. 32)

Comar (2006) indica dois pontos que ajudam a entender melhor os estereótipos da educação que tem-se hoje: educação como sinônimo de cuidado e professoras afetuosas<sup>11</sup>. Visto que os candidatos do magistério daquela época eram majoritariamente masculinos, o mal preparo e a baixa remuneração impulsionaram a entrada das mulheres no magistério, visando “um ambiente educacional norteado de sentimentos maternos em detrimento dos conteúdos das ciências” (Comar, 2006, p. 33). O fim do Império revelou a importância da educação no processo de desenvolvimento do país, com isso surgiram cursos de formação de professores para as séries iniciais e a criação das Escolas Normais. A reformulação do ensino, contou com a ampliação do currículo e passou a ter disciplinas obrigatórias, porém nem todas as escolas possuíam a infraestrutura necessária para atender às propostas, marcando o início da procura pelo setor privado na educação.

O período da República, para Comar (2006, p. 37), marca a “hegemonia burguesa na história da formação do professor”. Além disso, a Revolução industrial, a I e a II guerra marcaram o aumento da demanda escolar exigindo um professor melhor, que estivesse preparado para atuar na sociedade, impulsionando o *movimento escolanovista* e *escola*

---

<sup>11</sup> Mendonça (2017) apresenta o perfil dos profissionais da educação, sendo composto em sua maioria por mulheres, chefes de família. No tópico 1.2 Quem são os professores do Brasil, vamos abordar essa temática e com o apoio de Pasqualini (2010), será discutido o caráter de cuidado da educação em detrimento do ensino.

*tecnicista*. Conforme Saviani (2012), a pedagogia nova (ou movimento escolanovista) contribuiu para a disseminação dos ideais da classe hegemônica, cujo professor desempenhava o papel de orientador da aprendizagem, para formar o homem capaz de aprender a aprender. Esse tipo de escola implica em consequências negativas para a educação que repercutem até hoje, e na época houve um rebaixamento do nível do ensino para as classes mais populares, melhorando apenas o ensino da elite. Atualmente sob o mote de “eterno aprendiz”, o discurso liberalista continua com seu viés meritocrático e hegemônico.

No caso da pedagogia tecnicista, Saviani (2012, p. 13) explica que esta surge “a partir do pressuposto da neutralidade científica, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, buscando reorganizar o processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional”. Assim o trabalhador deve se adaptar aos processos de trabalho e o professor tem uma prática pedagógica pragmática. Já em 1964 com a Ditadura Militar, há um retorno da pedagogia tradicional e um ensino nacionalista rígido, voltado para combater a “ameaça socialista” e que repercute no Governo atual<sup>12</sup>.

Essa breve contextualização da história da educação, indica não só a demora para instituição de parâmetros, normas e legislações sobre a formação de professores no Brasil, como também o caráter adaptacionista às necessidades da classe dominante daquele contexto social. De acordo com Comar (2006):

A função docente cada vez mais requisitada acelerou a reforma para o ensino superior no Brasil após 1960. Isso ocorreu porque, após 1950, principalmente, o mercado de trabalho ampliou-se radicalmente, desencadeando a maior demanda do nível universitário, frente a necessidade de mão-de-obra qualificada. Portanto, abre-se um “novo” conceito a respeito da Universidade, menos rigor retórico e mais ciência, mais tecnologia. (Comar, 2006, p. 43).

O próximo tópico será dedicado às políticas voltadas para a formação de professores a partir de 1990.

---

<sup>12</sup> O Governo Bolsonaro 2019 - 2022, impulsionou propostas de Colégios e Escolas Cívico-Militares. Este modelo é uma iniciativa do Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Defesa, “que apresenta um conceito de gestão nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa com a participação do corpo docente da instituição e apoio dos militares inativos das forças armadas”. De acordo com o Governo do Paraná, estes colégios objetivam “ofertar uma educação básica de qualidade, o desenvolvimento de um ambiente escolar adequado e que promova a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, a gestão de excelência dos processos educacionais, pedagógicos e administrativos e o fortalecimento de valores humanos e cívicos”. (Brasil, 2022) <[https://www.educacao.pr.gov.br/colegios\\_civico\\_militares](https://www.educacao.pr.gov.br/colegios_civico_militares)> Acesso em: Jun/2022.



### 1.1. O processo histórico-cultural de formação do psiquismo docente

Frente à contextualização anterior, o pensamento que gerou este tópico refere-se aos impactos na formação dos professores da atualidade, devido à ausência de um currículo mínimo e exigência necessária para a docência ou atuação na educação básica, até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996)<sup>13</sup>. Qual era a finalidade desse ensino sem qualificação adequada?

Para Mendonça (2017), desde o fim da Ditadura Militar e a Constituição do Estado brasileiro em 1988<sup>14</sup>, a educação foi pautada pela necessidade de criar uma pedagogia que articulasse os interesses da classe dominante e a demanda por mão de obra qualificada de uma sociedade em processo de industrialização. Visto que “a Constituição do Estado Brasileiro, de 1988, determinava a abertura das escolas para todos, que o analfabetismo deveria ser erradicado e que uma nova lei de diretrizes da educação haveria de ser constituída” (Mendonça, 2017, p. 72). Isto é, a década de 1990 marca o direcionamento e a criação de inúmeras propostas públicas para a educação, devido às crises e o cenário mundial.

O processo de reorganização da função do Estado contou com o apoio e a influência das organizações como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). A reforma do estado buscou melhorar a governabilidade e administração pública, impactando em inovações para a educação frente às necessidades da globalização e, com isso, legitimou por meio de leis a ideologia neoliberal do estado dentro da educação. Para Comar (2006):

Esse papel estratégico almejado para a educação é comumente firmado através de políticas e reformas de ensino. Tais medidas tendem a conceber uma educação salvadora e capaz de modificar o aspecto econômico social moral da sociedade. Para o ideal da classe dominante a educação escolar básica é essencial para que se processe a mudança cultural e a universalização de seus valores que se tornam capazes de tornar mais tolerável a rigidez da violência da sociedade. (Comar, 2006, p. 82).

Silva (2019) explica que o pensamento liberal exige uma atuação reduzida do estado, privatizações e a ação da ‘mão invisível’ do mercado, tendo como enfoque o produtivismo. O neoliberalismo é uma das formas para a manutenção do sistema capitalista e o resultado da

---

<sup>13</sup> Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, definiu novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com fundamento no Inciso XXIV do Art. 22 da Constituição Federal, enfatizando, no §2º do seu art. 1º, que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, bem como ressaltando, em seu Art. 67, que “os Sistemas de Ensino promoverão a valorização dos Profissionais da Educação (...)”. (Brasil, 1996).

<sup>14</sup> A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205, define que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”

adesão dessas políticas “causaram índices alarmantes de desemprego, empobrecimento e criminalidade”. Na atualidade esse pensamento é defendido pela classe dominante, que se utiliza de argumentos como “consequências da globalização” e sucesso individual para justificar as desigualdades sociais. Outro marco do neoliberalismo, que é amplamente defendido na atualidade, é a “ascensão do “Terceiro setor”, em que instituições da sociedade civil exercem responsabilidades anteriormente estatais”, como as Organizações, as Fundações e as Entidades Filantrópicas<sup>15</sup> (Silva, 2019, p. 69).

Peroni (2018) acrescenta que o Estado brasileiro é vinculado aos interesses privados, por isso a educação também é afetada e ditada pelos interesses dos empresários. Isso se torna evidente por meio de propostas como “Movimento Todos pela Educação”, “Plano de Metas” e “Escola sem partido”, além dos programas sociais e parcerias de escolas públicas com instituições privadas, como o Instituto Ayrton Senna (IAS), e o Instituto Unibanco (IU), defensores da lógica mercadológica e ao mesmo tempo assistencialista para a educação, exaltando a meritocracia e impondo premiações aos melhores resultados. Para a autora, a justificativa para essas organizações atuarem com o acompanhamento e avaliação da educação, gira em torno da qualidade e da eficiência do ensino, assim assumem “o que seriam tarefas do Estado para com as políticas públicas de educação” (p. 101), controlando o que é ensinado aos alunos, diminuindo a autonomia dos professores e gerando uma competitividade para encontrar os melhores alunos. Um ponto importante é que “as metodologias empregadas são padronizadas e replicáveis, ao contrário das propostas de reestruturação produtiva, do próprio capital, que propõem a formação de um trabalhador criativo, que responda rapidamente às demandas com capacidade de raciocínio e trabalho em equipe.” (Peroni, 2018, p. 101).

As políticas educacionais apresentam ideias progressistas e avanços ao mesmo tempo que estão intimamente vinculadas com os interesses políticos e econômicos de cada período. Nessa linha, Casassus (2001) comenta que a historicidade das reformas educacionais oriundas de discussões políticas e técnicas permitem orientar os investimentos educacionais, ressaltando a educação enquanto instrumento para a modernidade e a globalização, contudo são necessárias avaliações para averiguar resultados dos recursos aplicados. Na tentativa de deixar o sistema educativo mais eficaz, “algumas estratégias foram adotadas, como controlar e avaliar os

---

<sup>15</sup> Sugiro ver o impacto das parcerias público privadas na Educação em Comar (2006). Conforme a autora, ao analisar diferentes programas estruturados por ONG's e associações como o Amigos da Escola, tem-se que estes são partes essenciais para o projeto de sociedade neoliberal, que contribui com o corte de gastos e a terceirização de responsabilidades do estado. Além disso, desconsidera o papel do professor ao inferir que “qualquer pessoa de boa vontade, mesmo sem formação, pode exercer funções dentro da escola”. (Comar, 2006, p. 87).

serviços oferecidos pelas escolas, promover mais resultados com menos recursos e formar o alunado de acordo com os interesses produtivos do capital”. (Silva, 2019, p. 74).

Em consonância com a reforma do Estado, o Plano de Ação para a Educação Básica (oriundo da Conferência Mundial sobre Educação para Todos em 1990) e as conferências internacionais realizadas nos anos de 1990<sup>16</sup>, 1991<sup>17</sup>, 1992<sup>18</sup> e 1993<sup>19</sup> foram vitais para uma série de reformas no âmbito escolar. Mendonça (2017) destaca que as recomendações destes eventos não passaram de proposições homogêneas que sequer consideravam as realidades de cada país, já que não tiveram a participação de professores nas decisões. Nas palavras do autor:

Esses eventos internacionais propuseram três objetivos para as reformas da educação na América Latina. O primeiro é situar a educação e o conhecimento como centro da estratégia de desenvolvimento por sua contribuição ao aspecto econômico e social (CASASSUS, 2001); com esse objetivo, passa-se a estabelecer umnexo direto entre a necessidade de organizar programas regionais da América Latina voltados ao desenvolvimento econômico e social. O segundo objetivo está relacionado à diminuição do papel do Estado na gestão, sugerindo a abertura do sistema para outras formas de gestão não estatal na busca de qualidade e equidade. E o terceiro objetivo, segundo Casassus (2001), foi o de implantar sistemas de melhoria e controle dos processos de ensino mediante sistemas de avaliação e adaptações curriculares. (Mendonça, 2017, pp. 71-72).

Esse movimento marca o início do discurso de educação enquanto solução e via de mudança no mundo, mas não traz à tona a estrutura capitalista que sustentava esse ideal e que até hoje é ressaltado enquanto mérito individual dos sujeitos que 'evoluem' na vida. Mészáros (2008, p. 25) contribui: “poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados”, por isso propostas utópicas de reformulação da educação não são suficientes. Até nos dias atuais, as reformas educacionais apenas buscam “remediar os piores efeitos da ordem reprodutiva capitalista e estabelecida sem, contudo, eliminar os seus *fundamentos causais* antagônicos e profundamente enraizados” (Mészáros, 2008, p. 26), por serem conectadas com o sistema capitalista. Logo, “limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa”. Por isso, o autor reforça a necessidade de “*romper com a lógica do capital se quisermos*

---

<sup>16</sup> Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 na Tailândia.

<sup>17</sup> Promedlac IV – Reunião de Ministros da Educação, realizada no Equador em 1991.

<sup>18</sup> Reunião da Cepal – Ministros de Economia e Finanças da América Latina, em 1992.

<sup>19</sup> Em 1993 aconteceram duas grandes reuniões no Chile, o novo Promedlac e um Seminário Internacional sobre Descentralização e Currículo para a Educação.

contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”. (Mészáros, 2008, pp. 26-27 – grifos do autor).

As políticas públicas de educação e a relação com a classe dominante, deixa evidente que apesar da luta pela garantia de acesso à educação pública, o conteúdo da educação foi privatizado. Sobre isso, Mendonça (2017) destaca o enfraquecimento da educação, devido às reformas e a precarização dos serviços, isso sem considerar o impacto da perda da centralidade do conhecimento teórico, “na formação escolar, o saber-fazer ganha evidência e conduz ao saber prático em detrimento dos saberes teóricos; o importante é o resultado produtivo”. (Mendonça, 2017, p. 75). Dessa forma é necessária a criação dos modelos de avaliação de desempenho para controlar a eficácia, avaliar a qualidade e a eficiência da educação, que corrobora com a responsabilização do baixo desempenho das escolas ao trabalho do professor.

Outro aspecto enfatizado por Mendonça (2017, p. 75) é o conceito de “qualidade total, transposto do modelo de produção toyotista, apoiado na satisfação do cliente e na captura da subjetividade do trabalhador para a produção de resultados”, e assim elevar as avaliações do local de trabalho. Para tanto, estratégias como: progressão salarial para professores que buscaram por mais formações e melhoraram o desempenho dos alunos nas avaliações; parcerias com instituições privadas; e o protagonismo que o Todos pela Educação assume na luta pela promoção de políticas escolares, com metas para a educação, abriram espaço para que a educação se tornasse um produto.

Assim, tem-se como resultado inúmeros cursos de “qualificação, de pós-graduação, presenciais e a distância [...] produzidos sob a égide de qualificação, contudo seus formatos e a superficialidade no trato com o conhecimento atendem muito mais às demandas do mercado produtivo que à qualidade na formação” (Mendonça, 2017, p. 75). Nessa linha, Shiroma e Evangelista (2015) comentam sobre a privatização da educação e seu impacto nas práticas dos professores, além de como a responsabilização destes profissionais (por meio das avaliações de desempenho) não consideram as condições objetivas de trabalho e de ensino. Outro argumento consiste nas inúmeras turmas de formação de professores pouco comprometidas com a produção e apropriação de conhecimentos científicos. Nas palavras das autoras:

Não seria exagerado afirmar que, nas últimas duas décadas, as políticas no Brasil buscaram depauperar a formação intelectual dos professores, propondo uma assepsia ideológica que enleia o sentido e a realização daquilo que é próprio da profissão, ou seja, possibilitar aos alunos da escola pública a apropriação do conhecimento socialmente produzido e sua formação como sujeito histórico, sua formação humana. Essa formulação é considerada extemporânea pelos gestores de Estados e corporações por contrariar o desiderato de direcionar a formação ao pronto-atendimento às

necessidades do mercado de trabalho em constante mutação. No plano elusivo do discurso, tais necessidades são postas no campo das abstrações, genericamente referidas como demanda de novas competências e habilidades para a “sociedade do conhecimento”. Essas demandas têm norteador reformas, conduzindo à rarefação da formação de professores e precarização de suas condições de trabalho. (Shiroma & Evangelista, 2015, p. 316).

As autoras destacam algumas reformas que ocorreram entre 1995 e 2010, envolvendo o trabalho e a formação docente, indicando a ausência de planejamento e análise de infraestrutura e condições para o trabalho, impactando na quantidade de professores. Apontam também, a existência de um grande número de “paraprofessores” pessoas que atuam na educação sem habilidades para exercer a docência, “esses novos sujeitos que transitam na escola – oficinairos, tutores, monitores, professores comunitários, auxiliares, assistentes” podem ser voluntários, estagiários, membros da comunidade ou funcionários terceirizados “que possibilitam uma economia de custos para o Estado na medida em que, efetivamente, trabalham com os alunos nas instituições educacionais, remediando a escassez de professores efetivos” (Shiroma & Evangelista, 2015, p. 319).

Shiroma e Evangelista (2015) chamam a atenção para os dizeres das políticas organizadas baseadas no senso comum que defendem para a educação “qualidade, excelência, eficiência, eficácia, inclusão, produtividade, transparência, responsabilização, aprendizagem, justiça, desempenho, inovação, criatividade” (Shiroma & Evangelista, 2015, p. 139) e, no fim, remetem a produção histórica da educação. Entretanto, algumas estratégias foram aplicadas visando atrair e reter mais professores, como “o aumento da oferta de cursos rápidos, incluindo a Educação a Distância (EaD), majoritária e escandalosamente oferecida pela esfera privada”, mas que não fazem questão de construir uma identidade profissional e trabalham conteúdos práticos voltados para demandas cotidianas (Shiroma & Evangelista, 2015, p. 319).

Essas instituições de ensino são regulamentadas e atuam conforme as diretrizes e políticas de formação de professores, gerando professores focados em resultados, metas e indicadores. Para uma melhor compreensão dessas normas e diretrizes, realizou-se uma extensa pesquisa e leitura de todas as informações presentes no Portal do MEC, referente a formação de professores. Essa pesquisa revelou: dados extremamente desatualizados, algumas inconsistências nos documentos apresentados e falta de justificativas nas mudanças realizadas em alguns pareceres.

O primeiro documento referente a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação básica é o “Parecer CNE/CP nº9, de 8 de maio de 2001”, este foi sendo atualizado até chegar na “Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015” que define as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”. Entretanto, no ano de 2019, tem-se outra “Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019”, que define mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Neste novo documento são implementadas mudanças e normas para todas as modalidades de cursos de formação docente, desconsiderando o parecer de 2015, isso significa que foram outorgadas mudanças que não possibilitaram a adequação e mensuração de resultados, visto que as turmas de 2015 de literatura, não teriam concluído sua graduação e já tiveram que rever seus currículos.

Conforme Gonçalves, Mota e Anadon (2020), a proposta curricular de 2015, rompeu com a lógica das competências impostas pela LDB, abordando temáticas sobre a diversidade de pessoas, culturas e saberes na educação. Já a proposta de 2019, foi elaborada por consultores e empresas educacionais privadas, não consultando professores e organizações de profissionais de educação. Além disso, a proposta se baseia no modelo Australiano de educação, focado no desempenho de competências, descaracterizando a educação brasileira e colaborando com o empobrecimento da qualidade da formação de professores. A formação de professores passa a ser pautada por três dimensões: Conhecimento profissional, Prática profissional e Engajamento profissional, sendo necessário o desenvolvimento de competências para cada dimensão. Isto significa que todas as mudanças das diretrizes caminham para a fragmentação intencional da formação docente.

O **Parecer nº2/2019** do Ministério da Educação, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, foi alterada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 30 de agosto de 2022, que dilatou o prazo de implantação da normativa para dezembro de 2023. Abaixo são elencados os principais argumentos do parecer nº2/2019 para a implementação das mudanças na formação de professores com base em competências.

(I) A Lei Nº9.394/1996 (LDB) prevê a adequação curricular dos cursos, programas ou ações da formação inicial e continuada de professores ao estabelecido na BNCC, quando, no § 8º do seu Artigo 62 dispõe que “os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.

(II) A Lei Nº 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) prevê a revisão e melhoria dos currículos do ensino superior para formação de professores da educação básica (meta 13, estratégia 13.4): *promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de*

*modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos(as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência.*

(III) Na Meta 15 do PNE, estratégia 15.6, prevê: *promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica.*

(IV) A Lei 13.415/2017, ao incluir novo parágrafo no Art. 62 da LDB (§8o), estabelece em seu Artigo 11, o prazo de 2 (dois) anos, contados da data de homologação da BNCC, para que referida adequação curricular da formação docente seja implementada.

(V) O §1o do Artigo 5o, das Resoluções CNE/CP N° 02/2017 e N° 4/2018, estabelece que: *A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e consequentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo desse modo para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade.* (Brasil, 2019, p. 2 – grifos do autor)

Este documento destaca momentos como: o PNE, aprovado pela Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001<sup>20</sup>, a criação da “Rede Nacional de Formação Continuada” em 2004 pelo MEC, para melhorar o fluxo entre os programas e os gestores responsáveis pelas políticas de formação continuada, e os Programas de apoio à formação docente como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), e o Programa de Consolidação das licenciaturas (Prodocência), mas que desde o Governo Temer (2018 – 2019) sofreram modificações e redução no orçamento, com interrupção de bolsas<sup>21</sup>. Logo, mesmo com a criação destas políticas e resoluções, a realidade desvela escolas com falta de infraestrutura, professores sem capacitação e poucas condições dignas de trabalho. Portanto, propostas para garantir o mínimo de vagas em licenciatura<sup>22</sup> e a criação da Lei N° 11.738/2008 referente ao Piso Salarial dos professores, não

<sup>20</sup> O PNE, “objetivou a concretização dos preceitos constitucionais sobre o Direito à Educação, “em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, nos termos do §1o do Art. 87 da LDB, contemplando dispositivos sobre a inclusão de capítulos específicos sobre o magistério da educação básica e sobre a educação a distância e novas tecnologias, incidindo diretamente na formação de professores.” (Brasil, 2019, p.03).

<sup>21</sup> Conforme indicado no site Nova escola, sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos no PIBID.

<<https://novaescola.org.br/conteudo/10024/o-pibid-nao-vai-acabar-mas-vai-dar-um-tempo>. Acesso em: Jun/2022.

<sup>22</sup> “Conforme está posto na Resolução CNE/CP N° 02/15, a partir de 2008, intensifica-se a ampliação das ações formadoras com a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Lei no 11.892, de 29 de dezembro de 2008), indicando que a expansão de cursos dessas Instituições Educacionais deveria reservar 20% (vinte por cento) das vagas para cursos

são o suficiente para aumentar a procura pela área, conforme abordado pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica (Todos pela Educação, 2019). Isto é, existe uma dificuldade cada vez maior em atrair alunos com os melhores desempenhos para a carreira docente, devido a falta de reconhecimento e a baixa remuneração. A avaliação do PISA (2018) indica que somente 9% dos brasileiros entrevistados acreditam que os alunos respeitam seus professores em sala de aula, além disso 88% dos brasileiros consideram a profissão de professor como sendo de “baixo status”. (Todos pela Educação, 2019).

O **Parecer n° 2/2019** (Brasil, 2019) indica que os níveis de aprendizagem escolar não acompanharam o esforço despendido pelas políticas, apesar da ampliação dos recursos na Educação Básica a partir dos dados dos de alunos ingressantes nas licenciaturas com déficits de aprendizagens provenientes do ensino médio. Estes possuem dificuldade em concluir os cursos acarretando na alta evasão, e por consequência, ocorre o excesso de vagas ofertadas nos cursos de licenciatura<sup>23</sup> (Brasil, 2019). A partir disso, temos dois pontos importantes para essa pesquisa: (1) o ideário educacional determina que é responsabilidade do professor o processo de aprendizagem dos alunos, e (2) a qualidade do professor no processo de aprendizagem dos alunos.

O trabalho de Silva (2019), contribui para o entendimento do primeiro ponto, a autora argumenta que as conferências e reformas educacionais definem o professor como um “agente de mudança”, capaz de lidar com questões particulares como a “pobreza, meios sociais desfavoráveis, doenças físicas” e outras dificuldades. Temos a responsabilização do professor sobre o sucesso escolar do aluno, “embora sejam mencionados aspectos que envolvem o trabalho do professor e que interferem e limitam sua atuação, como a desvalorização, condições de trabalho e baixa remuneração, percebe-se que o intuito é de que ele seja o protagonista da reforma educacional” (Silva, 2019, p. 101.). Em direção ao segundo ponto, sobre a qualidade deste professor, a autora completa:

O professor precisa se preparar para exercer um novo papel na formação de seus alunos, a qual deverá promover o desenvolvimento de uma economia emergente pautada pelo conhecimento da tecnologia. Percebe-se uma continuidade na aceção de que o professor é responsabilizado pela reforma, de que ele é funcional para o sistema capitalista. (Silva, 2019, p. 103.)

---

de licenciaturas, especialmente em cursos da área de ciências de modo a enfrentar a falta de professores nessas áreas da Educação Básica” (Brasil, 2019, p.04).

<sup>23</sup> Como exemplo tem-se que no ano de 2022, a UEM abriu um edital com vagas remanescentes, os cursos de pedagogia e de licenciatura foram os que mais disponibilizaram vagas.



Importante considerar que nestes documentos “a formação docente é o fator mais importante para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem escolar dos estudantes” (Brasil, 2019, p. 07), abrindo caminho para a supervalorização dos cursos de formação de professores que prometem atender às exigências do mercado. Isto porque, as instituições particulares vendem cursos práticos, instrutivos e rápidos, assegurando o ensino das competências e conhecimentos básicos para “se tornar o profissional necessário”. Mendonça (2017) ressalta que, atualmente, o professor precisa buscar e comprar sua qualificação e seu conhecimento de acordo com suas possibilidades, uma vez que “O professor em formação [...] foi sendo produzido e formado com o perfil do modelo escolar que pretende o estado neoliberal na gestão política do estado mínimo e a precarização do trabalho docente” (Mendonça, 2017, p. 78).

O autor aponta que existe uma correlação entre o tipo de educação viável para o tipo de formação que esse professor possui, sendo necessária uma educação adaptacionista para o modelo de sociedade vigente, e, portanto, um professor que facilite o conhecimento, sem ter “a necessidade do domínio teórico da atividade de ensino”. (Mendonça, 2017, p. 82). Ainda segundo o autor, “o professor assume um papel de organizador de práticas de ensino para seus alunos aprenderem conforme suas possibilidades cognitivas”. (Mendonça, 2017, p. 82). No próximo tópico será abordado o perfil deste profissional, formado nas contradições das políticas públicas e dos interesses da classe dominante.

## **1.2. Quem são os professores do Brasil?**

As políticas públicas de formação de professores fazem parte das condições objetivas, subjetivas e materiais da vida dos profissionais da educação e, por isso, contribuem para o entendimento da constituição do psiquismo, da consciência e da organização da atividade docente dos profissionais da atualidade. Este tópico busca apresentar o perfil dos profissionais da educação, por meio de um comparativo das competências dispostas no Parecer (2019) e da análise presente nos livros: “Professores do Brasil: Impasses e desafios” (Gatti & Barreto, 2009) e “Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação” (Gatti, Barreto, Andre & Almeida, 2019) ambos publicados pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). No primeiro livro, Gatti & Barreto (2009) realizam uma análise dos dados da educação e uma caracterização do perfil do professor que atuava em 2009, já o segundo livro mencionado, Gatti et all (2019), apresentam dados e informações sobre os estudantes de licenciatura.

O histórico da profissão docente é intimamente relacionado ao cuidado, principalmente na educação infantil. Pasqualini (2010) destaca a criação das creches voltadas para “cuidar das crianças enquanto as mães trabalham”, que não exigiam formação profissional, pois “acreditava-se que as habilidades maternas, supostamente naturais, qualificavam toda e qualquer mulher a desempenhar essa função, uma vez que o objetivo era simplesmente fornecer alimentação, higiene, segurança – em síntese, a guarda ou cuidado” (Pasqualini, 2010, p. 82). Com a promulgação da LDB 9.391/96, o professor educador deixa de ser o responsável pelo cuidado e pela higiene dos alunos, ficando sob a tutela de auxiliares de creche, monitores e recreadores, que atuam como um suporte para os professores educadores. Entretanto, a consequência desse papel da educação é refletida nos indicadores sobre o sexo dos professores.

A Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (Pnad) de 2006, aponta que o grupo de professores da educação infantil é composto em sua maioria (98%) por mulheres, já no ensino fundamental a taxa é de 88,3%, enquanto no ensino médio é de 67%. Conforme a pesquisa:

A maior parte [dos profissionais da educação] (81,5%) frequenta cursos superiores, sobretudo os docentes da educação infantil e do ensino fundamental. Mas merecem ser destacados os 9,3% que fazem mestrado e/ou doutorado, em que sobressaem os do ensino médio (37,8% dos docentes desse nível de ensino que se declararam estudantes) e, na outra ponta, outros 9,2% que fazem cursos de nível médio ou mais baixo. Neste contingente pesam os professores do ensino fundamental, 11,5% dos quais frequentavam nível médio ou mais baixo. (Gatti & Barreto, 2009, p. 27).

De acordo com o INEP, os resultados do censo escolar de 2021, indicam que 595 mil professores trabalham na educação infantil, no ensino fundamental encontra-se 62,7% dos 2,2 milhões de professores. Tem-se que as professoras continuam sendo a maioria em todas as etapas, sendo 96,3% na educação infantil, 88,1% nos anos iniciais e 66,5% nos anos finais do fundamental, já no ensino médio, 57,7% são mulheres.

No que diz respeito à docência em cursos de graduação, mais especificamente no que tange ao grau de formação dos profissionais, o Censo da Educação Superior 2020 mostrou que 35,2% (113.740) dos 323.376 professores possuem mestrado e 48,9% (158.225), doutorado. Os doutores são mais frequentes na rede pública, enquanto, na rede privada, a maior parte é de mestres, no ano de referência da pesquisa. Homens são maioria nas duas redes de ensino. O perfil médio do corpo docente mostrou, ainda, que 39 anos é a idade mais frequente entre os atuantes em instituições públicas e 40 anos entre os professores de instituições privadas.

Sobre à posição socioeconômica dos professores, Gatti e Barreto (2009) apresentam que 28,5% são os provedores da casa, “outros 48,2% eram cônjuges, o que reflete o sexo feminino

majoritário na categoria e, provavelmente, o traço cultural que atribui ao homem a chefia da família mesmo que dela não seja o provedor exclusivo ou mais importante” (Gatti & Barreto, 2009, p. 27), enquanto 20% se declararam como filhos ainda sustentados pelos pais. Conforme os autores, “repete-se a prevalência do sexo feminino em todas as condições, embora mereça ser destacada a importância das mulheres entre as pessoas de referência nas famílias dos professores da educação básica (69% eram mulheres e 31% homens)” sendo o indicativo de “uma parcela importante de chefes de família entre as professoras” (Gatti & Barreto, 2009, p. 27).

Com relação ao vínculo empregatício dos professores em 2009:

[...] a grande maioria dos professores (81,7%) declarou ter um só trabalho, o trabalho principal de docente; outros 16,8% tinham dois trabalhos e 1,5%, três ou mais. Por nível de ensino, entre os professores de ensino médio aparece a maior porcentagem dos que têm dois ou mais trabalhos, cerca de um quarto deles [...]. A maioria absoluta dos professores (97,7%), em todas as modalidades da educação básica, se vinculava à(s) escola(s) em que trabalhava como empregado, principalmente do setor público (79,1%), mas também do setor privado (20,9%). Os ensinos fundamental e médio são, majoritariamente, atendidos pelo setor público (83,8% e 76,1% respectivamente), enquanto na educação infantil o setor privado está mais presente, em comparação aos demais níveis (42,9%) [...]. Em decorrência, na educação infantil, encontrou-se a menor proporção de professores estatutários, ou seja, regidos pelo estatuto do funcionário público: 59,4%, ao passo que esse é o vínculo que predomina entre os professores do ensino fundamental e médio (67% e 80%, respectivamente). (Gatti & Barreto, 2009, p. 29).

Os dados do Censo Escolar 2020 apontam uma baixa rotatividade de professores nas escolas, e de acordo com o MEC, esse ponto se torna relevante devido a “quanto mais tempo o professor permanece no quadro funcional de uma instituição, melhor conhece a escola e mais contribui na relação com os alunos e com a comunidade” (Brasil, 2021, s.p). Contudo, Mendonça (2017) enfatiza sobre a quantidade de profissionais sendo contratados fora do vínculo estatutário, assim como a necessidade de complementação de renda por meio de outro trabalho, mais indícios da precarização do trabalho docente. Silva (2019b), indica que há casos de contratação de professores sem vínculo com estado, sendo pagos apenas pelas aulas ministradas, estes professores não possuem vínculo empregatício e nem sequer entram em estatísticas ou possuem apoio sindical. Para a autora, esses mecanismos “garantem aos municípios e estados a ausência do vínculo empregatício ou mesmo de um contrato

temporário”, implicando em instabilidade e na “uberização<sup>24</sup> do trabalho docente” (Silva, 2019b, p.245)

Outro aspecto importante refere-se ao nível de escolaridade frente às demandas de formação, visto que até o ano de 1996, a exigência mínima para a docência era o magistério de nível médio. No estudo 2009, Gatti e Barreto (2009) apontam que:

Entre os ocupantes das funções docentes na educação infantil, 97,2% possuíam formação em nível médio ou superior e, no ensino fundamental de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries, essa proporção chegava a 99%. Entretanto, na educação infantil, mais da metade dos que exerciam as funções docentes (54,3%) possuíam tão somente formação de nível médio e, nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, 41,3% dos ocupantes dessas funções tinham essa formação. Ademais, 2,8% dos que exerciam as funções docentes na educação infantil eram leigos, com curso fundamental completo ou incompleto, e 0,8% dos que as exerciam nas quatro séries iniciais do ensino fundamental igualmente não possuíam mais do que esse preparo. (Gatti & Barreto, 2009, p. 33).

Com relação ao perfil dos professores, os dados do MEC, indicam que a maior parte dos profissionais estão atuando no ensino fundamental, contudo apenas 85,3% possuem ensino superior completo, enquanto 46% fizeram pós-graduação. Outra informação importante é a comparação entre os anos de 2016 e 2020 referente a evolução no grau de escolaridade dos professores de 34,6% para 43,4%, e na formação continuada de 33,3% para 39,9%. Além disso, no ensino médio, encontramos a maior quantidade de professores com ensino superior completo (97,1%) (Brasil, 2021, s.p). Entretanto, ao considerarmos a formação adequada para lecionar nas respectivas disciplinas, o Anuário da Educação Básica (2021) aponta que “nos Anos Finais do Ensino Fundamental, apenas 60,3% das turmas possuíam professores com formação compatível. Entre as oito disciplinas analisadas, somente Língua Portuguesa e Educação Física superaram o patamar de turmas com 70% de professores com formação adequada”, já no “Ensino Médio, 65,3% das turmas tinham professores com formação adequada para as disciplinas lecionadas” (Todos Pela Educação, 2021, p. 99).

Conforme o Censo (2021), na educação superior, encontramos mais professores nas instituições privadas (54,3%) do que nas públicas (45,7%), sobre a qualificação 37,5% (144.874) dos docentes possuem mestrado e 45,9% (177.017), doutorado. Referente à formação

---

<sup>24</sup> O termo Uberização do trabalho refere-se à tendência que a empresa Uber 2009, fez no mercado de trabalho, conforme Silva (2019b, p.230), “o trabalho na Uber materializa a ideia de que o trabalhador tem que ir para o mercado de trabalho levando tudo, sendo responsável pela mercadoria que vai vender e pelo serviço que vai prestar. Trata-se de um novo passo na terceirização onde as empresas desenvolvem mecanismos de transferência de custos e riscos não mais para empresas terceirizadas, mas para uma multidão de trabalhadores autônomos disponíveis, retirando suas garantias mínimas e ao mesmo tempo consolidando a sua subordinação. Nesse tipo (ou ausência) de vínculo, as formas de controle são(aparentemente) pouco tangíveis, pois não há horário fixo de trabalho, o trabalhador não é um empregado e a empresa não é sua contratante”.

dos professores, o censo indica que a maioria dos professores de cursos presenciais é composta por profissionais com doutorado. Já na modalidade a distância (EaD), a maior parte é de mestres (Brasil, 2021).

No que tange os alunos da licenciatura, Gatti *et al.* (2019) comenta que muitos dos alunos não possuem dedicação exclusiva para os estudos, sendo comum encontrar aqueles que buscam emprego/trabalham durante o dia e estudam no período noturno. O estudo aborda questões étnicas, culturais e sócio econômicas, destacando que grande parte dos alunos de cursos elitizados como a Medicina, Odontologia e Engenharias, possui pais com ensino superior, enquanto na Pedagogia, grande parte dos alunos se tornam os primeiros a ter ensino superior na família. Sobre a escolha do trabalho enquanto professor, o maior número de respostas refere-se à “vocação”, evidenciando que a representação social da profissão está atrelada ao compromisso e dedicação. Nas palavras de Gatti *et al.* (2019):

De um lado, o discurso pedagógico da academia e o que é veiculado pelas políticas de governo insistem sobre o papel fundamental da docência perante o longo processo de escolarização das novas gerações exigido pelas sociedades contemporâneas, dada a complexidade de que estas se revestem. Não obstante, a universalização da educação básica que conduziu à perda relativa de sua importância como distintivo social, a massificação dos processos educativos e a deterioração das condições de exercício da profissão aliada aos baixos salários dos professores, além do fato de que eles deixaram de ser os únicos profissionais autorizados a lidar com os processos de transmissão cultural do conhecimento, resultam, concomitantemente, na perda de prestígio da profissão (NÓVOA, 1999; TEDESCO; FANFANI, 2004). (Gatti *et al.*, 2019, p. 155).

Como pode o profissional que precisa trabalhar em 2 ou mais empregos, dedicar-se ao preparo das **aulas**<sup>25</sup> elaborar avaliações, corrigir atividades e principalmente, ser responsável pelo seu próprio aprendizado, para atuar comprometido com o desenvolvimento dos alunos? Ou, então, como os alunos que estão na licenciatura e precisam trabalhar e estudar, podem se apropriar do ensino de maneira adequada? A docência exige que o professor seja capaz de lidar com diferentes situações sociais dos alunos, ser o portador de conhecimentos sobre a escola e às melhores práticas educacionais, uma formação científica, e cultural adequada, além do desenvolvimento de competências socioemocionais, conforme é postulado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (Brasil, 2019):

---

<sup>25</sup> O conceito de Aula será trabalhado no próximo tópico, sendo este importante para o processo de organização de ensino, visando o desenvolvimento de instrumentos simbólicos.

[...] o desenvolvimento de competências, que permite aos estudantes lidarem com as características e desafios do século XXI. Tanto os adultos, mas sobretudo as crianças e os jovens, estão imersos em um contexto de um mundo *VUCA* (volátil, incerto, complexo e ambíguo) e esses fatores de contexto, alinhados com os avanços das tecnologias de comunicação e informação, demandam o reconhecimento e o desenvolvimento de competências que permitam os estudantes, não apenas acessar conhecimentos, mas que estes saibam selecioná-los, correlacioná-los, criá-los e para tanto, estes precisam utilizar competências cognitivas e híbridas de alta complexidade. Soma-se a esse cenário a necessidade de desenvolvimento de competências socioemocionais que permitam os estudantes compreenderem e construir relações com os outros e consigo mesmos de modo confiante, criativo, resiliente e empático, para citar apenas alguns exemplos. (Brasil, 2019, p. 15).

Isto pois,

Competências como a autogestão, a criatividade, a empatia, a curiosidade para aprender, entre outras, quando trabalhadas intencionalmente nas práticas escolares de modo articulado à construção do conhecimento, impactam de modo positivo o desempenho escolar do estudante, a permanência e o sucesso dos estudantes na escola, têm relação direta com a continuidade dos estudos, com a empregabilidade e outras variáveis ligadas ao bem-estar da pessoa, como a saúde e os relacionamentos interpessoais. (Brasil, 2019, p. 15).

As competências socioemocionais precisam ser desenvolvidas na educação, mas é necessário que os professores possuam o domínio destas habilidades tão importantes no mundo do trabalho. Para o BNCC, isto confere à atividade docente um novo sentido, pois “temos um professor preparado para articular estratégias e conhecimentos que permitam desenvolver essas referidas competências em seus estudantes”, para isso, “os licenciandos deverão construir uma base robusta de conhecimento profissional que os permita agir sobre a realidade, apoiar as aprendizagens dos estudantes com os quais estão trabalhando, e que ofereça bases substanciais para continuarem aprendendo ao longo de sua carreira” (Brasil, 2019, p. 17). Nessa linha, destacamos dois pontos que se complementam: (1) o Relatório Delors, que propõe a educação ao longo de toda a vida, por meio de quatro tipos de aprendizagem “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, aprender a viver juntos e “aprender a ser” (Haddad & Pereira, 2013). (2) O lema “aprender a aprender” que já atravessou a realidade escolar, e alcançou o mercado de trabalho, sob a alcunha de “*Lifelong learning*”<sup>26</sup>.

Esse discurso romantizado ressalta a habilidade do sujeito de se adaptar a diferentes contextos e a buscar individualmente os conhecimentos necessários como “um eterno aprendiz”. Assim, é evidente que o projeto político de educação defendido pelo capital ressalta

---

<sup>26</sup> *Lifelong Learning* pode ser traduzido como “educação ao longo de toda a vida”

essa competência como uma característica essencial para os profissionais do futuro: capazes de se adaptar a novas informações com agilidade para a resolução de problemas. Frequentemente encontro em blogs, sites, cursos e vídeos na área de Gestão de Pessoas sobre como desenvolver a capacidade de aprender a aprender, estes defendem que a educação é parte essencial para o crescimento da economia e dos negócios, além de gerar boas oportunidades de trabalho para todos. Coelho (2012) descreve bem sobre esse cenário:

[...] É muito difundida a ideia de que, para que haja o sucesso profissional, a formação escolar deve somar-se ao talento individual, valorizado na esfera produtiva na forma de habilidades e comportamentos, tais como: iniciativa, agilidade, flexibilidade, boa comunicação, criatividade, entre outros [...]. (Coelho, 2012, p. 17).

Tanto no ambiente escolar quanto no mercado de trabalho temos a responsabilização do sujeito por seu próprio processo de aprendizagem. Indica que o foco do processo educativo deixa de ser a assimilação de conteúdos em detrimento dos métodos necessários e espontâneos. Duarte e Saviani (2012) compreendem que a pedagogia do aprender a aprender é valorizada pelo pensamento liberal-conservador, por desconsiderar a importância dos conteúdos sistematizados e focar no trabalho produtivo. Por isso, é possível afirmar que historicamente a escola se consolidou como o lugar de preparo das novas gerações para atender os ideais do Estado, pautada pela necessidade de uma ordem política e social, para o progresso da sociedade. Como explica Pasqualini (2010) sobre a criação das creches e a qualidade do atendimento educacional das crianças pobres:

Assim, podemos perceber que enquanto filhos de famílias trabalhadoras precisavam ter atendidas suas necessidades mínimas de higiene, nutrição e proteção como condição para que suas mães se dedicassem ao trabalho cotidiano, filhos das famílias abastadas deveriam ter seu desenvolvimento estimulado: “(...) o principal objetivo dos jardins-de-infância era educar as crianças das famílias abastadas enquanto as creches foram criadas essencialmente para cuidar das crianças pobres” (FREITAS; SHELTON; TUDGE, 2008, p. 164). Essa dicotomia subsistiu durante toda a história do atendimento institucional à pequena infância brasileira e seus resquícios ainda podem ser encontrados nos dias de hoje. (Pasqualini, 2010, p. 87).

Esse papel da escola vai na contramão da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, que postulam sobre a intencionalidade do ato educativo na apropriação do conhecimento humano e do papel da educação no desenvolvimento do **psiquismo**, sendo o bom ensino aquele que “puxa” o desenvolvimento. Por isso, concordamos com Pasqualini (2010) quando afirma que a educação deve ser comprometida e organizada para que os processos educativos possam requalificar o psiquismo. Nas palavras da autora:

É preciso ensinar porque esse desenvolvimento psíquico depende da mediação dos adultos. Porque o movimento do desenvolvimento das funções psicológicas superiores caminha do intersíquico para o intrapsíquico. Porque tais funções não se desenvolvem natural e espontaneamente. Porque o desenvolvimento do pensamento depende da apropriação do conhecimento. Porque a criança não se apropria dos objetos da cultura (material e não-material) pela mera interação, mas no processo de comunicação com o adulto. Porque novos motivos são formados em íntima relação com as condições de vida e de educação da criança. (Pasqualini, 2010, p. 13).

A partir disso, temos em Sforzi (2004) um alerta sobre a distância entre a aprendizagem de conteúdos e a realidade, visto que, mesmo com a alfabetização científica, o aluno não consegue aplicar no cotidiano o novo referencial aprendido, indicando que o ensino não é capaz de promover ao aluno a realização de generalizações conceituais, e por consequência temos uma pessoa reprodutora de instruções. Ressalto o viés histórico da produção deste ensino fragilizado, em consonância com o caráter ideológico apresentado nas teorias da carência cultural por Patto (1981), e Pasqualini (2010) sobre o ensino vinculado à minimização dos efeitos da pobreza no desenvolvimento infantil:

Também aqui observamos as instituições de educação infantil desempenhando por meio do caráter assistencialista o papel de apaziguamento das relações sociais. Acreditamos, no entanto, que essa necessidade societária relaciona-se à prática social da educação infantil de modo indireto, sendo (potencialmente) atendida por uma multiplicidade de outras ações em diversas esferas. Isso porque, em nossa análise, a minimização dos prejuízos causados pela pobreza não se vincula necessariamente ou exclusivamente à especificidade do atendimento educacional, diferentemente do que ocorre em relação à necessidade de preparar as crianças pobres para a escola. Como visto, estabeleceram-se historicamente tradições de ação institucional visando promover o ajustamento da criança aos padrões típicos de funcionamento da instituição escolar, em uma perspectiva compensatória e com a finalidade última de reduzir os índices de fracasso escolar. (Pasqualini, 2010, p. 106).

Ou seja, a educação infantil se estabelece enquanto um caminho para o melhor desenvolvimento das crianças da elite, mas é a partir das contradições sociais e da luta da classe trabalhadora, que passa a ser garantida para todos. A autora explica que “Educar a criança pequena pode significar, nesse sentido, socialização, estimulação, recreação, ensino, etc. Esses diferentes significados informam diferentes formas de se organizar a prática e os contextos em que ela ocorre.” (Pasqualini, 2010, p. 107). No contexto dos mais pobres, a intencionalidade do ensino está voltada para a disciplina e reprodução da ideologia vigente, nas palavras da autora:

Em tese, a perspectiva de se prover melhores condições de desenvolvimento e educação, antes circunscrita às crianças da elite, passa a ser defendida como direito também das



crianças das classes populares (objetivo proclamado); no entanto, as políticas públicas para o segmento estão muito distantes de promover a superação da fragmentação sócio-econômica no atendimento à pequena infância, concorrendo, ainda hoje, para sua manutenção (objetivo real). (Pasqualini, 2010, p. 102)

Sforni (2004) complementa,

O imobilismo da escola tem caráter tanto social quanto didático-pedagógico. Não há como desconsiderar a situação precária da maioria das escolas públicas, em cujas salas de aula manifestam-se todas as mazelas sociais. Sabemos das limitações impostas por essas condições e pelas carências do sistema público. Entretanto, estou chamando a atenção para uma relação amorfa com o conhecimento presente em grande parte das escolas, sejam públicas, sejam privadas. Temos um quadro social no qual o conhecimento teórico é pouco valorizado, apenas o “conhecimento utilitário” tem lugar. Isso extrapola as classes sociais, está presente em todos os meios. A escola não necessariamente por omissão ou má-fé, mas principalmente por inadequação de conteúdo e método, tem dificuldade em tornar o conhecimento significativo para aqueles que por ela passam. E, nesse sentido, escolas públicas e privadas igualam-se. (Sforni, 2004, p. 12).

Para Sforni (2004) apesar da escola possuir um papel especial na geração de possibilidades sociais aos humanos, por construir uma base para o desenvolvimento psíquico, “a contribuição [...] não chega a ser significativa no desenvolvimento intelectual quanto permite o potencial de aprendizagem das crianças, normalmente evidenciado em situações não escolares”. Situação vivenciada na realidade do mercado de trabalho: o excesso de mão de obra não-qualificada mesmo com ensino superior e pós-graduação, com frequência encontro com profissionais que não são capazes de analisar uma situação problema e objetivar soluções. Faltando o que a autora postula como conhecimento significativo, “aquele que se transforma em instrumento cognitivo do aluno, ampliando tanto o conteúdo quanto a forma do seu pensamento” (Sforni, 2004, p. 12).

O último tópico deste capítulo: “Possibilidades de produção do trabalho educativo pelo docente”, parte do trabalho educativo enquanto uma atividade consciente que possibilita a formação das capacidades e conhecimentos humanos, cujo educador é vital na transmissão destes. Para tanto, será utilizado os trabalhos de Facci (2004; 2009) como base para a compreensão da atuação dos profissionais da educação da atualidade, visto que a autora aborda como a economia direciona o desenvolvimento histórico deste profissional formando pessoas que atendam às exigências do mercado de trabalho: um profissional competitivo, comunicativo e com habilidades cognitivas.

### 1.3. Possibilidades de produção do trabalho educativo pelo docente

Conforme Facci (2004), as últimas décadas do século XX são marcadas pela privatização de empresas públicas e pelo crescimento de instituições de ensino particular, esse movimento contribuiu para o aumento da exclusão de pessoas que não possuem condições de inserção no mercado de trabalho. Esse processo ressalta a necessidade dos sujeitos com competências socioemocionais, formados por uma escola condizente com a sociedade globalizada, conforme mencionado anteriormente. Todavia, a história da educação deixa evidente as improvisações para suprir a falta de mão de obra qualificada para atender aos currículos estabelecidos, que sequer consideravam a diversidade do Brasil e os recursos disponíveis para a implantação dos idealismos propostos e, por consequência, os números da educação não demonstram evolução nos níveis de aprendizagem dos alunos.

No entanto, o Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (2019) determina alguns pontos para que a formação inicial de professores considere no desenvolvimento de competências profissionais, visando o diálogo com a BNCC e a melhor apropriação dos conhecimentos para o ensino. Dentre os apresentados, destaco os itens:

- (c) Domínio do conteúdo a ser ensinado e seu conhecimento pedagógico ou o “conhecimento pedagógico do conteúdo” (CPC);
- (d) Conhecimento sobre o aluno e seu contexto;
- (f) Prática e ambiente de aprendizagem;
- (h) Criatividade e inovação;
- (i) Conhecimento dos fenômenos digitais e suas implicações no processo de aprendizagem objetivando usos saudáveis de artefatos digitais com vistas ao desenvolvimento de posturas éticas, criativas e ecologicamente sustentáveis.
- (j) Compromisso com a equidade e igualdade social, especialmente o compromisso para que todos os alunos possam ter assegurado o mesmo direito à aprendizagem;
- (k) Engajamento com o autodesenvolvimento ao longo da carreira profissional considerando competências docentes cognitivas e socioemocionais;
- (l) Engajamento na formação e no desenvolvimento profissional;
- (m) Articular a formação inicial com a formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida;
- (n) Dar maior atenção aos primeiros anos do exercício profissional;
- (o) Dar mais relevância às culturas colaborativas, ao trabalho em equipe, às novas competências, à formação reflexiva e investigativa;
- (p) Conhecimentos sobre Arte e modos de utilizá-la visando a formação integral do estudante a partir de pressupostos de valorização das alteridades culturais e da diversidade de expressões artísticas do Brasil.
- (q) Conhecimentos sobre Ciência Básica objetivando a formação dos estudantes nos diferentes contextos sociais do Brasil tendo por princípio a diversidade epistemológica. (Brasil, 2019, p. 19).

O Parecer complementa: “a formação de professores exige um conjunto de saberes, conhecimentos, competências e habilidades que são inerentemente alicerçadas na prática”, por isso defende que “a prática na formação docente deve ir muito além do momento de estágio obrigatório ou outras formas de prática pedagógica. Ela deve estar presente ao longo de toda sua formação”. Outro ponto interessante refere-se à defesa pelo “respeito pelo direito de aprender dos seus educandos [...] e o compromisso com a sua aprendizagem” para “propiciar experiências de aprendizagem exemplares” (Brasil, 2019, p. 20). Isto significa que apesar da definição desses princípios para a formação docente, pautados em assegurar “uma educação de qualidade, na perspectiva da construção de uma nação soberana, democrática, justa e inclusiva” em todos os níveis da educação, não há defesa pela apropriação do conhecimento científico, conforme indicado nos itens a seguir. (Brasil, 2019, p. 20)

- II- A valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento das especificidades dos saberes e práticas específicas de tal profissão;
- III - A colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos de uma política nacional de formação de professores para a Educação Básica;
- IV - A garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância;
- V - A articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, visando a garantia do desenvolvimento dos educandos;
- VI - A equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;
- VII - A articulação entre formação inicial e formação continuada;
- VIII- A formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de educação básica na qual atua o docente; e
- IX - A compreensão dos docentes como agentes formativos de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização culturais. (Brasil, 2019, p. 20).

Dentro da teoria que orienta nosso estudo e concepção de sujeito/mundo, reconhecemos a importância do conhecimento prático para a significação dos conhecimentos teóricos, pois mostram que o conhecimento em “ação” é repleto de questões sociais, políticas e culturais. Já o conhecimento teórico é importante para os professores refletirem e agirem sobre os conhecimentos, assim conseguem operar com instrumentos simbólicos. A partir dos itens acima, fica evidente que os conhecimentos e habilidades que o professor deve ter de acordo com a BNCC, não são compatíveis com o que a teoria histórico-cultural defende. A proposta impõe que o docente tenha competências para saber agir na sala de aula, boa comunicação,

capacidade de aprender a aprender e se autodesenvolver, dominar tecnologia e os novos meios de informação, seja criativo, inovativo e colaborativo. Facci (2004, p. 69) explica que essa visão sobre “a tarefa de ensinar a pensar [acaba por exigir] do professor o conhecimento de estratégias de ensino e o desenvolvimento de competências de ensinar”, portanto o profissional deve ser capaz de regular as suas próprias atividades de pensamento.

Em contrapartida, defende-se que o profissional da educação se aproprie do “conhecimento que ultrapassa o senso comum, dos conhecimentos produzidos e acumulados pelos homens, para que seja possibilitado aos alunos não só terem acesso a ele como se situarem e se compreenderem dentro do processo social contemporâneo”. (Facci, 2004, p. 132). Além disso, Facci (2004) declara que ser professor não é apenas ter um conjunto de competências para criar estratégias de “aprender a aprender” e também, não deve ser entendida como responsável individual pela construção do conhecimento do aluno. A autora critica as práticas construtivistas<sup>27</sup>, que reforçam a compreensão do professor como responsável por fazer o aluno desenvolver as estruturas mentais a partir da cotidianidade, deixando em segundo plano o conhecimento científico.

Quando a ciência, a filosofia, a arte, entre outros conteúdos, são abandonados na prática pedagógica, parece que fica um “vazio” entre o significado da prática docente -que deve ser ensinar- e a implementação de um trabalho que realmente conduza ou permita que o aluno faça parte do gênero humano. Dessa forma, a escola, do meu ponto de vista, perde sua função como instituição socialmente organizada, que tem como objetivo levar os alunos a se apropriarem do conhecimento já acumulado pela humanidade” (Facci, 2004, p. 132).

Nesse sentido, a reforma do ensino médio aprovada pelo Congresso Nacional Lei 13.415/2017 assegura a obrigatoriedade das disciplinas de língua portuguesa e matemática bem como, a possibilidade de contratação de professores sem diploma para lecionar, dialogando com a citação supracitada. Em vista disso, cabe o questionamento: quais as consequências da modularização do ensino médio de uma educação já precária?

Essa flexibilização acelera a terceirização de mão de obra (não qualificada) para a formação de alunos, reforçando a educação como mercadoria a serviço de uma ordem social. Facci (2004) postula sobre como os objetivos da educação atrelados às necessidades dos sujeitos pertencentes à uma sociedade de classes (com funções determinadas pelo grupo dominante), possuem pouca liberdade com relação ao meio social. Uma vez que,

---

<sup>27</sup> De acordo com Piaget (1975), a teoria construtivista é uma prática educacional fundamentada no iluminismo. Há uma defesa do ser humano enquanto potencial cognitivo para pensar o mundo, a partir da interação do organismo e do meio.

O caráter da educação do homem é determinado totalmente pelo meio social em que ele cresce e se desenvolve. É importante destacar, entretanto, que o meio nem sempre influencia o homem direta e imediatamente, mas de forma indireta pela ideologia. Na obra que estou analisando neste item, Vigotski (2001b, p.286) chama de ideologia “todos os estímulos que se estabeleceram no processo de desenvolvimento histórico que se consolidaram sob a forma de normas jurídicas, regras morais, gostos estéticos etc”. As normas são passadas pela estrutura da classe da sociedade que as gerou e servem à organização de classe da produção. São elas que condicionam todo o comportamento do homem, por isso se pode dizer *comportamento de classe* do homem. (Facci, 2004, p. 132). (Destaque da autora)

Destaca-se que as políticas de formação docente no Brasil apontam para uma formação fragmentada, focada em competências para a resolução de conflitos e não para a apropriação de conhecimentos científicos. Por isso, não podemos acreditar que apenas a criação de políticas públicas transformará a sociedade. Os discursos referentes a uma educação de qualidade, acesso universal à escola, criação de metas e incentivos educacionais, são contrapostos pela realidade: professores não possuem condições para o desenvolvimento psíquico, vivemos o constante desmonte da escola pública, por meio de corte de verbas, disputas ideológicas e criação de propostas baseadas na participação ativa da família no processo de alfabetização, como é o caso do Programa de Literacia familiar: Conta pra mim (MEC, 2020), que tem como justificativa ser um meio para romper o ciclo da pobreza. Além disso, têm-se novas propostas de ensino médio técnico (2021), reformulação dos conteúdos escolares, aumento de escolas militares (2019/2020), incentivos para o ensino híbrido e cada vez mais remoto (2021/2022) e a aprovação do Homeschooling (2022)<sup>28</sup>, que colaboram para a desvalorização do papel do professor.

A partir de Patto (1981; 2007), é possível compreender como as propostas governamentais, ONGs e Instituições parceiras buscam remediar os sintomas do fracasso escolar por meio da responsabilização da família sobre a educação dos filhos, como por exemplo: o programa de literacia familiar alega que “ações no seio familiar são mais importantes para o sucesso escolar do que a renda ou a escolaridade da família” (Todos pela Educação, 2019, p. 08). Propostas como esta, possuem o objetivo de retirar a responsabilidade

---

<sup>28</sup> Foi aprovado em maio o PL 1338/2022, pela Câmara dos Deputados, o projeto de lei que regulamenta o ensino domiciliar - (Homeschooling). A lei permite que estudantes da educação básica (do ensino fundamental e médio) possam optar por essa modalidade de ensino, sendo os pais ou responsáveis, os encarregados do ensino da criança/adolescente. Para tanto é apenas preciso comprovar que os “professores” tenham ensino superior ou educação profissional tecnológica; seguir o conteúdo da Base Nacional Comum Curricular; realizar atividades pedagógicas; enviar relatórios à escola em que o aluno está vinculado; participar de reuniões com outros pais optantes por esse modelo de ensino e garantir o convívio dos estudantes em família e em comunidade. Acesso em Jun/2022: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/153194>> (Brasil, 2022)

do ensino do Estado e transferir para a família, como alternativas aplicadas para o enfrentamento dos sintomas sociais de questões escolares. E são pouco efetivas ao olharmos as taxas de analfabetismo funcional (29% da população está no nível rudimentar de alfabetização) e nível de escolaridade dos pais.

Em consonância, a participação em grupos de estudo e em turmas de formação continuada de professores ajudaram a entender esse cenário, visto que a desvalorização, o sofrimento psicológico e a falta de condições/infraestrutura são elementos frequentes nos discursos docentes. Silva (2007) explica que as condições objetivas e subjetivas determinam a identidade profissional, no caso dos professores, estes são cobrados por resultados meritocráticos, responsabilizados pelos baixos indicadores da educação e ao mesmo tempo sofrem dentro do próprio ambiente de trabalho com as divisões hierárquicas que atrapalham a organização de uma luta sindical para a reivindicação de melhores condições de trabalho, por exemplo.

Nessa linha, Thiele e Ahlert (2007) elucidam como o trabalho pode estar relacionado às formas de sofrimento, já que o trabalhador que ao mesmo tempo é visto como um executor, sem possibilidades de pensamento e mudanças, é exigido ser autônomo, proativo e responsável, com um salário baixo e poucos instrumentos para auxiliar na realização de sua função. Fica cada vez mais nítido que o trabalho como uma parte central da vida das pessoas, “inclusive como identidade do sujeito e na inserção social das mesmas pessoas”, está muito relacionado com o adoecimento do trabalhador. Na educação, esse mesmo cenário expõe o grande desgaste físico e mental do professor “devido à falta de infraestrutura, as jornadas extensas, a falta de reconhecimento social, quanto a indisciplina e a violência dentro dos muros escolares” (Thiele & Ahlert, 2007, p. 05). O trabalhador docente, assim como os psicólogos e os profissionais da área de gestão de pessoas, sujeitos dos processos sociais, e os outros trabalhadores assalariados são obrigados a vender sua força de trabalho por muito menos do que aquilo que produzem.

Duarte (2004) explica que o desenvolvimento histórico dos humanos é um processo contraditório e movido por conflitos entre as classes antagônicas, por isso retomamos o papel contra hegemônico da educação nas relações sociais de produção da vida, que interferem em como os sujeitos se constituem. Para Facci (2004) a profissão docente faz parte do processo de construção social do sujeito e impacta na identidade do professor, por isso, a identidade da profissão é alvo de mudanças constantes dos significados e sentidos pessoais para cada profissional, refletindo o processo histórico-cultural da vida humana.

Leontiev (1978, p.90) complementa: “as particularidades do psiquismo humano são determinadas pelas particularidades destas relações [de produção], dependem dela”. Portanto,

as contradições são interiorizadas pelos humanos e constituem o modo de pensar e agir, de acordo com as condições materiais de sua realidade, sendo as apropriações e sentidos produzidos pela cultura o guia para o seu desenvolvimento. Nessa mesma linha, Martins (2007) elucida a personalidade como resultado de processos subjetivos e objetivos, produzidos de modo individual e condicionados pela sociedade. Um fator importante que permeia essa relação é a especificidade do produto do trabalho do professor, que “não se materializa em um objeto físico, [...] revela-se na promoção da humanização dos homens na consolidação de condições facilitadoras para que os indivíduos se apropriem do saber historicamente sistematizados pelo gênero humano” (Martins, 2007, p. 05). Por isso, a alienação do trabalho do professor<sup>29</sup> “interfere decisivamente na qualidade do produto do seu trabalho”, por ser uma relação “interpessoal e mediada pelas apropriações e objetivações” desses sujeitos (Martins, 2007, p. 05). Nas palavras da autora:

Desta forma, considero que a personalidade do professor é variável interveniente no ato educativo, pois educar exige um claro posicionamento político e pedagógico, pressupõe a ação intencional do educador a todo momento, implica permanente tomadas de decisões. A intencionalidade, por sua vez, é um pressuposto da consciência, e esta, núcleo da personalidade. Assim sendo, pode-se deduzir que não existe ação educativa que não seja permeada pela personalidade do educador. É pelo reconhecimento de sua importância que se faz necessária uma sólida compreensão do que ela é. (Martins, 2007, p. 05).

As políticas e condições de formação dos professores apresentadas possibilitam constatar o enfraquecimento da educação impactando diretamente na atividade de ensino, uma vez que na docência o professor não compreende a finalidade de seu trabalho, devido ao trabalho fragmentado. A consequência é um professor que reproduz e executa ações para a manutenção da sociedade historicamente produzida, formando alunos alienados, fato esse justificado pelos índices da educação: os alunos não conseguem se apropriar dos conhecimentos e os docentes realizando ações desconectadas da realidade, a partir de apostilas e materiais instrutivos.

Deste modo, no próximo capítulo será explorado o desenvolvimento do psiquismo para a compreensão da atividade docente. Para tanto, utilizaremos como base a Psicologia Histórico-Cultural, que nos permite compreender a formação dos sujeitos para além das explicações deterministas e biologizantes, perpassando as leis sociais e a materialidade que guiam o curso do desenvolvimento humano. Estas são vitais para a compreensão de que os professores se

---

<sup>29</sup> O conceito de Atividade, trabalho e alienação será apresentado no próximo capítulo.

constituem na docência por meio da realização da atividade de ensino, participando e ao mesmo tempo, produzindo a realidade social. (Leontiev, 1978).



## **2 Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica para a Compreensão do Trabalho Docente**

Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. (Engels & Marx, 2007)

A Psicologia Histórico-Cultural, apoiada no método materialista histórico dialético, nos permite a compreensão sobre a constituição do psiquismo e a formação humana a partir das relações sociais e culturais, superando explicações reducionistas e biologizantes sobre o desenvolvimento humano. Nos tornamos humanos e formamos nossa consciência por meio da cultura e da relação com o meio, esse entendimento permite a análise crítica das contradições sociais que atravessam a educação e o desenvolvimento dos humanos. Este capítulo busca apresentar os principais elementos da teoria, com destaque aos conceitos filosóficos metodológicos que possibilitam a melhor compreensão do desenvolvimento do psiquismo do professor, como a categoria atividade, o trabalho educativo, as funções psicológicas superiores, a formação de conceitos científicos e apropriação de instrumentos e signos. Os autores escolhidos para essa seção, apresentam em suas obras as premissas básicas da perspectiva histórico-cultural, possibilitando a apropriação dos principais conceitos para a compreensão do desenvolvimento humano pela cultura.

Conforme apresentado no capítulo anterior, a educação desde o século XIX representa o ideal da modernização e do desenvolvimento social, sendo a escola o espaço para a apropriação da cultura humana e o professor o mediador do conhecimento. Assim, parte-se do cenário educacional brasileiro e da materialidade das políticas públicas de formação que produziram os professores e profissionais da atualidade hoje, para então compreender o desenvolvimento humano. O método materialista histórico dialético nos possibilita investigar a fonte histórica do desenvolvimento mental dos sujeitos, da cultura material e intelectual da sociedade, uma vez que o psiquismo é produzido historicamente e socialmente pelo e no trabalho, sendo este um fator decisivo para a humanização dos sujeitos, por determinar a forma e o conteúdo das relações entre os humanos.

A Psicologia Histórico-Cultural postula que o desenvolvimento humano só é possível pela apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados. Isto significa que partimos da concepção de sujeito baseada na historicidade e materialidade, comprometida com explicar e transformar a realidade, por meio da análise de contradições existentes entre a essência e a aparência que são necessárias para a compreensão e superação dos fenômenos em sua

totalidade. Oliveira (2005, p. 14) explica que o sujeito é um ser singular (único), fruto de múltiplas determinações, como “uma síntese complexa cuja universalidade se materializa histórica e socialmente” por meio do trabalho, atividade humana vital e essência da concepção materialista.

Os humanos produzem sua história a partir da modificação dos meios de produção e transformação da natureza: ao agir sobre a natureza, exercendo controle sobre ela, o sujeito torna-se “um ser social que desenvolve a capacidade de se apropriar das leis essenciais da natureza e transformá-las em objetos e condição de sua vida”. Ou seja, sua atuação não está mais limitada às condições biológicas, “passou a ser guiada por uma finalidade determinada histórica e socialmente pela consciência” (Oliveira, 2005, p. 14). Com isso, é possível uma melhor compreensão da frase da epígrafe deste capítulo: a realidade é produzida por sujeitos ativos (por meio do trabalho) e rodeada de contradições, cuja superação eleva e impulsiona o sujeito às suas máximas capacidades. Para Engels e Marx (2007):

Quer dizer, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida [...] os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. (Engels & Marx, 2007, p. 94).

A teoria nos permite compreender a aprendizagem como promotora do desenvolvimento humano, contrapondo discursos maturacionistas sobre as crianças e que, com frequência, escuto no ambiente de trabalho: sobre a necessidade do amadurecimento das pessoas para conseguir lidar com situações novas. Vigotski (2009) explica que é a aprendizagem do novo que permite traçar o caminho do desenvolvimento, devido às novas apropriações e aquisições que vão “abrindo” outras possibilidades para o desenvolvimento. Por isso, podemos afirmar que a constituição humana e o desenvolvimento do psiquismo estão relacionados à realidade material dos sujeitos, que possibilita o estabelecimento de relações, a apropriação das produções humanas e permite novas formas de relacionamentos. Portanto, não devemos limitar o conhecimento às experiências cotidianas, é preciso conhecer as elaborações históricas que permitiram o desenvolvimento da humanidade.

Em outros termos, a apropriação de conhecimentos oriundos da experiência cotidiana e imediata representam os conceitos espontâneos, elaborados por meio da relação do sujeito e seu contexto. Já os conceitos científicos são organizados e sistematizados, para serem compreendidos precisam do auxílio de outros conceitos. Assim, para que o sujeito se aproprie

dos conceitos científicos, ele precisa utilizar os conceitos espontâneos para produzir novas formas de desenvolvimento e quando ocorre a apropriação das objetivações humanas, o sujeito tem a possibilidade de superar os conhecimentos já existentes, criando outros instrumentos materiais e intelectuais. Entretanto, como destaca Leontiev (1978), essa produção de conceitos científicos só é possível pelo acesso à cultura, que não é disponibilizada de forma igual para todos os humanos, por causa da sociedade capitalista. Isto significa que as desigualdades são produzidas socialmente, então para compreendermos o desenvolvimento humano, é preciso entender sobre relações sociais e os modos de produção.

Leontiev (1978, p. 97) complementa: “as particularidades do psiquismo humano são determinadas pelas particularidades destas relações, dependem dela. Por outro lado, sabe-se que as relações de produção se transformam”. Em acordo com o apresentado no capítulo anterior, é preciso compreender o papel da educação na sociedade e o acesso à cultura que ela possibilita, para então propormos mudanças efetivas de transformação. Mészáros (2008, p. 25) explicita a urgência e a necessidade de uma prática transformadora que nos leve para além do capital: “[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança”. Contudo, o autor destaca que se não houver uma consonância sobre esses fatos, pequenos ajustes não contam como mudanças efetivas, pois são como correções de “algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução” (Mészáros, 2008, p. 25).

Com o intento de ultrapassar propostas individuais e rasas na proposição de intervenções na formação de professores, nos próximos tópicos deste trabalho serão abordados os pressupostos filosófico-metodológicos e os fundamentos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e da Psicologia Histórico-Crítica, com ênfase na produção histórica do psiquismo do professor.

### **2.1. Pressupostos filosófico-metodológicos e fundamentos teóricos**

A Psicologia Histórico-Cultural apresenta uma concepção de ser humano baseada na historicidade e materialidade, comprometida com explicar e transformar a realidade por meio da análise de contradições existentes entre a essência e a aparência, que são necessárias para a compreensão e superação dos fenômenos em sua totalidade. A história social da humanidade é

o ponto de partida para a investigação do **psiquismo** humano, pois apresenta um conjunto de possibilidades determinadas pelas transições que ocorrem na vida do sujeito. Neste sentido, a internalização da cultura ocorre a partir das possibilidades reais que são disponibilizadas do patrimônio cultural para cada indivíduo, por meio de sua relação com outros sujeitos sociais.

Assim a relação singular-particular-universal, um dos princípios do método de referência, permite a compreensão do elo entre os sujeitos e a apropriação da cultura. Oliveira (2005) afirma que esta relação é um requisito para a compreender o objeto em suas múltiplas determinações e para a superação de falsas dicotomias. A apropriação da cultura se constitui em um processo **mediador** entre o Particular (sociedade), o Universal (gênero humano) e o Singular (sujeitos), garantindo a aquisição das qualidades e capacidades humanas. Nas palavras da autora:

[...] é uma síntese complexa em que a universalidade se concretiza histórica e socialmente, através da atividade humana que é uma atividade social - o trabalho -, nas diversas singularidades, formando aquela essência. Sendo assim, tal essência humana é um produto histórico-social e, portanto, não biológico e que, por isso, precisa ser apropriada e objetivada por cada homem singular ao longo de sua vida em sociedade. É, portanto, nesse vir-a-ser social e histórico que é criado o humano no homem singular. Como se pode depreender daí, a relação dialética singular-particular-universal é fundamental e, enquanto tal, indispensável para que se possa compreender essa complexidade da universalidade que se concretiza na singularidade, numa dinâmica multifacetada, através das mediações sociais – a particularidade. (Oliveira, 2005, p. 03).

Como exemplo, a divisão social do trabalho e seu impacto na formação humana, neste processo o sujeito precisa vender sua força de trabalho (que se torna uma mercadoria), para exercer uma função fragmentada como meio de existência na sociedade capitalista. Vigotski (2004, p. 05) complementa: “como resultado do avanço do capitalismo, o desenvolvimento da produção material trouxe simultaneamente consigo a divisão progressiva do trabalho e o crescente desenvolvimento distorcido do potencial humano”. Nessa mesma linha, Leontiev (1983) explica que a divisão do trabalho faz com que o sujeito veja apenas o resultado parcial de suas ações, contribuindo com o esvaziamento do sentido e a não satisfação das necessidades.

Martins e Eidt (2010, p. 667) ressaltam que “na atividade produtiva desenvolvida sob condições de alienação, não há concordância entre seu conteúdo objetivo (o significado social da atividade) e subjetivo (o sentido), tendo-se como consequência, no plano individual, o desenvolvimento unilateral da consciência e da própria personalidade”, quando realizado nessas condições, o trabalho possui um caráter alienador e desumano. Aqui é possível traçar um paralelo com a atividade docente, que não foi produzida e direcionada para promover sentido ao professor e aluno (membros da relação de ensino-aprendizagem), Mendonça (2017) explica

sobre a necessidade de um ensino organizado para a promoção de **sentido** e **significado**, sendo a atividade de ensino a possibilidade de realização da atividade docente.

Oliveira (2005) elucida que para o entendimento desse processo em suas múltiplas relações é necessário que a relação entre o indivíduo (singular) e o gênero humano (universal) se concretize na relação que o indivíduo tem com a sociedade (o particular). “Essa relação é inerente a outra mais ampla, a relação do homem com o gênero humano, que inclui a relação de cada indivíduo singular com as objetivações humanas, concretizadas ao longo da história da humanidade” (Oliveira, 2005, p. 03). Portanto, a humanidade é composta por sujeitos sociais que se desenvolvem e transmitem os conhecimentos produzidos pelo gênero humano às gerações seguintes, por meio da **atividade**, e por isso, o desenvolvimento é um processo histórico-social, que depende das mediações oportunizadas e das condições de apropriação da cultura que são garantidas aos sujeitos para a aquisição das particularidades humanas.

Conforme Oliveira (2005, p.05), a lógica dialética estuda e discute formas significativas e universais da atividade prática e do pensamento dos sujeitos, sendo capaz de captar o movimento da realidade, “são as leis da lógica dialética que dirigem o movimento objetivo da realidade, transformadas em leis do pensamento e que se apresentam por meio de conceitos de máxima generalidade”. Dessa forma, é possível inferir que o singular e o universal coexistem no fenômeno, uma vez que o homem é ao mesmo tempo portador de uma **singularidade** que o diferencia dos outros sujeitos e, de uma **generalidade** que torna ele semelhante aos outros sujeitos. Por meio da relação dialética, o fenômeno revela em sua expressão singular o que é em sua imediaticidade e em sua expressão universal, manifesta as suas complexidades, conexões internas, suas leis, evoluções e sua totalidade histórico-social. Porém, é no particular que se manifestam as configurações do fenômeno, como expressão lógica da categoria de **mediação**, entre o singular e o universal. (Pasqualini & Martins, 2015).

Entende-se que o desenvolvimento e a formação do psiquismo ocorrem pela apropriação dos conhecimentos acumulados historicamente pelo conjunto dos homens a partir da **mediação** por meio de **instrumentos** e **signos**. A mediação é uma atividade que possibilita aos objetos que participam da relação exercerem entre si uma influência recíproca, sem desconsiderar suas propriedades essenciais. Para Martins (2011, p. 42) “o conceito de mediação ultrapassa a relação aparente entre coisas, penetrando na esfera das intervinculações entre as propriedades essenciais das coisas”. Isto significa que a mediação possibilita aos sujeitos que eles se apropriem da história humana acumulada nas produções e objetivações, ganhando novas formas de viver e transformar a realidade. Tanamachi (2007, p. 80) complementa: “trata-se de situar a singularidade dos indivíduos concretos no interior do contexto histórico e social da

humanidade, para que possamos verificar as máximas possibilidades do ‘vir-a-ser’ de cada sujeito, como parte do processo individual de humanização”, sendo possível refletir os determinantes sociais presentes na realidade de cada sujeito.

Analisando a estrutura da sociedade capitalista é evidente que o processo de desenvolvimento dos sujeitos é obstruído pelas condições de vida social, que delimitam as possibilidades de apropriação do patrimônio humano-genérico (**universal**). A sociedade produz e transmite conhecimentos hegemônicos (visando sua perpetuação) e os contra-hegemônicos devido suas contradições (expresso na luta de classes). Martins (2019, p. 33) assegura que “a condição para a efetivação do verdadeiro ser humano, coloca-se na transformação das condições das instituições que alienam o trabalho e o trabalhador”, por isso, não devemos cair em discursos meritocráticos sobre as condições de evolução e sucesso: em uma sociedade de classes, as condições para o desenvolvimento pleno dos sujeitos não são as mesmas para todos.

Pasqualini (2016, p. 70) afirma que “a vida em sociedade cria as condições para a apropriação da cultura” e este processo forma nos humanos “funções e capacidades que não se desenvolvem natural ou espontaneamente”. É a partir da apropriação das objetivações humanas que se formam as singularidades, estas permitem novas formas de produção humana. Assim, é possível definir as funções psíquicas como “capacidade ou propriedade de ação de que dispõe nosso psiquismo no processo de captação da realidade objetiva” (Pasqualini, 2016, p. 70). E por ter como base material o cérebro e os órgãos dos sentidos, para realizar esse ‘reflexo’ do mundo objetivo, de modo subjetivo, é capaz de regular os comportamentos humanos a partir da internalização dos signos da cultura. Vigotski (2009) explica que as relações vivenciadas no plano intersíquico ocorrem no meio social, constituindo o plano intrapsíquico (os níveis mais elaborados das funções psíquicas).

Para Davydov (1988, p.13), a vida em sociedade possibilita aos sujeitos, ao utilizar meios da realidade, “separar-se de sua própria atividade e representá-la como um objeto peculiar que pode ser modificada antes de ser realizada”. Dessa forma, o sujeito pode “ver, avaliar e discutir sua própria atividade a partir das posições de outros membros do coletivo”. Logo, a consciência dos homens não pode ser entendida de modo individual, pois é apreendida como ato psíquico proveniente da experiência do sujeito e ao mesmo tempo, é resultado de sua relação com os outros e o mundo. Segundo o autor:

A reprodução pessoal da imagem ideal da sua atividade e da representação ideal nela das posições de outras pessoas, pode ser chamada de consciência. A consciência tem que ser considerada juntamente com o ideal e a atividade; já que formam uma unidade indissolúvel, tendo a atividade importância predominante no processo. Porém, cada

destas formações e todas juntas só podem ser compreendidas através da revelação do conjunto das relações sociais, que é a essência do ser humano. (Davydov, 1988, pp. 13-14).

No entanto, quando essa imagem ideal é distorcida pelos processos de alienação, a atividade humana e a consciência são fragmentadas. Leontiev (1978, p. 75) expõe a consciência como “o início de uma etapa superior do desenvolvimento psíquico”, cujo “o reflexo consciente é o reflexo da realidade concreta destacada das relações entre o ela e o sujeito”. É possível afirmar que na “consciência a imagem da realidade não se confunde com a do vivido do sujeito: o reflexo é como presente ao sujeito” (Leontiev, 1978, p. 65). Para o autor, o psiquismo existe de forma dupla: (1) se manifesta na atividade de modo objetivo e (2) de forma subjetiva, se manifesta nas ideias como consciência. Este, exemplifica com a leitura de um livro, “quando tenho consciência de um livro [...] ou consciência do meu próprio pensamento a ele respeitante, o livro não se confunde na minha consciência com o sentimento que tenho dele, tal como o pensamento deste livro não se confunde com o sentimento que tenho dele” (Leontiev, 1978, p. 65). Portanto, o “tomar” consciência da significação de uma ação acontece pela forma do reflexo do objeto enquanto fim consciente.

O trabalho é organizador central da hierarquia das atividades dos sujeitos, possibilitando sentido para a existência humana, é por meio dele que o sujeito desenvolve em si capacidades e se objetivam socialmente. Ao se tornar trabalhador, regras e valores contribuem no estabelecimento da autoimagem e a ampliação da autoconsciência. Essa atividade humana intencional exige uma conexão entre o objeto de uma ação (o seu fim) e o motivo gerador da atividade. Os **motivos** impulsionam a atividade para sua efetivação, por meio da materialização da necessidade em um objeto de satisfação. Isto é, o sujeito impulsionado por **necessidades** sociais consegue dominar seu meio externo e regular seu comportamento, adquirindo novas capacidades físicas e intelectuais, organizando e reorganizando a forma que se relaciona com o mundo. O trabalho nos difere dos outros animais, nós adaptamos a natureza às nossas necessidades e produzimos nossa existência, criando novas necessidades (culturais).

Destaco a partir de Leontiev (1983) os dois conceitos mencionados anteriormente: **necessidade** e **motivos**. O primeiro refere-se à atividade dirigida para a satisfação de uma necessidade, seja de um objeto, de algo ou um resultado. Enquanto o segundo, é o objeto real que estimula e incita o sujeito a agir, dirigindo sua atuação até a satisfação da necessidade. O autor explica que o motivo da atividade nem sempre é conhecido para o sujeito, mas não existe atividade sem motivo. Em consonância, Silva (2007, p. 34) comenta que “a atividade humana só existe porque está ligada às relações sociais, portanto, está subordinada às condições de vida

de cada indivíduo na sociedade”. Isto significa que a atividade, definida como a produção da vida material, possui uma estrutura, transições, transformações e desenvolvimento, portanto, é vital considerar a sociedade que move o desenvolvimento psicológico e cria condições para a apropriação da cultura.

Em direção ao nosso objetivo, é possível fazer a reflexão do papel da educação: um processo educativo que faz a mediação do movimento de formação do psiquismo. Reitero que a educação possui um papel central na libertação e na transformação social para o desenvolvimento dos sujeitos, contribuindo para a formação e o enriquecimento da consciência. **Mas em uma sociedade de classes, qual o tipo de consciência que a educação capitalista hegemônica desenvolve?**

Para responder este questionamento, é preciso recorrer à Pedagogia Histórico-Crítica, que embasada pelo método materialista histórico dialético, possibilita categorias de análise e interpretação da realidade. Nesse modelo de educação, produz-se uma consciência limitada e restrita aos mecanismos próprios para as funções que o sujeito desempenha, o que justifica a existência de profissionais excelentes no trabalho que executam, mas que contribuem para a manutenção da sociedade capitalista. Conseqüentemente, a educação que deveria identificar as formas mais desenvolvidas que expressam os conhecimentos humanos “reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações” para, então, traduzir o “saber objetivo em saber escolar de modo que se torne assimilável pelos alunos” (Saviani, 2012, p. 8). Para isso, é preciso considerar os meios necessários para que os alunos aprendam e se apropriem desses conhecimentos, contudo, na atualidade os conhecimentos necessários para a transformação e formação da consciência são cada vez mais combatidos e eliminados pela sociedade contribuindo para uma proposta de ensino volta para a instrumentalização da classe trabalhadora. Kaspchak (2013) contribui:

Para essa perspectiva teórica, não se nega o fato de o conhecimento ser fruto do modo de produção capitalista, mas se discute o modo pelo qual a classe dominante apropria-se da cultura universal e a utiliza em seu benefício próprio, para a dominação da classe menos favorecida, destinando à classe trabalhadora o mínimo de escolarização. Nesse entendimento reside a necessária e efetiva proposta de educação intencionada em priorizar na função da escola a sistematização dos conhecimentos históricos, fornecendo possibilidade às novas gerações de incorporar os elementos herdados. Esses são os elementos produzidos pela humanidade, de modo que os conhecimentos, ao serem apropriados, possam ser constituídos instrumentos de transformação das relações sociais. (Kaspchak, 2013, p. 18)

Frente ao exposto, é possível perceber como políticas públicas de formação de professores não possibilitam o conhecimento aprofundado para produzir nos alunos um



pensamento teórico dialético, visto que estão mais focadas em determinar competências profissionais docentes, conforme indicado no parecer sobre a BNCC (Brasil, 2019). Um bom profissional deve ter (1) conhecimento profissional, que “pressupõe uma formação específica e permite a atuação docente autônoma”, voltada para dar sentido à prática profissional realizada na escola; (2) a prática profissional, enquanto conhecimento do conteúdo a ser trabalhado, já que “é por meio da apropriação do conhecimento pedagógico do conteúdo que o licenciando, durante sua a formação e carreira profissional, promoverá, de forma coerente, situação de aulas com duplo foco sendo um o conhecimento e outro o desenvolvimento de competências, entre elas as cognitivas e as socioemocionais”; e (3) engajamento profissional, que refere-se ao “compromisso moral e ético do professor para com os alunos, seus pares, os gestores, a comunidade escolar e os demais atores do sistema educacional” (Brasil, 2019, pp. 21-22).

Em consonância, Shiroma e Evangelista (2003) utilizam o termo “política de conformação do professor”, que busca qualificar profissionais para dominar competências, valores condizentes com a sociedade, limitando o conhecimento do profissional, aos interesses do mercado, resultando em um “professor reflexivo”. Facci (2004) assevera que a formação desse professor está centrada na experiência cotidiana, acarretando na definição de “autoformação”, cuja experiência e a prática se tornam saberes. Visando a melhor compreensão sobre o impacto dessa formação dos professores, o próximo tópico se dedica ao psiquismo e ao desenvolvimento humano, considerando os fundamentos pedagógicos presentes na organização dos cursos de licenciatura e as possibilidades do trabalho educativo.

## 2.2. O Psiquismo na Teoria Histórico-Cultural

Os processos psíquicos são formados na relação do sujeito com o mundo dos objetos, sendo a consciência produto da atividade humana, que estrutura os processos mentais e o domínio da realidade. A consciência é a forma histórica e concreta do psiquismo dos sujeitos, que adquire particularidades diversas de acordo com as condições sociais da vida e transforma o desenvolvimento de suas relações. Para Martins (2011, p. 29): “consciência não pode ser identificada exclusivamente com o mundo das vivências internas, mas apreendida como ato psíquico experienciado pelo indivíduo e, ao mesmo tempo, expressão de suas relações com os outros homens e com o mundo”. Isto significa que a consciência é a expressão ideal do psiquismo, que se desenvolve por meio do **trabalho** e da **linguagem**, garantindo a evolução, no âmbito filogenético e abrindo novas possibilidades à espécie humana de atividades em sua

ontogênese. Com isso, ocorre a complexificação do sistema nervoso central, além da “transformação do ser orgânico em social” (Martins, 2011, p. 29).

Assim, a consciência e a realidade passam a ser representadas pela “imagem psíquica, pela ideia que dela se constrói” (Martins, 2011, p. 29). Dessa maneira, é por meio da relação ativa entre o sujeito e o objeto, que o sujeito produz a sua existência, se relaciona com a realidade e complexifica suas funções psíquicas superiores, que são conectados a crises e rupturas, oriundas das contradições do meio, das possibilidades e das superações dos sujeitos. Para tanto, é a passagem de um estado menos desenvolvido para o outro qualitativamente mais complexo, que assegura aos sujeitos as possibilidades de interiorização das determinadas formas de funcionamento social dadas pela cultura, transformando-as em instrumentos de pensamento e ação, por meio da atividade. Esta pode ser definida como uma cadeia de **ações**, com processos que obedecem a um fim consciente.

No caso dos professores, as **ações** que envolvem seu trabalho são o preparo e a aplicação das aulas, já o motivo refere-se ao ensinar, por isso as ações precisam ser orientadas para a realização desse motivo, gerando sentido pessoal ao professor. Sabe-se que nem todos os processos/ações são atividades, pois geralmente as atividades estão conectadas a experiências psíquicas como emoções e sentimentos, e são “governadas pelo objeto, direção e resultado da atividade da qual fazem parte” (Leontiev, 1978, p. 83). Outro componente da atividade são as operações: meios e formas pelos quais se realizam as ações em condições específicas, por isso um mesmo ato pode ser percebido de formas diferentes, considerando o motivo e o sentido da ação e “dependendo de que atividade a ação faz parte, a ação terá outro caráter psicológico” (Leontiev, 1978, p. 84).

A ação docente precisa de instrumentos de trabalho para alcançar os objetivos de sua atividade, como a criação de materiais didáticos, que necessitam a consciência de sua finalidade (tanto em sua construção quanto em sua utilização), como também, o material precisa ser coerente com o propósito do ensino. Nesta sociedade o ensino proposto refere-se à manutenção hegemônica da sociedade, com um ensino superficial, em desacordo com o que se defende a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Pasqualini e Martins (2015, p. 363) postulam: “o mundo empírico representa apenas a manifestação aparente da realidade em suas definibilidades exteriores”. Logo, os fenômenos perceptíveis de modo imediato decorrentes das projeções na consciência dos sujeitos se desenvolvem de modo superficial na essência do próprio fenômeno, sendo necessário que o bom ensino revele as mediações e contradições internas, para compreender os fenômenos em sua totalidade e concretude.

As funções psíquicas precisam de um **ensino** envolvente e que promova sua complexificação, já que a educação pode ser considerada um processo que (re)organiza o conhecimento, promovendo a emancipação dos sujeitos e colaborando para edificação da consciência destes, por meio da interação com objetos e instrumentos elaborados socialmente (Vigotski, 1991). Portanto, o uso de **signos** conduz os humanos a uma estrutura que se destaca do desenvolvimento biológico, criando formas de processos psicológicos intrínsecos à cultura. Esse processo, resultado da organização social baseada no trabalho, possibilita o surgimento de dispositivos artificiais, denominados de **instrumentos** psicológicos, voltados para o domínio dos próprios processos psíquicos. Para o autor, as funções psíquicas superiores possui como “característica essencial a estimulação autogerada, isto é, a criação é o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento” (Vigotski, 1991, p. 33).

O emprego dos signos é fundamental para a orientação e domínio dos processos psíquicos, pois conduzem a atividade e a consciência dos sujeitos. Após a internalização do objeto, o sujeito sobrepõe sobre este uma imagem subjetiva da realidade, com isso o humano não precisa mais do objeto material, pois consegue reconstitui-lo, no plano subjetivo. Logo, as imagens psíquicas são produzidas pelos processos externos, que nos conectam à realidade objetiva, Leontiev (1983) explica que apenas o instrumento não é capaz de provocar as ações, mas sim, é a utilização do objeto que garante possibilidades de modificar a realidade.

Ainda é necessário dizer que não é o volume ou o tipo de instrumento utilizado que garante uma Educação de qualidade: tanto temos interessantes práticas docentes carregadas de sentido e intencionalidade utilizando-se de poucos instrumentos quanto temos práticas esvaziadas de sentido e cheia de uso de instrumentos e materiais em sala de aula. Os instrumentos são importantes objetivações das necessidades dos homens e compreender seu uso e finalidade torna-se fundamental para que sejam de fato promotores de transformação da realidade no sentido da emancipação humana e rompimento da lógica de formação fragmentada do ser humano. (Pessoa, 2018, p. 75).

Já que o instrumento é um objeto utilizado para realizar uma ação/operação de trabalho, Marx (2013, p. 328) evidencia que os instrumentos são “um conjunto de coisas que o homem interpõe entre ele e o objeto do seu trabalho como condutor da sua ação”. Este instrumento se modifica ao longo da história, em um processo de avanços e retrocessos nas práticas de trabalho, garantindo uma série de novas funções no comportamento humano referentes à utilização e manejo do instrumento, suprimindo os processos naturais. Nessa linha, na escola não basta ter recursos, políticas e materiais, pois não estão conectados com a realidade ou com as ações e uso destes instrumentos, é necessário o uso intencional e planejado com a educação, pois o instrumento psicológico modifica de forma global a evolução e a estrutura das funções

psíquicas, e suas propriedades determinam a configuração do novo ato instrumental do mesmo modo que o instrumento técnico modifica o processo de adaptação natural e determina a forma das operações laborais.

Ou seja, a intencionalidade da utilização do instrumento define a forma e conteúdo do ensino, seja para uma educação voltada para a formação de pessoas críticas ou mão de obra qualificada para o trabalho. Facci (2009) destaca a supervalorização da utilização de materiais ou ferramentas, como garantia de uma educação de ensino, entretanto é preciso considerar como a economia direciona o desenvolvimento histórico da profissão docente, que determina um ideal de professor: competitivo, comunicativo e com habilidades cognitivas. Considerando que os instrumentos realizam a mediação do humano com a realidade de forma concreta, de transformação material, enquanto os signos oferecem uma mediação no âmbito simbólico/semiótico, cabe ressaltar a importância de conhecer o processo histórico de constituição do professor como indivíduo para então pensarmos a formação do professor mediador de conceitos: aquele que possui os instrumentos e conhecimentos necessários para a atividade de ensino, a partir do método. Com isso, é possível compreender para além da aparência os discursos progressistas das formações de professores, que podem disponibilizar instrumentos e signos no processo formativo dos alunos, mas apenas corroboram com o aprofundamento da alienação dos alunos. Visto que:

O processo de desenvolvimento cultural das funções psíquicas pressupõe que a cada momento sejam superados os limites do sistema de atividade orgânica ao qual se vinculam, principiando modos de expressão próprios a outro sistema de atividades, isto é, às atividades culturalmente formadas. Se os órgãos e processos naturais se instituem como premissas indispensáveis à formação das funções psíquicas, é o emprego de signos que as coloca em movimento, conferindo a direção cultural de seu desenvolvimento. (Martins, 2011, p. 67).

O domínio de um instrumento psicológico amplia e recria a estrutura/mecanismo da função psíquica natural, elevando-a a um nível superior, atuando em combinação com o ato instrumental e conferindo um salto qualitativo no psiquismo.

A diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade, ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são

tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não podem ser a mesma (Vigotski, 1999, p. 55).

A partir do objetivo deste trabalho, considero importante a compreensão do papel do signo no desenvolvimento humano por meio da linguagem, dado que o professor atua como mediador que deve organizar intencionalmente os conhecimentos a serem trabalhados em sala de aula. Historicamente, os signos possibilitam que a cultura ocupe o lugar de guia do desenvolvimento humano em detrimento das capacidades biológicas, devido às necessidades de comunicação das produções humanas e da organização do trabalho. Nessa linha, Vigotski (1991) considera a **linguagem** um signo mediador essencial para a constituição das funções psicológicas superiores e para a transmissão dos conhecimentos elaborados socialmente pelo conjunto dos homens. Por meio dela, conseguimos superar os limites da experiência sensorial, formulamos generalizações, que nos permite operar mentalmente objetos, com os signos internalizados e que constituem as funções psíquicas superiores. Além disso, por meio da atividade, conseguimos modificar os órgãos do sentido. Engels & Marx (2007) realçam isso ao afirmar que ficamos mais inteligentes quando aprendemos a transformar a natureza.

Em consonância, Tuleski (2008) explica que a aquisição da linguagem possibilitou à humanidade novas propriedades, assegurando um salto qualitativo no desenvolvimento por garantir a representação abstrata dos objetos como conceitos e a autorregulação de sua conduta. Para Leontiev (1978) a linguagem possibilita a generalização e transmissão da experiência dos conhecimentos humanos, sendo um meio de comunicação e condição para a apropriação pelos sujeitos e a forma de sua existência na consciência. Isto é, a linguagem possibilita a apropriação de palavras e signos que são representantes da história humana e contribuem para a formação da consciência, visto que a comunicação necessita de conceitos.

Conforme Leontiev (1978, p. 81) “em condições sociais que asseguram um desenvolvimento universal dos homens, a atividade mental não está separada da atividade prática. Seu pensamento passa a ser um momento na vida total dos indivíduos que os reproduz conforme seja necessário”. Isto significa que: “a forma de pensar de cada sujeito está diretamente ligada com a relação que ele tem com sua atividade: as relações objetivas que se tem com a realidade guiam as formações psíquicas dos sujeitos, inclusive gerando as necessidades humanas e a busca por satisfazê-las” (Pessoa, 2018, p. 30). Assim, a educação pode ser entendida como o domínio artificial dos processos naturais de desenvolvimento, uma vez que reestrutura as funções do comportamento, a partir da internalização dos signos que possibilita a apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados. Pessoa (2018) complementa:

Neste âmbito, podemos pensar que os conhecimentos trabalhados pelo docente ao exercer sua atividade de ensino estão permeados de significados da história social presente nos conceitos. Ainda, o modo como os conhecimentos são mediados na atividade de ensino perpassa o sentido pessoal construído por ele ao elaborar e ensinar tais conceitos (Pessoa, 2018, p. 31)

Compreende-se que a linguagem é uma forma superior de atividade psíquica, capaz de organizar e categorizar objetos e situações, providenciar instrumentos auxiliares, possibilita o planejamento e resolução de situações, além do controle do comportamento. No caso da aprendizagem escrita, Mendonça (2017, p. 35) declara que esta “implica em uma apropriação de sua significação como processo comunicativo e em ferramenta de organização do pensamento simbólico, mediante o seu uso para compreensão do conhecimento”, ou seja, isto significa que o professor é o responsável por instruir o aluno no desenvolvimento de uma nova função psíquica. Nas palavras do autor:

Ao afirmar que o ensino da linguagem escrita requer do professor e aluno um grande esforço, este autor esclarece que tanto o aluno quanto o professor devem estar envolvidos na atividade de ensino e de aprendizagem. Devido à escrita ter sua origem em práticas sociais, demanda a necessidade de o professor organizar essas atividades práticas de forma a possibilitar o domínio da linguagem escrita pelo aluno (Mendonça, 2017, p. 36).

Conforme mencionado anteriormente, para que ocorra a apropriação pelo aluno dos conhecimentos científicos e das produções humanas, é preciso a mediação intencional do professor. Duarte (2004) elucida sobre o desenvolvimento do gênero humano como dependente da apropriação pelos sujeitos dos conhecimentos e a produção de novos conhecimentos, sendo papel da educação o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Com isso, têm-se na **palavra**, uma definição importante: é por meio da palavra que o pensamento se realiza, já que “a ideia e o som produzem generalizações da atividade a ser executada, permitindo que a atividade seja idealizada na mente, no pensamento do indivíduo” (Mendonça 2017, p. 50).

Esse processo novo na atividade humana, de pensar mediante o uso da palavra, produz um salto qualitativo na maneira do homem se relacionar. Ao compreender que cada palavra evoca na mente do homem a experiência do trabalho, a função de cada etapa desse trabalho e seu produto final recriam a atividade de forma organizada e determinada para seus fins. Portanto, ao apropriar-se da função comunicativa, podem-se transferir, mediante a palavra, os conhecimentos e toda a cultura produzidos pelo trabalho de um grupo social (Mendonça, 2017, pp. 50-51).

Por meio do pensamento tomamos consciência das relações e interações que as coisas estabelecem entre si, além de poder perceber propriedades que não são acessadas diretamente.

Por isso, é possível a apropriação dos conhecimentos e das generalizações elaboradas socialmente pela humanidade. Para Vigotski (2009), a palavra pode ser considerada o “signo dos signos”, já que desempenha um papel de unidade de análise nuclear no estudo do comportamento humano e é uma generalização. É um ato de pensamento e a representação conceitual na forma de ideia dos objetos, a partir das propriedades essenciais destes, pois comporta a relação dos sujeitos com o objeto, suas ações e qualidades. Por isso, consegue refletir a realidade de forma generalizada, estabelecendo relação com a consciência e sendo a expressão mais direta da natureza “é o microcosmo da consciência humana” (Vigotski, 2009, p. 486).

Em concordância, Davydov (1988, p. 117) explica: “o pensamento de um homem isolado representa o funcionamento da atividade historicamente formada da sociedade, atividade da qual ele se apropriou”. Sendo assim, é a relação dos sujeitos com a realidade, mediada por instrumentos e signos, que possibilita o desenvolvimento do pensamento e da linguagem – duas funções com origens distintas e que não se relacionam no início da vida, mas que se entrecruzam revolucionando o psiquismo. Revelando a importância da mediação enquanto um processo interventivo de um elemento intermediário na relação entre outros dois elementos, permite aos sujeitos fazer o uso de um instrumento simbólico (como o pensamento e a imaginação) para estabelecer relações com os objetos e situações.

No caso do trabalho docente, é por meio da mediação das abstrações que o professor consegue superar os conceitos cotidianos e a incorporação dos conceitos científicos. É a palavra enquanto unidade entre pensamento e linguagem, que permite a compreensão de que toda palavra é uma generalização, que permite aos sujeitos a libertação da relação imediata com o meio e operar com objetos que não estão presentes sensorialmente. Martins (2011), explica a função simbólica da palavra, enquanto responsável por analisar os objetos fazendo a distinção de características elementares e classificando em categorias. Isto representa como cada palavra carrega um sistema conexo de relações como um meio de formação de conceitos. Nas palavras da autora:

Há que se destacar, portanto, a dimensão qualitativa da aquisição de palavras, levando-se em conta a propriedade sintetizadora das mesmas, isto é, considerando-se aquilo que a palavra condensa, ou, conforme Luria, aquilo que ela “oculta”. Nesse sentido, Luria (1981, 2008) e Vygotski (1995, 2001) asseveram que as palavras são os embriões da interpretação da realidade e, como tal, desempenham um papel decisivo na determinação da atividade psicológica. Existe, pois, uma estreita relação entre a evolução dos significados das palavras e os diferentes estágios do desenvolvimento psíquico. Essa relação se expressa, sobretudo, no vínculo entre a história de construção dos significados das palavras e a imagem subjetiva construída acerca da realidade. Por

consequente, para os autores supracitados, a análise da referida história aponta profícuos caminhos para a análise do percurso de formação da consciência humana (Martins, 2011, p. 139).

É preciso destacar que a **fala**, é mais que uma forma de comunicação, “é uma condição para a atividade intelectual que exige controle dos processos mentais e autocontrole do comportamento, uma vez que ao converter-se em instrumento do pensamento, ela se institui como uma das funções psíquicas superiores mais importantes, por possibilitar a construção do mundo na interioridade subjetiva sob a forma de imagem consciente” (Martins, 2011, p. 142). Além disso, “determina profundas transformações no psiquismo infantil, à medida que seus mecanismos ultrapassam meramente fins expressivos e sua “direção externa” passa a assumir, também, um papel no planejamento e orientação do comportamento” (Martins, 2011, p. 142). Assim, a fala se torna um dispositivo interno e “a linguagem passa a intervir diretamente no ato intelectual, requalificando a percepção, a memória, a atenção, a imaginação e os próprios sentimentos do indivíduo, conformando sua própria experiência pessoal no mundo” (Martins, 2011, p. 142). Já a **linguagem escrita** possui uma relação íntima com a linguagem interior, sendo uma objetivação desta, que representa a forma mais complexa de linguagem, por conseguir que o pensamento se expresse de forma completa nos significados das palavras utilizadas (Martins, 2011, p. 143). Para a autora:

O domínio da linguagem escrita representa para a criança o domínio de um sistema simbólico altamente complexo e dependente, em alto grau, do desenvolvimento das funções psíquicas superiores do comportamento infantil. Nesse sentido, tanto Vygotski (1995, 1997, 2006) quanto Luria (1981, 2001) consideraram que a aprendizagem da escrita principia muito antes do momento em que se coloca um lápis na mão da criança. Os processos de percepção, atenção, memória, linguagem oral, pensamento e sentimentos configuram o todo a partir do qual a linguagem escrita se edifica. Por isso, indicam os autores, o êxito nesta aquisição não é um dado circunscrito ao momento no qual se “ensina a criança a escrever”, mas profundamente dependente daquilo que esses autores denominaram como pré-história da linguagem escrita (Martins 2011, p. 147).

Nesse sentido, Mendonça (2017) explica que a linguagem escrita deve transformar-se em um instrumento psicológico, o que implica em uma apropriação de sua significação como processo comunicativo e em ferramenta de organização do pensamento simbólico, mediante o seu uso para compreensão do conhecimento.

Ao ensinarmos a linguagem escrita para o aluno, assumimos o papel de intérpretes dessa prática social e nos tornamos responsáveis em instruir o aluno nessa nova função psíquica. Para que essa nova função seja apropriada pelo aluno, devemos extrapolar a ideia da repetição mecânica de traços e letras e da descoberta espontânea por hipóteses da escrita pela criança. (Mendonça, 2017, p.35)



Na Psicologia Histórico-Cultural, para o ensino da linguagem escrita é preciso partir das relações sociais da criança, o professor precisa introduzir os instrumentos e orientar a criança para que esta utilize conhecimentos universais sistematizados para ressignificar os problemas de sua realidade social e atue. O domínio desse sistema complexo de signos e a apropriação do conceito de palavra, é o que confere sentido à atividade de escrita, reorganizando e revolucionando o desenvolvimento mental da criança. Também, o desenvolvimento da linguagem possibilita a construção de generalizações dos conhecimentos, que garantem não só a existência humana, mas também a transmissão e apropriação de todos os conhecimentos produzidos pela humanidade, como atividade psíquica dos sujeitos (Franco & Martins, 2021).

Em vista disso, é importante que os professores compreendam que a palavra se complexifica, para uma melhor organização do ensino da escrita e da leitura, pois a construção de conceitos científicos garante à **percepção** a qualidade de significação pelas associações e apropriações, permitindo a conexão entre o desenvolvimento e a formação da consciência. Isto posto, as palavras são signos, capazes de expressar sobre a forma de ideias: objetos, fenômenos, fatos, conceitos, que exige dos sujeitos a complexificação das funções psíquicas para o emprego de signos, conferindo novas possibilidades aos sujeitos. Ou seja, é preciso que o professor conheça e trabalhe os modelos e objetos sociais, e por meio da apropriação de conceitos organize sua atividade de ensino para promover o pensamento teórico nos alunos (Mendonça, 2017).

Não basta ao docente atuar tendo como referências ideias e modelos difundidos socialmente. Embora essas ideias e modelos tenham em sua premissa um resultado de trabalho coletivo e idealizado que podem orientar a atividade, essa atividade não terá sua aplicação em novos contextos replicada automaticamente. Apenas a apropriação científica e teórica do modelo pelo professor permite a superação imediata para uma organização teórica voltada à realidade do ensino. Somente com essa apropriação o professor pode organizar, de modo consciente, o que pretende instruir. O pensamento teórico apropriado permite que a atividade de ensino possa ser concebida em sua totalidade. (Mendonça, 2017, p. 17)

Mendonça (2017) destaca a função social da escrita e ressalta a importância da compreensão do conceito teórico da palavra escrita, para que o professor não pense nela apenas como um ato instrumental técnico. Conforme mencionado anteriormente, a escrita possibilita acesso ao conhecimento teórico, sendo função da atividade e ensino e de aprendizagem ultrapassar as relações empíricas e produzir novas formas de conhecimento. O autor descreve as consequências da organização de ensino sem a apropriação de conceitos teóricos:

Se a ação foi realizada sem uma orientação teórica, sem um fazer culturalmente organizado e aceito, esse fazer torna-se mais complexo para se estabelecer uma reflexão, pois não há uma organização lógica nos procedimentos aplicados, e a reflexão fica limitada à aparência do fenômeno. Por outro lado, se os conceitos sistematizados, científicos estiverem presentes no plano de ação prévio e organizarem a ação desde os seus primeiros atos, a reflexão sobre a ação carregará os saberes organizados e pensados para esse fim, saberes teóricos (Mendonça, 2017, p. 92).

No próximo tópico será abordado a atividade de ensino, enquanto responsável por produzir formas de pensamento teórico que contenham os saberes sistematizados e produzam pensamentos científicos. Isto significa que o professor deve organizar o ensino direcionado a expressar seu conhecimento teórico sobre os conteúdos a serem trabalhados com os alunos, atuando com o pensamento teórico dos estudantes para promoção do desenvolvimento das funções psicológicas destes.

### **2.3. Trabalho educativo e o conceito de Aula**

Vigotski (2001) define que o desenvolvimento humano ocorre por meio dos processos de ensino, estes contemplam as possibilidades de desenvolvimento concreto ao longo da vida dos sujeitos. Magalhães e Martins (2020) complementam: “afirmamos o ensino e o desenvolvimento como unidade de contrários, ou como polos opostos interiores um ao outro, de modo que um pólo afirma sua existência pela presença de seu contrário. Ou seja, só há desenvolvimento se houver ensino, assim como só há ensino se houver aprendizagem” (Magalhães & Martins 2020, p. 04). As autoras também pontuam sobre a “unidade ensino-aprendizagem-desenvolvimento” a partir do conceito de trabalho: “No caso do trabalho pedagógico o processo está para o ensino tanto quanto o produto está para a aprendizagem, ou seja, a aprendizagem é produto do ensino e, se não houve aprendizagem, é porque não houve ensino” (Magalhães & Martins 2020, p. 04).

Isto pois,

Não é difícil entender que os processos intersíquicos se transmutam em processos intrapsíquicos por internalização. O ensino se apresenta na alçada intersíquica como meio para internalização objetivada, intrapsiquicamente, sob a forma de conteúdo aprendido. O que precisamos é extrair da unidade dialética maior, representada pelos polos ensino-desenvolvimento, uma outra unidade menor, representada pelos processos de ensino e aprendizagem. Ao entendermos essa unidade de contrários, não descolaremos o ensino da aprendizagem, e a díade ensino-desenvolvimento converte-se na tríade ensino-aprendizagem-desenvolvimento. (Magalhães & Martins 2020, p. 04).

Considerando o papel social da escola no desenvolvimento da consciência, o ensino conforme Martins:

[...] deve acompanhar toda a história de formação dos sujeitos, tendo em vista a edificação de estruturas mentais abstrativas à vista das quais o pensamento possa firmar-se como generalização” uma vez que em sua base reside a capacidade cognitiva de descoberta dos vínculos internos entre o particular e o geral e vice-versa. (Martins, 2018, p. 85).

A educação de qualidade depende dos conteúdos que ela disponibiliza para o desenvolvimento do psiquismo. Martins (2018, p. 86) questiona sobre o que a escola deve ensinar, “cabe-lhe ensinar o *que* interpondo-se entre sujeito e objeto(s), transforme os modos de o sujeito operar com eles à medida de seu desvelamento”, pois apenas os conhecimentos científicos possibilitam a compreensão da realidade e possibilidades de atuação sobre ela. Uma vez que “os conteúdos de ensino incidem nas estruturas de generalização (identificação de propriedades gerais dos objetos transpondo-as para outros que lhes sejam semelhantes)”, intervindo para que estas se requalifiquem e promovam a aprendizagem (Martins, 2018, p. 89).

**Como o ensino baseado em conceitos espontâneos pode qualificar o desenvolvimento dos sujeitos?** Para um ensino de qualidade, é preciso que o professor tenha o domínio dos conteúdos teóricos que orientam o trabalho educativo (atividade mediadora entre o indivíduo e a cultura humana), visto que este deve ser realizado intencionalmente para garantir a universalização. No entanto, o cenário remete a uma educação hegemônica, por isso defende-se um trabalho organizado para traduzir a prática dialética para além dos espaços escolares. Martins (2018) complementa:

[...] a força motriz do desenvolvimento psíquico é o ensino, sobretudo, a educação escolar; que a aprendizagem provoca transformações culturais no psiquismo humano otimizando assim, o próprio ensino. Ou seja, a aprendizagem do universo cultural simbólico é condição imprescindível para o aprimoramento psíquico tornando-o apto para a realização de comportamentos complexos, a exemplo de acuidade sensorio-perceptual, atenção voluntária, memória lógica, operações lógicas do raciocínio, capacidade imaginativa, dentre outras, mas, sobretudo, para a realização do autodomínio consciente da própria conduta (Martins 2018, p. 93).

O bom ensino, conforme Vigotski (2001) é capaz de gerar o ‘novo’. Magalhães e Martins (2020) complementam:

[...] o ensino de conceitos científicos supera qualitativamente aquele pautado em conceitos cotidianos, já que os primeiros exigem e articulam processos psicofísicos intrapsíquicos mais complexos, a exemplo da atenção voluntária; das operações lógicas do pensamento, a saber, análise e síntese, comparação, generalização e abstração; e da

memória lógica, dentre outros que pressupõem o autodomínio da conduta. (Magalhães & Martins 2020, p. 05).

Isto significa que aprender conceitos científicos transforma a relação dos sujeitos com os objetos, fazendo com que os indivíduos direcionam suas ações no mundo no sentido da universalidade:

O ensino desenvolvente é, portanto, aquele que prima pelas aprendizagens que promovem transformações nas representações, pelos sujeitos, dos objetos e fenômenos dados à captação empírica. Estas transformações, por seu turno, resultam do fato de que entre sujeito e objeto interpõem-se os sistemas conceituais, que, por esta via, requalificam os conteúdos da consciência (Magalhães & Martins 2020, p. 06).

Tanto para a Psicologia Histórico-Cultural, quanto para a Pedagogia Histórico-Crítica o bom ensino, deve por meio da mediação do professor, ter como tarefa central do ensino escolar a formação de conceitos científicos, contribuindo para a formação das estruturas mentais dos alunos, para que estes construam novas formas de pensar, agir e ser. Para Saviani (2012), trabalho educativo é importante na valorização dos elementos culturais necessários para o aluno assimilar, mas sofre interferências políticas e acaba sendo descontinuado ao longo das trocas de gestão pública. Deixa evidente as consequências de um ensino voltado para atender os interesses sociais, no desenvolvimento dos humanos. Por isso, não é qualquer tipo de ensino que “puxa” o desenvolvimento, já que somente tem caráter educativo ações e invenções que intervenham nos processos de crescimento, fixando novas reações. Assim, o professor só atua como educador na medida que utiliza o meio social em favor da educação, mobilizando o interesse e a necessidade pelo novo. Martins (2018) complementa:

Contudo, há que se reconhecer que a implementação de modelos educacionais calcados na pedagogia histórico-crítica demanda fortes investimentos na formação contínua dos professores, haja vista que a formação inicial dos mesmos ainda se faz, via de regra, em anuência ao ideário construtivista, que tão poucos contributos têm legado à educação escolar, especialmente, às escolas públicas. Urge reconhecer que apenas uma formação sólida de professores poderá assegurar o domínio da cultura teórico-técnica requerida ao trabalho docente e, igualmente, reconhecer que a fragilidade cultural na formação de professores no Brasil vem, cada vez mais, usurpando-os dos instrumentos requeridos para o exercício de seu trabalho – independentemente do aporte pedagógico que se adote. Por conseguinte, a formação de professores em serviço se institui como via fundamental para toda e qualquer mudança qualitativa que se pretenda para a educação escolar pública (Martins, 2018, p. 96).

Por outro lado, Abrantes (2018) postula sobre o método organizador da atividade docente a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, destacando que a aula sintetiza as categorias centrais da educação, por se desenvolver enquanto:

[...] unidade concreta das relações sociais que pressupõe ensino, aprendizagem, desenvolvimento do estudante. A aula concentra em sua dinâmica viva desde as questões mais abstratas e gerais inerentes à prática educativa até questões particulares que surgem nas situações singulares do processo educativo (Abrantes, 2018, p. 100).

Considerando a aula como uma unidade viva da prática educativa, que se articula a partir da dialética entre continuidade e ruptura da sociedade, tem-se que é possível a apropriação crítica dos conhecimentos sistematizados pela humanidade visando o rompimento com as práticas que subsidiam as relações de domínio e exploração. Para Abrantes (2018), nesta perspectiva de mundo, a educação não deve se orientar pelas relações hegemônicas da sociedade, mas sim articular-se “com o projeto de revolucionar o modo de produzir e reproduzir a existência, concebendo a prática educativa como mediação fundamental e inerente ao processo de superação da sociedade mercantil” (Abrantes, 2018, p. 102). Nas palavras do autor:

Concebendo o processo formativo como tensão dialética entre ser–vir–a–ser, a referência organizativa e mediadora das decisões inerentes à prática educativa é a relação mais complexa e elaborada do humano com a realidade, qual seja, a perspectiva de produzir vinculação consciente com o mundo de modo que essa consciência se desenvolva não apenas como reflexo do mundo objetivo, mas como possibilidade de criação coletiva e consciente do mundo – como momento da práxis. (Abrantes, 2018, p. 100)

A Pedagogia Histórica–Crítica defende que o ensino deve visar uma formação transformadora da realidade, para isso é preciso a compreensão da realidade, desvelando suas contradições e conflitos. A aula contempla em sua produção o sentido social de sua elaboração, isto significa que o planejamento e a organização das aulas estão articulados com uma visão de mundo e sociedade, seja essa hegemônica ou contra-hegemônica. Abrantes (2018) explica:

Ora, se temos uma aula em que o seu horizonte não é permitir relação do estudante com conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, logicamente mediados como conhecimentos escolares, ou seja, relação com conhecimentos complexos, efetiva–se posicionamento conservador na luta política no campo da educação, visto que uma formação sem relação com os conhecimentos sistematizados não pode ter como perspectiva a promoção do vínculo consciente com a realidade. (Abrantes, 2018, p. 106)

Em direção oposta ao ensino alienante, o autor comenta que uma educação planejada a partir da pedagogia histórico–crítica tem como questão o “como ensinar e socializar as produções humanas mais elaboradas de modo a permitir que todos os indivíduos em processo de formação transformem–se em estudantes e se qualifiquem como seres humanos ao

assimilarem a humanidade objetivada nos conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos” (Abrantes, 2018, p. 100). Visto que a tarefa do trabalho educativo se refere a

[...] permitir a *incorporação* da consciência social em cada pessoa, qualificando a consciência individual de modo que cada existência se faça *práxis*, em um processo de superação das questões pessoais imediatas e subjetivas em função de *problemas* humanos. Essa posição não tem o sentido de negar questões individuais, mas sim de requalificá-las de modo a permitir, inclusive, a compreensão da gênese social dos conflitos pessoais, a partir da compreensão de si, do mundo e de si no mundo (Abrantes, 2018, p. 104 – destaques do autor).

Para o autor, “os estudantes necessitam iniciar o processo de relação com o conhecimento elaborado na escola, pois o processo de formação da pessoa consciente de si e do mundo se estrutura nas bases das relações sociais produzidas no processo educativo” (Abrantes, 2018, p. 100). Por isso, o trabalho do professor permite a compreensão dos fundamentos teóricos e práticos a serem desenvolvidos. Entretanto, como as políticas do ensino a distância, que passaram por um forte processo de expansão, principalmente para a formação de professores, pode garantir que os professores compreendam seu trabalho e desenvolvam conceitos científicos, sendo que a estrutura e a organização dos cursos na modalidade EaD são precários e pouco monitorados, acarretando em formações com lacunas.

Sobre o aumento dos cursos ofertados, a Gatti *et al* (2019, p.55) garantem: “O que se pretende claramente é tentar aumentar o percentual de pessoas com ensino superior e com ensino técnico, sem ponderar, nos parece, sobre sua eficácia”. Nas palavras dos autores:

No entanto, a oferta de formação de professores a distância, tal como vem sendo implantada por diversas instituições, salvo poucas exceções, está longe de explorar a contento as potencialidades formativas dessa modalidade de ensino. Considerando ainda que ela vem sendo buscada por estudantes em condições diferenciadas dos que frequentam cotidianamente a universidade é mais um fator a ponderar quanto à linguagem adotada, lógica de apresentação, ilustrações e simulações, complementação com várias mídias. (Gatti *et al*, 2019, p. 54).

Em Mendonça (2017) temos que o professor para poder orientar os conhecimentos do aluno, ele deve se apropriar dos saberes científicos, deve saber mais que o aluno. Por ser o responsável pela mediação desses conhecimentos, o professor deve ensinar o aluno a pensar, e não apenas o instruir, muito menos ser um ‘cuidador’ (Pasqualini, 2010). A responsabilidade do fracasso escolar e dos baixos índices da educação, conforme apontado anteriormente, gira em torno de diferentes fatores ao longo da história da humanidade (do método de ensino, da política pedagógica, dos professores, do aluno ou da pobreza), porém muito recaem sobre o

papel do professor. Facci (2004) discorre sobre como a atuação do profissional da educação tem passado por mudanças constantes, são exigidas funções e responsabilidades novas:

O professor em muitas ocasiões encarado como o vilão de todas as mazelas que povoavam o espaço intra-escolar, tais como: o descompasso entre objetivos do ensino formalmente estipulados e a “tarefa” realizada; o fracasso escolar; problemas de indisciplina e mesmo de violência; na escola as dificuldades de aprendizagem e, ainda outras problemáticas enfrentadas nas instituições educativas. (Facci, 2004, p.21).

A autora complementa sobre a necessidade de tornar a escola um lugar de aprendizagem real, que assegure o acesso e a permanência dos alunos. Facci (2004) também destaca algumas dificuldades dos cursos de formação de professores, indicando a existência de uma lacuna entre a subjetividade docente e a prática pedagógica. Para a autora, ocorre uma separação entre as experiências subjetivas dos professores das práticas em sala de aula, por isso o professor deixa de ser compreendido “enquanto indivíduo que possui sentimentos e é participante de uma profissão que, no decorrer dos anos, vem sofrendo modificações em termos de valorização”. Em outros casos, “estuda-se o profissional, mas esquece de que o professor tem toda uma vida que influencia notavelmente a sua atuação prática” ou ocorre o contrário: “estuda-se o professor com pessoa, mas esquece de contextualizar sua profissão” (Facci, 2004, p. 22).

Facci (2004) assegura que devemos exigir do professor, que “ele seja um profissional cientificamente instruído. Somente o conhecimento exato, somente o cálculo exato, o próprio conhecimento baseado na ciência é que se deve constituir enquanto instrumento para o professor” (Facci, 2004, p. 186). Haddad e Pereira (2013) apresentam, a partir dos trabalhos de Facci (2004) e Martins (2011), que “a formação de professores na perspectiva que vem sendo analisada desvaloriza o conhecimento historicamente acumulado, na medida em que a prática tem sido entendida como eixo central do currículo” uma vez que, o foco está na “experiência pessoal e com o “saber-fazer”. As autoras destacam que o saber docente é formado pela teoria e pela prática”. Sendo a teoria, responsável por proporcionar “aos professores as condições de compreender contextos históricos, sociais, culturais em que estão inseridos”. Em contradição ao objetivo da educação de promover a emancipação humana, superando a alienação e tornando-se uma atividade autorrealizadora para o professor, uma vez que, por ser o mediador social dos conteúdos científicos e atuar na formação dos processos psicológicos superiores, possibilita que o aluno se desenvolva em suas máximas capacidades (Haddad & Pereira, 2013, p.114).

Como resultado tem-se que a educação deve, ao mesmo tempo, preparar trabalhadores qualificados e produtivos, e sujeitos que a partir de uma formação básica são capazes de

continuar a aprender novos conhecimentos, superando condições sociais. Em consonância com a exigência do mercado de trabalho, vivenciada cotidianamente na atuação como profissional de recursos humanos, precisamos buscar pessoas criativas, independentes, críticas e capazes de trabalhar em equipe. Facci (2004) acrescenta que a educação tem o papel formativo, contudo “a possibilidade de inserção no mercado de trabalho [...]” depende “[...] da capacidade do indivíduo consumir os conhecimentos necessários” e do perfil que possui. Por isso, na visão neoliberal a “eficiência dos serviços oferecidos pela escola deve ser baseada na competência interna e no desenvolvimento de um sistema que tenha como mérito o esforço individual” (Facci, 2004, p. 12). Em vista disso, o capítulo seguinte busca relacionar o movimento singular-particular-universal e as necessidades mobilizadoras do psiquismo a partir da organização do ensino.



### 3 Da realidade que vivemos às necessidades humanas

Em vias de finalização deste trabalho, intende-se neste tópico enfatizar o movimento singular - particular - universal dentro da relação entre a Psicologia e a Pedagogia em seu papel na educação escolar. A história da formação de professores no Brasil permite a compreensão do movimento Singular-Particular-Universal, expresso na produção do conhecimento pelo professor enquanto sujeito singular, a partir do gênero humano (universal), possibilitado pelas mediações sociais (particular). Portanto, o desmonte da escola e a redução dos conhecimentos determinados pelas diretrizes educacionais contribuíram para a precarização da formação docente e a perda da centralidade do conhecimento teórico em detrimento dos conhecimentos práticos e produtivos. Um professor formado nesses moldes possui uma atuação voltada para a organização das práticas de ensino, que permite aos alunos a aprendizagem dentro de suas possibilidades cognitivas. Franco e Mendonça (2020) elucidam:

Podemos constatar, de todas as evidências apresentadas sobre as políticas de formação do professor ao longo das três últimas décadas, período no qual os professores que participam deste trabalho estão em processo de formação, que o modelo educacional proposto levou ao enfraquecimento da formação do professor. Em primeiro lugar, por não proporcionar a formação básica adequada; esses professores, enquanto alunos em formação no ensino básico, foram formados na visão proposta pelas políticas do “aprender a aprender” (Franco & Mendonça, 2020, p. 20).

Portanto, defende-se que a relação entre Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural é a base para a compreensão da importância da organização do ensino pelo professor. Autores como Martins (2007; 2013; 2016) e Saviani (2009; 2012; 2013), destacam a escola enquanto instituição social submetida às leis da sociedade vigente, mas que ao mesmo tempo é capaz de atuar de modo contra-hegemônico na formação dos indivíduos e por isso, pode-se entender a Psicologia enquanto referência para o desenvolvimento humano e apoio para o ato de ensinar, a partir de ações pedagógicas. O produto desta relação é a formação de sujeitos preparados para construir o “novo”, já que o psiquismo humano é composto por funções psíquicas superiores que se transformam e se requalificam com a apropriação da cultura. Martins (2013, p. 45) comenta que “Advogar uma educação escolar pública de qualidade é a marca fundante da pedagogia histórico-crítica, comprometida com a socialização das máximas conquistas culturais da humanidade”. Além disso, a autora explica que a Pedagogia Histórico-Crítica defende um ensino próprio para representar a realidade de modo fidedigno na consciência humana, por isso não aceita a redução dos “conteúdos escolares a conceitos de

senso comum e passíveis de serem adquiridos pela simples inserção social das pessoas” (Martins, 2013, p. 46).

O ensino para Martins (2013, p. 46) deve possibilitar o desenvolvimento nos sujeitos “das propriedades de alcance incomensuráveis que já se fazem consolidadas no gênero humano”, porém necessita de:

[...] um currículo voltado à transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados e referendados pela prática social ao longo dos tempos – ‘conhecimentos clássicos’; orientada pelo planejamento intencional e pela sistematização lógica e sequencial dos conteúdos de ensino, de sorte a assegurar as articulações necessárias entre tais conteúdos e as melhores formas para sua transmissão, tendo em vista que os aprendizes se apropriem deles. Trata-se, por conseguinte, do planejamento calcado na tríade conteúdo – forma – destinatário. (Martins, 2013, p. 46).

Isto significa que o professor em formação deve ser capaz de compreender as relações de produção da vida para organizar o trabalho educativo visando a transmissão dos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade aos alunos. Franco e Mendonça (2020, p. 20) pontuam que “uma das características fundamentais para o professor organizar sua atividade de ensino está vinculada às possibilidades de abstração, objetivação e planejamento de atividades de ensino”. Assim, o ensino deve produzir no pensamento dos alunos os conhecimentos científicos. Entretanto, os currículos das formações são voltados para a prática com o aluno na sala de aula e não para a produção dos saberes mais elaborados, com isso tem-se a responsabilização do professor e do aluno pelo fracasso escolar.

Conforme abordado anteriormente, o desenvolvimento do psiquismo humano é oriundo de uma complexificação evolutiva e cultural dos sujeitos, que não ocorre de modo linear ou unilateral. Aqui ressalta-se a mediação dos signos enquanto peça chave para a compreensão da unidade ensino-aprendizagem. Martins (2013, p. 57) afirma que “[...] a mediação é interposição que provoca transformações na instituição da imagem subjetiva da realidade objetiva ao disponibilizar os conteúdos simbólicos que lhe correspondem, enfim, uma condição externa, inter psíquica, que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico” (Martins, 2013, p. 57). A autora complementa:

O uso de signos, portanto, de conhecimentos, conclama o desenvolvimento das funções psíquicas modificando toda a estrutura do psiquismo, uma vez que a atribuição de significados requer uma percepção mais acurada, a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos, enfim, demanda um ‘trabalho’ mental para o qual nenhuma função isoladamente seria suficiente. Destarte, os signos conferem unidade ao psiquismo, possibilitando que seus conteúdos despontem lógica e conscientemente, abrindo as possibilidades para o autodomínio da conduta. (Martins, 2013, p.58).

Deste modo, o processo de humanização está intimamente relacionado ao ensino, que depende de a atividade mediadora disponibilizar os signos visando provocar transformações no psiquismo dos alunos. Para que o professor consiga ensinar, é preciso que ele tenha domínio dos conteúdos escolares e seja capaz de organizar o ensino para transmitir aos alunos. Mendonça (2017) explica que as atividades de ensino organizadas ocorrem pela articulação recíproca entre “a atividade pedagógica e psicológica (SAVIANI, 2015) de modo a permitir uma constituição psíquica da realidade objetiva em sua totalidade e contradição, e que isso ocorre em um processo de mediação, de transmissão cultural, ou, segundo Rodrigues e Kuenzer (2007), no trabalho educativo” (Mendonça, 2017, p. 90). Para Martins (2013):

Compete, pois, à educação escolar, por um lado, disponibilizar aos sujeitos os conteúdos indispensáveis para que conquistem o domínio das propriedades da realidade – não dadas à captação de forma imediata. Esse domínio, como processo mediado, ancora-se no conteúdo de cada área do conhecimento das quais se reveste o ensino escolar. Por outro lado, compete planejar as formas pelas quais esses conhecimentos devam ser transmitidos, dado que exige clareza acerca da distinção entre metodologia de ensino e procedimentos de ensino. Via de regra, ambos se confundem e a metodologia cede lugar ao seu conteúdo meramente procedimental, restrito ao ‘como fazer’ na sua imediatez sensível (Martins, 2013, p. 70).

Em vista disso, é possível a reflexão sobre o trabalho docente pautado em mecanismos práticos e tecnologias assistivas, que contribuem para a utilização de um currículo reduzido em aulas voltadas para que o aluno entregue a tarefa e passe de série. Esse cenário é contraposto por Abrantes (2018) que postula sobre o caráter da Pedagogia Histórico-Crítica na formação humana, visto que o estudante deve se relacionar “com os conhecimentos em sua máxima elaboração a partir da mediação intencional e sistemática da instituição de ensino, ou seja, implica a interposição de um caminho pedagógico em direção ao saber complexo. Pressupõe ensino e vinculação ativa do estudante com as produções humanas que lhes são necessárias para a vida nessa sociedade” (Abrantes, 2018, p. 107).

O professor em condições alienantes não sabe o sentido de seu trabalho, ele é determinado por condições objetivas de vida material e atravessado por políticas públicas que o responsabilizam de seu próprio ensino e de seus alunos. Mendonça (2017, p. 93) expõe sobre a necessidade de uma formação de professores que “ultrapasse a dimensão do imediato, da experiência sensível, de uma reflexão sobre a aparência do fenômeno” e que possibilite a compreensão dos “significados das conquistas humanas como um repertório de pensamento teórico, pensamento fundamentado em conhecimentos científicos, que proporciona aos envolvidos condições de abstrair a essência dos fenômenos culturais” (Mendonça, 2017, p. 93).

Assim, é possível uma melhor compreensão das políticas públicas evidenciadas no capítulo um deste trabalho. Estas não são capazes de garantir possibilidades reais de uma formação efetiva para os professores, tem-se uma formação teórica fragmentada e que não possui vínculo com as atividades de ensino proposta aos alunos. Mendonça (2017, p. 93) afirma que isto contribui para a diminuição das “possibilidades de que o pensamento teórico sistematizado seja desenvolvido”. No tópico seguinte será abordado as possibilidades de superação desse cenário.

### **3.1.A Organização do Ensino pelo professor mediada por conceitos científicos**

Conforme apresentado, os humanos são indivíduos sociais cujo desenvolvimento é impulsionado por necessidades oriundas da relação com o meio e o trabalho. Tem-se que a partir do relacionamento com os outros, é possível dominar o meio externo (realidade) e revolucionar o psiquismo, adquirindo novas capacidades físicas e intelectuais, organizando e reorganizando a forma que nos relacionamos com o mundo. Portanto, o trabalho (condição para o processo de aquisição dos conhecimentos produzidos socialmente pelo conjunto dos homens), possui uma relação forte com o ensino, visto que a educação desempenha um papel fundamental na transformação dos sujeitos, “contribuindo para a formação e enriquecimento de sua consciência [e favorecendo] o pensamento teórico, por meio do qual os sujeitos podem compreender a realidade social, em seu movimento, em suas múltiplas determinações e, a partir daí, exercer uma ação com vistas à transformação dessa realidade”. (Leal & Mascagna, 2016, p. 224).

Deste modo, o conhecimento humano produzido socialmente e transmitido para as novas gerações, necessita de um professor que tenha se apropriado desses conhecimentos para que o ensino seja capaz de transmitir a cultura produzida para os alunos. Mendonça (2017) explica que em uma atividade sobre o meio, que possui conhecimentos organizados e sistematizados pela cultura, consegue evidenciar a forma e o modo da ação para que o resultado esperado seja alcançado. Isto consiste em um saber cultural presente nos elementos que apoiam o sujeito na realização da ação inicial, portanto “uma ação orientada pelos conceitos culturais não se trata de conhecimento empírico, mas sim teórico, pois foi organizada por esses conceitos produzidos pelas ações humanas e validados em seu fazer” (Mendonça, 2017, p. 92).

A isso, é possível relacionar uma ação realizada sem orientação/organização teórica, esta enfrentará uma dificuldade em sua execução e de compreensão do seu sentido, visto que “não há uma organização lógica nos procedimentos aplicados, e a reflexão fica limitada à

aparência do fenômeno” (Mendonça, 2017, p.92). Esse é o cenário que mais encontro no ambiente de trabalho: são propostas ações sem finalidade clara, que são executadas por ações não planejadas e que muitas vezes precisam ser refeitas. Assim como no ambiente escolar, é preciso conceitos sistematizados presentes em um planejamento prévio à execução da ação, pois a organização e o planejamento, possibilita a reflexão sobre a ação e contempla os saberes organizados e pensados para o resultado da atividade.

A **atividade** dentro da teoria de referência expressa a organização das ações e operações que guiam a atividade em direção ao objeto-motivo, no caso da atividade de ensino, é preciso que se tenha o conhecimento sobre objeto da atividade pelo aluno, para que se possa levar o aluno a formar e requalificar os processos psíquicos. O grande questionamento, segundo Mendonça (2017), consiste na compreensão de como o pensamento teórico deve estar presente na organização da atividade de ensino para que ocorra o ensino hábil em desenvolver o aluno. Para o autor, a tarefa da educação refere-se à proposição de tarefas que levem o aluno para o nível seguinte, por isso a necessidade de um ensino sólido que colabore com a formação da consciência dos sujeitos.

Ao professor cabe estar preparado socialmente para produzir o pensamento teórico em seus alunos. O professor deve instruir os alunos na constituição de conceitos teóricos a partir da sua compreensão dos conhecimentos historicamente produzidos; para isso, deve formar para si o pensamento teórico. Por meio do pensamento teórico, o professor desenvolverá habilidades de pensar conceitualmente o particular e o universal, idealizar mediante a formação de conceitos nos quais as formas objetivas e elevadas da vida estão manifestas em sua essência, o conhecimento científico. (Mendonça, 2017, p. 107).

Conforme Mendonça (2017, p. 109), o conhecimento científico “se constitui mediante uma busca constante de uma reflexão sobre os fundamentos essenciais da sua atividade e na construção de um plano de trabalho no qual os conceitos e atividades estejam de acordo com as condições essenciais de uma tarefa”. Assim, o professor consegue desenvolver os seus alunos por meio da mediação dos conhecimentos produzidos socialmente, em vista a compreensão dos fenômenos em sua totalidade. O meio para o trabalho do professor, consiste no planejamento, uma ação consciente, capaz de reproduzir as apropriações conceituais executadas, se concretizando por meio da apropriação teórica dos conceitos relativos à atividade a ser realizada.

Assim, o plano de atividades de um professor no ato de ensino revela a apreensão da sua concepção sobre o conhecimento a ser trabalhado. No ato de planejar, o professor expressa sua compreensão teórica dos fenômenos geradores do trabalho coletivo, sua instrumentalidade, sua significação. Entendemos, dessa forma, que o plano de trabalho

de ensino é um instrumento capaz de revelar os conhecimentos científicos apropriados pelo professor e, por conseguinte, passível de revelar sua consciência sobre a realidade (Mendonça, 2017, p. 109).

Martins (2013) explica que o ponto de partida da educação, reside nos conceitos que o aluno já conhece indo em direção à superação por meio do movimento analítico que decorre do ensino dos conhecimentos sistematizados, para a então compreensão do objeto e dos fenômenos em sua totalidade, para além da aparência. Assim, os conceitos científicos devem ‘interpor-se’ entre os conceitos espontâneos e seus objetos para que assim, operem como mediadores de transformações – num percurso de complexificação progressiva, dos primeiros” (Martins, 2013, p. 72).

Entretanto, Mendonça (2017) destaca:

Organizar a atividade de ensino requer domínio teórico do conhecimento a ser ensinado e a compreensão conceitual sobre o assunto em questão. A compreensão do conceito a ser trabalhado deve ser consciente para o professor. Como vimos, estar consciente implica estar dialeticamente relacionado com a atividade, dessa forma, ao estar em um plano mental do professor, o conteúdo a ser trabalhado deve compreender toda a dimensão de sua criação, como conhecimento de suas origens na prática social, na atividade coletiva, até sua compreensão conceitual abstrata, seu conceito teórico, e daí, retornando à prática coletiva.

Considerando o cenário das políticas públicas educacionais é possível afirmar que em muitos casos o plano de trabalho do professor não contempla seu pensamento sobre a atividade. Tem-se a utilização de materiais técnicos sem finalidade. A partir do método materialista histórico-dialético, tem-se que o trabalho intelectual é um movimento do pensamento que precisa ser aprendido. A construção do conhecimento necessita de: um ponto de partida (a realidade material), a superação dessa realidade (por meio da mediação do pensamento) e o ponto de chegada (que consiste no conhecimento do real). Em consonância, Saviani (2012) explica que na Pedagogia Histórico-Crítica esse percurso contempla a síncrese (forma inicial do pensamento), análise (generalização) e a síntese (abstração do pensamento por conceitos). (Martins, 2013).

Por isso, defende-se neste trabalho a importância da organização do ensino para a superação do processo de formação alienante, fruto da sociedade de classes. A atividade docente precisa ser compreendida e organizada conferindo sentido aos membros desta relação (que no caso são o professor e o aluno). Isto permite que as necessidades do professor de ensinar e do aluno de aprender sejam satisfeitas, por meio da atividade de ensino e de estudo, para a superação da fragmentação do trabalho. Destaco a importância dessa dimensão com base nos

estudos de Silva (2007), que postula sobre a atividade docente enquanto geradora de sofrimento psíquico e adoecimento dos professores. A autora comenta que há estudos sobre a temática, contudo poucos se dedicam à uma explicação profunda sobre a origem do problema e sua superação, a maioria dos trabalhos propõe uma adaptação do professor à realidade em que está inserido e acaba por responsabilizar o profissional por seu sofrimento.

Silva (2007) busca evidenciar como as condições objetivas para a atuação profissional são subjetivadas pelos professores e contribuem para o seu adoecimento, por meio da alienação. Isto é, o distanciamento desse profissional e do produto de seu trabalho, é produto dos processos de alienação da consciência sobre os sentidos e significados de sua atuação. Outro ponto ressaltado pela autora consiste na educação do professor por meio de cursos de formação continuada, que vai em direção ao proposto por Martins (2007), esta afirma sobre a formação de professores ser responsável por gerar transformações na compreensão sobre si e sobre os alunos, em direção às máximas possibilidades. Mendonça (2017) complementa:

Essa elevação [em direção ao gênero humano] se faz com uma atividade de ensino bem organizada, estruturada e refletida com conhecimentos que elevem os alunos da dimensão aparente da realidade imediata, e mediante um pensamento organizado e teórico, que propicie aos alunos acesso a essas formas plenas de conhecimento. A organização do ensino deve ter o caráter de compreensão dos fenômenos históricos para além da realidade aparente, dessa maneira, a organização da atividade de ensino pelo professor deve oportunizar a constituição de uma aprendizagem que permita desvelar as reais formas de produção da sociedade (Mendonça, 2017, p. 94).

Portanto, o professor enquanto fruto das políticas de formação e de um sistema educacional empobrecido de conceitos é incumbido de se autoformar e ao mesmo tempo formar alunos capazes de compreender e atuar na realidade. Em vista disso, com base nos estudos de Mendonça (2017) e Sforzi (2004), propõe-se a criação de condições para o desenvolvimento do psiquismo visando a transformação de sua atividade em um trabalho objetivo e consciente. Assim, a formação de professores deve contemplar as relações de trabalho que produzem o professor e os conhecimentos necessários para a docência, além da superação de uma educação tecnicista voltada para metodologias assistivas e materiais prontos para instruir e adaptar a inteligência humana para a resolução de problemas cotidianos.

Nessa linha, Haddad e Pereira (2013, p. 114) explanam que os conhecimentos a serem trabalhados na escola dentro de uma perspectiva histórico-crítica envolvem o conhecimento sistematizado produzido pela humanidade, de modo que todos os sujeitos “possam se apropriar de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, e desta forma, promover um desenvolvimento omnilateral do homem”. Além disso, uma boa formação de professores

envolve a práxis: tanto a prática, quanto a teoria, atuarem em conjunto e de modo indissociável. Nas palavras das autoras:

Para que a competência técnica e o compromisso político estejam presentes e articulados no trabalho do professor, há que se considerar que o compromisso político diz respeito a que interesses o trabalho do professor está correspondendo: com a emancipação humana e transformação da realidade ou com a manutenção das formas alienantes dos homens? Tem-se também que a competência técnica está relacionada com o domínio do conteúdo da disciplina que o professor irá ministrar, com a escolha apropriada das formas de apresentação deste conteúdo que dizem respeito à didática. (Haddad & Pereira, 2013, p. 114).

Outro ponto ressaltado pelas autoras envolve a identificação dos elementos e conhecimentos a serem trabalhados em sala de aula, bem como as formas adequadas de apropriação dos conhecimentos. Para a “formação de professores são necessários conhecimentos como os saberes dos conteúdos curriculares de sua área, também aqueles próprios ao domínio dos processos, das formas, ou seja, o conhecimento didático-curricular” (Haddad & Pereira, 2013, p. 115). Além disso, as autoras comentam “que a formação omnilateral do professor compreende o conhecimento do conteúdo a ser trabalhado, a formação didática, pedagógica e as condições históricas” (Haddad & Pereira, 2013, p. 115).

O trabalho docente adquire sentido e significado diferentes, voltados para uma atividade realizadora. Para corroborar com tal fato, Leontiev (1978) discorre sobre a significação como o reflexo da realidade, que ocorre para além da relação individual dos sujeitos. Isto pois, já vivemos em um mundo com um sistema de significações elaborado histórica e socialmente, precisamos apenas nos apropriarmos dele. Assim, a forma e o grau dessa apropriação, tornam-se parte de nossa personalidade. Outro ponto a ser considerado, é o sentido consciente, elaborado pela relação objetiva da imagem objetiva e que orienta nossa ação com motivos geradores de sentido. Já na atuação docente, Haddad & Pereira (2013) afirmam:

A associação entre o sentido e a significação no trabalho do professor está ligado à perspectiva da atividade autorrealizadora, na medida em que sua profissão promova a emancipação humana. Desta forma é necessário pensar a formação do professor como um processo de sua própria humanização, é preciso superar a formação unilateral, limitada e promover uma formação integral e omnilateral do professor. (Haddad & Pereira, 2013, p. 115).

Com isso, defende-se que o educador ao estabelecer uma relação consciente com o conhecimento e com a prática pedagógica, consegue transformar a si mesmo e aos alunos, uma vez que a formação do professor pode modificar intencionalmente condições exteriores, em um



processo de resistência à alienação. Nessa linha, Mendonça (2017, p. 70) apresenta a importância da “colaboração e a orientação do professor [...]” como “[...]condições para que a criança se aproprie do conhecimento escolar”, pois é a partir da relação com o objeto que se determina a intencionalidade da ação. Essa relação possibilita uma maior clareza da organização do ensino e por consequência a formação de processos psíquicos que ainda não foram construídos.

Nesta perspectiva, o professor tem a responsabilidade de organizar o ensino para que os alunos possam apropriar-se dos conteúdos. Isso é alcançado por meio da tríade conteúdo-forma-destinatário (Saviani, 2012), onde os alunos são os destinatários dos conteúdos e sua atividade de estudo é integrada com seu psiquismo. Portanto, é fundamental que o professor organize atividades e planeje a aula de maneira a estimular a apropriação do conhecimento, ou seja, as tarefas de estudo devem estar voltadas para o desenvolvimento intencional da consciência dos alunos, através da compreensão dos conceitos científicos. Para isso, é importante que o professor tenha domínio sobre os conceitos que serão ensinados.

O desafio adotado no estágio da pós-graduação de assumir uma temática e ministrar aos alunos do primeiro ano do curso de Pedagogia, de modo remoto, exigiu bastante preparo para elaborar uma aula que fosse dinâmica a ponto de reter a atenção dos alunos e ao mesmo tempo provocativa, voltada para o significado e o sentido do “ser professor”, para que permitisse uma aprendizagem significativa dos alunos, mesmo à distância. Para isso, foi preciso planejar aula de forma a propiciar a interação e a participação ativa dos alunos, com o objetivo de aprimorar suas capacidades de aprendizagem. Além disso, buscou-se estabelecer uma relação de confiança e construir um ambiente acolhedor e motivador para o processo de aprendizagem dos alunos, quebrando o estereótipo do aluno passivo. Os debates gerados partiram da realidade dos alunos, das condições de vida, suas necessidades e da visão que possuem de si mesmos enquanto professores, para então caminhar em direção ao ser professor formador de conceitos.

A experiência da docência permite uma análise de como **eu** enquanto aluna entendia os conceitos, como buscava estudar para aprender conteúdos e principalmente como é minha participação em sala de aula, para então criar um espaço de trocas com os alunos. Organizar o ensino, refere-se não somente à organização da sala de aula, é preciso pensar nas tarefas de ensino e na atividade de estudo do aluno, para que o ensino realmente cumpra sua finalidade de de transmissão dos conhecimentos produzidos socialmente e formar novas habilidades psíquicas nos alunos. Em vista disso, Mendonça (2017) destaca a importância da apropriação da teoria enquanto mediadora da prática, para que seja possível ao professor a fundamentação

teórica do seu trabalho educativo, somente assim este será capaz de pensar e ensinar seus alunos a pensar.

Em consonância, Martins (2007), alerta que uma compreensão superficial dos conhecimentos necessários para a organização do ensino e a não-compreensão da natureza humana, tem como consequência uma educação que por meio de conteúdos prontos e alienados, busca instruir e adaptar a inteligência humana para problemas cotidianos. Por isso, no caso de um trabalho fragmentado, o professor reproduz a alienação na atividade de ensino, isso impossibilita que o aluno identifique nas tarefas de estudo, o produto de seu trabalho. Ou seja, em um processo de ensino e aprendizagem alienados ocorre uma dificuldade de atribuição de sentido pessoal, tanto na atividade de ensino do professor, quanto na atividade de estudo do aluno, tendo como resultado um trabalho mecânico.

Com isso, defende-se a necessidade de criar condições para que o professor seja capaz de ressignificar o seu trabalho, por meio da organização do ensino em um processo de aprendizagem, isto é, o professor aprende a ser professor por meio do conhecimento científico sobre a organização do ensino. No tópico seguinte será apresentada as considerações finais deste estudo, visando conectar os eixos e finalizar este trabalho.

#### 4 Considerações finais

A Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural conectadas historicamente pela cultura, se configuram como a base para a elaboração deste trabalho e vitais para a compreensão sobre o desenvolvimento do psiquismo humano. Destaco que o fim da dissertação não implica no esgotamento da temática, inclusive espero que esta sirva de argumento para discussões em futuros trabalhos sobre a formação de professores a partir do materialismo histórico dialético, que permitiu uma análise da realidade para além das visões idealistas da educação, visando um processo de transformação social mediante a apropriação dos conteúdos científico- culturais.

Este trabalho parte da contextualização histórica sobre as políticas públicas de formação de professores, em direção aos anseios pessoais da pesquisadora que cotidianamente vive a realidade do mercado de trabalho e se depara com profissionais que não são capazes de pensar para além do imediato e se objetivar no trabalho, profissionais que inclusive possuem trajetórias educacionais parecidas com a minha. Com isso, passei a realizar questionamentos e procurar entender para além das justificativas meritocráticas para trajetórias de “sucesso x insucessos” que comumente escuto, mas foi no processo de escrita desse texto que pude pensar sobre as vivências nos estágios escolares e em como a escola produz e reproduz o modelo de ensino que atende aos objetivos da sociedade, a partir de um ciclo de professores que formam novos professores sem a apropriação de conceitos científicos.

Para tanto, este trabalho inicia-se apresentando como as políticas educacionais ao longo da história apresentam ideias progressistas e avanços para o âmbito escolar, mas ao mesmo tempo estão intimamente vinculadas com os interesses políticos e econômicos da sociedade, e a compreensão deste cenário, possibilita destacar a importância de uma formação de professores comprometida com o desenvolvimento de conceitos científicos. No segundo capítulo, é apresentado os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, para a compreensão do ensino e a aprendizagem enquanto uma unidade, a partir do materialismo histórico-dialético. No terceiro capítulo, buscou-se conectar a realidade escolar e as impossibilidades de trabalho pelo docente, com as propostas de superação a partir de um professor capaz de operar com conceitos científicos, visto que o ensino possui como ponto de partida as aprendizagens do professor que o tornam apto para a promoção e o desenvolvimento do pensamento dos alunos.

Destaco que este trabalho exige reconhecer o impacto que a pandemia do Covid-19 teve no mundo e principalmente na educação para então considerar a totalidade humana no processo de formação de professor. Além, é claro, da análise crítica dos papéis antagônicos que a educação possui, principalmente neste contexto pandêmico, que as instituições públicas e privadas passaram a utilizar estratégias de EaD no ERE, sem ao menos garantir as condições mínimas para o processo de ensino-aprendizagem, “não foram preenchidas para a grande maioria dos alunos e também para uma parcela significativa dos professores” (Saviani e Galvão, 2021, p.38), que foram prejudicados física e mentalmente pela precarização e intensificação do trabalho para cumprir o calendário escolar. Outra questão, envolve a massificação do ensino a distância como “equivalente ao ensino presencial, em função de interesses econômicos privados envolvidos, mas também como resultado da falta de uma verdadeira responsabilidade com a educação pública de qualidade” (Saviani e Galvão, 2021, p.38)., ressaltando o caráter mercadológico da educação.

Em vista disso, compreende-se os sujeitos enquanto síntese de múltiplas determinações, que vivem e são integrantes ativos de uma sociedade de classes, que não assegura as mesmas condições para o desenvolvimento de todos. Pois, as diferenças sociais são produtos da desigualdade econômica da luta de classes, logo o desenvolvimento humano é limitado não por sua biologia, mas por um filtro social que determina as possibilidades de desenvolvimento desses sujeitos. Isto significa que os professores e docentes são trabalhadores formados dentro de um sistema capitalista e atravessados pela divisão social, em consonância com Alves (2006) que explica como a escola burguesa produziu o aviltamento dos conteúdos escolares e a fragmentação do professor, enquanto instrumento da sociedade capitalista.

O cenário educacional brasileiro indica que apesar de políticas públicas voltadas para a oferta de ensino e formação profissional, a permanência e acesso dos alunos aos cursos resultam em uma prática excludente, elitista e meritocrática, que valoriza trajetórias individuais de sucesso. Essas propostas fragmentadas e repletas de viés econômico na educação, como o ERE, responsabilizam alunos por seu insucesso, então sua de implantação e execução não é comprometida com o objetivo real do ensino. Conforme Saviani e Galvão (2021), nessa modalidade, a tríade conteúdo-forma-destinatário é prejudicada, perdemos a relação interpessoal entre professor-aluno, temos o conteúdo empobrecido e em muitos casos, aulas que levam normalmente 6 meses, viram 40 horas. Além da impossibilidade de o professor acompanhar o desenvolvimento da turma toda e ao mesmo tempo conseguir utilizar diferentes técnicas para a mediação do conhecimento.

Mészáros (2008) expõe que a fragmentação da educação é um projeto político-econômico para a manutenção da sociedade. Formam-se alunos executores, que seguem as boas práticas do mercado de trabalho com metas, prazos e ordens, mas que não conseguem pensar para além do dia a dia. Me incluo nesse cenário, ao buscar os trabalhadores com trajetórias de sucesso e dedicação, que vestem a “camisa da empresa”, além é claro, de criar estratégias para evoluir tecnicamente os trabalhadores para que possuam um melhor desempenho. Em outras palavras, a materialidade da vida contribui com a alienação e exploração do meu trabalho, por isso, o processo de escrita deste trabalho parte da necessidade de uma formação omnilateral e possibilitou a tomada de consciência sobre minha atuação profissional. Isto é, o movimento de pesquisadora permitiu a compreensão histórica sobre o meu desenvolvimento e principalmente sobre a necessidade de formação de conceitos. A experiência enquanto gestora de uma área e principal responsável por contratar pessoas e por puxar programas de desenvolvimento dos trabalhadores, fez com que eu percebesse as dificuldades de objetivação no trabalho e como as pessoas que estão no mercado possuem formações básicas para atuarem enquanto profissionais capacitados.

A educação do modo que está posta hoje é incapaz de proporcionar o movimento do psiquismo dos alunos visando as máximas potencialidades, visto que os professores da escola brasileira enfrentam o descaso e o desmonte escolar desde o início de sua formação. Assim, como pode o professor produto deste cenário ser o responsável pelo desenvolvimento dos alunos, visto que o trabalho docente é condicionado à sua formação? Portanto, as políticas públicas de formação de professores não conseguem assegurar as condições adequadas para a efetivação do trabalho docente, além de incentivos à mercantilização da educação com a abertura de novos cursos à distância sem professores qualificados e poucos critérios de aprovação para os alunos. Com isso, tem-se professores com formações precárias ensinando alunos em condições igualmente precárias, em outras palavras, tem-se alunos, professores e profissionais do mercado bons em acatar e defender a palavra de ordem do aprender a aprender. Estes reproduzem discursos empíricos e adaptacionistas e preferem estratégias rápidas para aprender habilidades necessárias para o mercado.

Todavia, os discursos “sedutores” que valorizam as conquistas individuais, a criatividade docente, as conquistas e aprendizados experienciais, são contrapostos por Martins (2007, p.26), que reafirma a “importância da mediação teórica como forma de apreensão do real, bem como, do ato de ensinar como efetivação da necessária transmissão de conhecimentos”. Isto é, a atividade docente deve fazer a articulação entre o conhecimento

socialmente produzido e a realidade, elevando os alunos às máximas potencialidades. Nas palavras da autora:

Considera ainda que paralelamente a essas ocorrências vão surgindo novas expectativas em relação ao sistema educativo, que, deixando de ser um ensino para minoria e convertendo-se em um ensino de massas, não tem dado conta de se tornar mais heterogêneo, flexível, aberto e diversificado. Ocorre também a modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo, que, pouco a pouco, vai abandonando a ideia de educação como promessa de um futuro melhor, culminando numa avaliação sem sentido negativo do trabalho do professor. Isso acirra sua desvalorização social e salarial, acompanhada do depauperamento de suas condições de trabalho e da complexificação, pelo aumento de conflitos, da relação entre professor e aluno, quando então o professor não consegue encontrar novos modelos mais justos e participativos na construção da convivência da disciplina. (Martins, 2007, pp. 14-15).

Por isso, é preciso uma educação anti-hegemônica, para que seja possível atribuir à educação escolar o papel de possibilitar aos alunos a conquista do autodomínio da conduta, o pensamento por conceitos e outros atributos que representam a universalidade. O que nesse momento não pode ser alcançado pelo ensino de conhecimentos oriundos do senso comum em detrimento dos conhecimentos historicamente sistematizados, isto é, a atividade de ensino do professor não pode contemplar uma compreensão superficial dos conhecimentos necessários à sistematização do ensino, pois isso acarreta em um ensino alienado e não oportuniza um aprendizado consciente pelo aluno. Mendonça (2017) complementa:

Organizar a atividade de ensino requer domínio teórico do conhecimento a ser ensinado e a compreensão conceitual sobre o assunto em questão. A compreensão do conceito a ser trabalhado deve ser consciente para o professor. Como vimos, estar consciente implica estar dialeticamente relacionado com a atividade, dessa forma, ao estar em um plano mental do professor, o conteúdo a ser trabalhado deve compreender toda a dimensão de sua criação, como conhecimento de suas origens na prática social, na atividade coletiva, até sua compreensão conceitual abstrata, seu conceito teórico, e daí, retornando à prática coletiva. (Mendonça, 2017, p. 109).

Para o bom ensino é preciso um planejamento do professor, comprometido com o desenvolvimento do aluno. Isso quer dizer que o trabalho educativo sem um objetivo definido e consciente para o professor, acarreta em um ensino alienante para o aluno. Mendonça (2017) complementa que a atividade de ensino contempla o planejamento e a organização dos elementos guia da atividade, por isso quando o professor domina o conhecimento teórico se torna capaz de colocar o ensino ao alcance da compreensão do aluno. Além disso, o autor expõe que o professor ao organizar sua atividade de ensino, se constrói enquanto professor, formando seu pensamento teórico, nesse sentido é possível traçar um paralelo ao meu processo enquanto

pesquisadora, visto que a escrita deste texto possibilitou compreender que meu trabalho é alienado e ainda preciso formar conceitos para ser psicóloga.

Em vista disso, defende-se que a forma de organização do ensino e os processos de desenvolvimento humano, são os elementos guias deste trabalho devido a conexão entre as experiências profissionais cotidianas e as possibilidades de superação das condições de trabalho docente em direção às máximas potencialidades, não descartando a formação histórica e o trabalho em uma realidade contraditória marcada pela precarização e o desmonte escolar. Justificando a escolha do recorte temporal das mudanças educacionais entre 1990 e 2021 permitem a compreensão do impacto social que a formação prática tem nos professores que atuam hoje, bem como a aversão à educação neste contexto político-econômico em detrimento dos conteúdos de fácil acesso na internet que os alunos possuem, estando ainda mais evidente no contexto pandêmico.

Nessa lógica, podemos afirmar que não é possível considerar a organização do ensino e das aulas sem considerar as questões relativas ao conteúdo da atividade educativa. A aula é um processo de relações humanas organizado didaticamente para permitir a apropriação dos conteúdos e sua experimentação pelos alunos, pressupondo a vinculação dos conteúdos com os objetos e fenômenos da realidade. Abrantes (2018) destaca que a decisão dos conteúdos a serem ensinados não depende de uma decisão subjetiva do professor, pois necessitam estar articulados com a disciplina, o currículo escolar e o momento do desenvolvimento psíquico dos alunos. Dessa forma, resalto que a organização do ensino não pode ser cobrada de um professor que não possui os conceitos para tal, é preciso criar possibilidades e ensinar o docente sobre, pois é ao apropriar-se dos conhecimentos sobre a atividade, que o sujeito se insere em uma atividade mediada pela comunicação e pela ação.

A apropriação depende do processo de transmissão dos conhecimentos socialmente produzidos. Assim, a organização da atividade eleva a conduta humana para além do empírico, conforme explicitado por Davydov (1988). Portanto, o professor consegue estar preparado para produzir o pensamento teórico em seus alunos, instruindo-os na constituição de conceitos teóricos a partir da sua compreensão dos conhecimentos historicamente produzidos. Conforme indica Mendonça (2019, p. 191) “o estudo sobre a organização do ensino permite compreender a necessidade de políticas que facilitem o planejamento do ensino, permite perceber que não é a permanência do professor em sala, sem sua hora de pensar e organizar sua atividade, que possibilitará melhorar as condições de aprendizagem dos alunos”. Consequentemente, reforço a necessidade de um ensino capaz de produzir intencionalmente a humanização a partir de um professor com conceitos. É preciso pensar em uma educação contra-hegemônica, vinculada à

transformação da sociedade, por meio da elevação da consciência dos alunos e professores, e um ensino orientado pelas necessidades histórico-culturais dos conceitos, como motivos e necessidades, evidenciados em um ensino organizado.

Mendonça (2017, p. 107) acrescenta que “por meio do pensamento teórico o professor desenvolverá habilidades de pensar conceitualmente o particular e o universal, idealizar, mediante a formação de conceitos nos quais as formas objetivas e elevadas da vida estão manifestas em sua essência, o conhecimento científico”. Nesse movimento do pensamento que me encontro, assim como o aluno participante da atividade de ensino, as significações possíveis de serem apropriadas são refletidas nas condições concretas de vida, por isso, o estudo teórico e as formações precisam possibilitar que o sujeito volte para a materialidade pensando por conceitos. Dessa maneira, enquanto pesquisadora, pude repensar minha atuação profissional e compreender de uma forma diferente o meu processo de formação, visto que organizar este trabalho mobilizou meu pensamento e permitiu atribuir novos conceitos para a escrita, apesar das interrupções da vida material.

Em suma, ressalto que para combater a fragmentação do pensamento conceitual é preciso a reestruturação do projeto de sociedade que gera a alienação e a fragmentação do trabalhador. Visto que a educação enquanto mercadoria contribui para o filtro social que determina quem tem acesso ao conhecimento sistematizado pelo conjunto dos homens, conforme aponta Leontiev (1978, p.270), “esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente”. Ressaltando o caráter contraditório da educação: ao mesmo tempo que é responsável pela qualidade das relações que o sujeito estabelece com o conhecimento humano, sofre influência direta das relações dos sujeitos com os determinantes econômicos, políticos e ideológicos, que permeiam a estrutura de classes da sociedade capitalista.

Em consonância, Pasqualini (2010) afirma que o ensino e a apropriação do patrimônio humano-genérico às novas gerações, é necessário para garantir o combate à alienação desse sistema capitalista e assim garantir que os filhos da classe trabalhadora tenham acesso ao conhecimento. Assim, garantir que cada sujeito singular se desenvolva em suas máximas potencialidades é necessário criar condições “que permitam libertar realmente os homens do fardo da necessidade material, de suprimir a divisão mutiladora entre trabalho intelectual e trabalho físico”, partindo de uma educação que garanta o desenvolvimento multilateral e harmonioso, possibilitando o acesso à cultura e o conhecimento humano. (Pasqualini, 2010, p.13). Nesse sentido, a educação deve estar comprometida e organizada para o desenvolvimento



humano, com processos educativos que buscam requalificar o psiquismo por meio de saltos qualitativos necessários para a atividade consciente e intencional que para garantir o desenvolvimento psíquico. A escola precisa realizar um ensino omnilateral voltada para construção de sujeitos históricos e a superação do sistema capitalista, mantido pela exploração e alienação dos homens. Sendo assim, não é qualquer trabalho educativo que orienta o desenvolvimento das pessoas para suas as máximas potencialidades: É preciso uma a educação que oriente a edificação das funções psíquicas superiores para que o processo de escolarização seja capaz de articular as “condições objetivas de ensino e as e condições subjetivas de aprendizagem expressas nos distintos períodos da vida” (Martins, 2016, p. 26).

## Referências

- Abrantes, A. A. (2018). Como ensinar? o método da pedagogia histórico-crítica e a aula como unidade concreta de relações sociais. In: Pasqualini, J. C; Teixeira, L. A; Agudo, M de M. *Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas*. Uberlândia: Navegando Publicações, 99-116.
- Alves, G. L. (2006). *A produção da escola pública contemporânea*. Autores Associados (Editora Autores Associados LTDA).
- Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. (2021). Conheça o perfil dos professores brasileiros. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/conheca-o-perfil-dos-professores-brasileiros>. Acesso em dez/2021.
- \_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c.
- \_\_\_\_\_. Portaria MEC nº 421, de 2020. Institui o Conta pra Mim, programa de literacia familiar do Governo Federal.
- \_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP N. 02/2019, de 20 de dezembro de 2019. É uma revisão e atualização da Resolução nº02/15, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2019.
- Casassus, J. (2001). A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. *Cadernos de Pesquisa*, 7-28.
- Chiavenato, I. (2004). *Introdução a Teoria Geral Da Administração Compact*. Elsevier Brasil.
- Coelho, T. P. C. (2012). *Estudo da criatividade no contexto do trabalho à luz da Psicologia Histórico-Cultural* (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá).
- Comar, S. R. (2006). *A formação de professores no Brasil: história e política* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá).

- Davydov, V. V. (1988). *Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia*. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel AM da Madeira Freitas.
- Duarte, N. (2004). Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. *Cadernos Cedes*, 24 (62), 44-64.
- Duarte, N., & Saviani, D. (2012). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas-SP: Autores Associados.
- Engels, F., & Marx, K. (2007). *A ideologia alemã*. SP – Boitempo.
- Facci M.G. (2009). A intervenção do psicólogo na formação de professores: contribuições da psicologia histórico-cultural. *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*. p.107-31.
- Facci, M. G. D. (2004). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: Um estudocrítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construcionismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Franco, A. D. F., & Martins, L. M. (2021). *Palavra escrita: vida registrada em letras a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA)*. Editora Phillos Academy.
- Franco, A.D., Mendonça, F.W, (2020). *A precarização da formação de professores da educação básica e constituição do psiquismo: uma análise à luz da teoria histórico-cultural*. In:Ferreira, L. S., Machado, C. T., & da Silva Braido, L. Educação e trabalho em tempos de intervenção reguladora do capital. Fundação de Apoio a Tecnologia e Ciencia-Editora UFSM.
- Gatti, B. A., & Barreto, E. S. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: DF, Unesco.
- Gatti, B. A., Barreto, E. S. de S., Andre, M. E. D. A. de, & Almeida, P. C. A. de. (2019). *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília, DF: Unesco.
- Haddad, C. R., & Pereira, M. D. F. R. (2013). Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural: inferências para a formação e o trabalho de professores. *Germinal: Marxismo e Educação em debate*, 5(2), 106-117.
- Kaspchak, M. (2013). *Contribuição da pedagogia histórico-crítica no processo de formação docente-discente*. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- Leal, Z. F. R. G., & Mascagna, G. C. (2016). Adolescência: Trabalho, educação e a formação omnilateral. In: *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: Do nascimento à velhice*, 221-237.
- Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário. (Obra original publicada em 1975).

- Leontiev, A. N. (1983). *Actividad, Conciencia, Personalidad*. Habana: Editorial Pueblo y Educación. (Obra original publicada em 1975).
- Leontiev, A. N. (2001). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. IN: Vygotsky, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*, (9ª Edição). São Paulo: Editora Ícone, p.59-85.
- Lobos, J. (1975). *Desenvolvimento organizacional: teoria e aplicações*. Revista de Administração de Empresas, 15, 21-32.
- Magalhães, G. M., & Martins, L. M. (2020). Onze teses sobre a relação entre psicologia educacional e pedagogia escolar. *Revista Educação em Questão*.
- Martins, L. M. (2007). *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Autores Associados.
- Martins, L. M. (2011). *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Martins, L. M. (2013). *Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural*.
- Martins, L. M. (2016). Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*, 1, 13-35.
- Martins, L. M. (2018). O que ensinar? O patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e formação da concepção de mundo do aluno. *Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas*. Uberlândia: Navegando Publicações, 83-97.
- Martins, L. M., & Eidt, N. M. (2010). Trabalho e atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. *Psicologia em Estudo*, 15, 675-683.
- Martins, L. M., Duarte, N., & Marsiglia, A. C. G. (2010). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*.
- Marx, K. (2013). *O capital: livro 1, o processo de produção do capital*. São Paulo: Boitempo, 894.
- Mendonça, F. W. (2017). A organização da atividade de ensino como processo formativo do professor alfabetizador: contribuições da Teoria Histórico Cultural.
- Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital*. (Trad. I. Tavares). São Paulo: Boitempo.
- Oliveira, B. (2005). A dialética do singular-particular-universal. *Método histórico-social na psicologia social*, 25-51.
- Pasqualini, J. C. (2010). *Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor*. 268 f. Tese (doutorado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.

- Pasqualini, J. C. (2016). O desenvolvimento do psiquismo e o ensino escolar. *Proposta pedagógica da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP*. 1 ed. Bauru: Secretaria Municipal de Educação-Bauru, 1, 69-100.
- Pasqualini, J. C., & Martins, L. M. (2015). Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 27, 362-371.
- Patto, M. H. S. (1981) Introdução à psicologia escolar. *Casa do Psicólogo*.
- Patto, M. H. S. (2007). *Produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*.
- PIAGET, Jean. A equilibração das estruturas cognitivas. Rio de Janeiro : Zahar, 1975
- Pereira, M. F. R. (2010). *Formação de professores: debate e prática necessários a uma educação emancipada*. Chapecó, SC: Argos.
- Peroni, V. M. V. (2018). Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. *Currículo sem fronteiras*, 18(1), 212-238.
- Pessoa, C. T. (2018). “*Ser professora*”: um estudo do sentido pessoal sobre a atividade docente a partir da Psicologia Histórico-Cultural (225 f.) Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Maringá, Maringá
- Saviani, D. (2009). *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Revista brasileira de educação, 14, 143-155.
- Saviani, D. (2012). *Escola e democracia*. Autores associados.
- Saviani, D. (2013). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Autores associados.
- Saviani, D.; Galvão, A. C. *Educação na Pandemia: a falácia do “ensino” remoto*. In: Universidade e Sociedade ANDES-SN, janeiro, 2021.
- Sforni, M. S. D. F. (2004). *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade*. Araraquara: JM Editora, 1-12.
- Shiroma, E. O., & Evangelista, O. (2015). Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. *Revista Contemporânea de Educação*, 10(20), 314-341.
- Silva, F. G. (2007). *O professor e a educação: entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento*. (425 f.) Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- Silva, R. A. D. (2019a) *Políticas Para Formação de Professores da Educação Básica e Orientações Da Unesco Para a América Latina e Caribe (2003-2015)*. (210 f.) Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- Silva, A. M. (2019b) A Uberização Do Trabalho Docente No Brasil: Uma Tendência De Precarização No Século XXI. *Revista Trabalho Necessário*, 17(34), 229-251. <https://doi.org/10.22409/tn.17i34.p38053>

- Tanamachi, E. R. (2007). A Psicologia no contexto do Materialismo Histórico-Dialético: elementos para compreender a Psicologia Histórico-Cultural. In: Meira, M. E., & Facci, M. G. (Orgs.). *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Thiele, M. E. B., & Ahlert, A. (2007). *Condições de trabalho docente: um olhar na perspectiva do acolhimento*. Estado do Paraná–Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Unioeste, 857-4.
- Todos pela Educação. (2021). *Anuário da Educação Brasileira*. Disponível em: [https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/302.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf)
- Todos pela Educação. (2021). *Observatório do PNE*. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores->
- Tuleski, S. C. (2008). *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. Eduem.
- Tuleski, S. C. (2021). Formar para adaptar ou para transformar? *Contribuições de Pistrak, Vigotski e Saviani para a Educação*. 1 ed. Lutas Anticapital.
- Vigotski, L. S. (1991). *A formação social da mente* (4 ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2004). *A transformação socialista do homem*. URSS: Varnitso.
- Vigotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, Lev S. (1999). *O significado histórico da crise na Psicologia*. Teoria e método em Psicologia.