

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – IFRR
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

CONCEIÇÃO DE MARIA OLIVEIRA SOUSA

**REFLEXÕES ACERCA DA DESARTICULAÇÃO DA RELAÇÃO TEORIA E
PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

Boa Vista – RR
Março – 2018

CONCEIÇÃO DE MARIA OLIVEIRA SOUSA

**REFLEXÕES ACERCA DA DESARTICULAÇÃO DA RELAÇÃO TEORIA E
PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Roraima – UERR e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR, como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Professores, Trabalho Docente e Currículo.

Orientadora: **Profa. Dra. Bruna Ramos Marinho.**

Boa Vista – RR

Março – 2018

*Dedico a Deus, que nos criou e foi criativo nesta tarefa. Seu fôlego de vida em mim me
foi sustento e me deu coragem para questionar realidades e tentar propor um novo
mundo de possibilidades.*

AGRADECIMENTOS

Desafio tão grande quanto escrever este trabalho, foi utilizar este pequeno espaço para agradecer as pessoas que fizeram parte de minha trajetória.

Inicio agradecendo a minha filha **Hariel**, minha alma gêmea. Sua doçura e encantamento foram essenciais nos melhores e piores momentos dessa árdua caminhada. Sua firmeza e sensatez sempre recheados de muito carinho e apoio não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida. Os meus dias são mais felizes por sua causa. Amo-te.

Meu profundo agradecimento a minha segunda filha, **Hariane**. Você é a página mais linda que Deus escreveu na minha vida. Obrigada por todo amor a mim dispensado, obrigada por todo o carinho e à compreensão pela minha ausência. Mamãe te ama.

Agradeço também ao meu esposo **Mateus**, que, com extrema paciência, ajudou-me com seu ombro amigo, meus sinceros agradecimentos. Esta vitória também é sua. Dedico esta, assim, como todas as minhas demais conquistas. A vocês família, pelo apoio e amor incondicionais.

Agradeço a meus pais amados, **Abílio e Maria**. Se há algo que faz diferença na formação da personalidade e na vida de uma pessoa é o amor que ela recebe. Vocês me educaram com amor e se dedicaram a minha educação como ser humano. Vocês fizeram de mim a pessoa que hoje sou, e eu só tenho motivos para agradecer.

Agradeço a minha professora orientadora, **Bruna Ramos Marinho**, pela paciência e pela infinita disponibilidade, por todos os ensinamentos e pela impecável condução deste meu trabalho. Foi tão presente no desenvolvimento do mesmo que me inspira a querer ir mais longe.

Não posso deixar de agradecer também, a professora **Ana Claudia Paula do Carmo**, um anjo de luz que Deus colocou na minha vida, grande incentivadora, pela

afeição e amizade, presença marcante em minha vida acadêmica, nossas conversas foram fundamentais para o broto daquilo que veio a ser esse trabalho.

A minha amiga **Andreia**, pessoa que aprendi a conhecer e admirar, sempre pronta a me ouvir e orientar, amiga das horas de angústia e indecisão, mas também de muitos momentos alegres. Obrigada por me acompanhar nesse momento, grata por tudo.

Meu profundo agradecimento e sincera admiração a Professora e Coordenadora do Curso, **Alessandra Peternella**, pelo apoio, pela compreensão e pela amizade.

Quero agradecer também a todos os **professores**, mesmo os que não fazem mais parte do Programa, pois, fizeram-me enxergar que existe mais que pesquisadores por trás de uma dissertação, existem vidas humanas....

As minhas colegas de turma e novas amigas, **Andreia Silva; Fábria Duarte; Luzardina Silva; Maria Oliveira; Consuelem da Silva; Edineide Rodrigues; Elizete Lima; Hellen Rodrigues; Isabela Torres e Marinalva Brito**. Pelo apoio e incentivo constantes.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (**CAPES**). Agradeço a essa Instituição pelo apoio financeiro.

Ninguém vence sozinho... OBRIGADA A TODOS!

Para sabermos como um pensador criou e inovou em seu campo de atuação, é importante conhecer a época em que viveu, o contexto social e histórico do mundo e de seu país, seus círculos de amizades e de colaboradores, enfim, sua trajetória de vida e até mesmo, como diz A. N. Leontiev, a sua personalidade. A ciência é uma atividade estritamente humana. Suas criações refletem a busca por respostas a questões apresentadas num determinado período de tempo. Existe uma relação íntima entre o contexto histórico e a elaboração de teorias. Seria impossível avaliar o desenvolvimento de um pensamento fora do tempo, fora dos fatos, sem levar em conta o *zeitgeist*.

Zoia Prestes (2012).

RESUMO

A qualidade da formação de professores é atualmente muito questionada e discutida por pesquisadores do Brasil e do mundo, tendo em vista a importância que é atribuída à educação neste cenário social caracterizado pela expansão da globalização e mundialização do capital. Nesse debate sobre qualificação docente a temática da relação teoria e prática tem ganhado relevância, haja vista o potencial formativo de que este binômio se reveste, bem como pela perspectiva dicotômica com a qual o mesmo historicamente tem sido conduzido em práticas de formação. Neste estudo, considera-se o trabalho como o elemento fundante do ser humano e da sociedade, por ser este o produto e o produtor do significado da vida humana, portanto, ao percorrer os caminhos desta investigação, procurei assinalar que existe uma relação fundamental entre o trabalho e o desenvolvimento das potencialidades do ser humano, mas que o trabalho, também, pode impedir esse desenvolvimento, possuindo, assim, um caráter de ambiguidade. O pressuposto teórico escolhido foi à abordagem sócio-histórica, cuja matriz está fundada no princípio de que o homem, como indivíduo histórico, produz vida material e a cultura humana no intercâmbio com a natureza ao buscar satisfazer suas necessidades de sobrevivência. No entanto, há uma diferença na apropriação e na objetivação dessa cultura humana do produto do trabalho se compararmos sociedades primitivas, no comunismo primitivo, e a nossa sociedade atual cujas relações sociais são mediadas pelo capital. Levando em conta que é por meio das objetivações nos produtos concretos e abstratos do trabalho que acontece a dupla transformação homem-natureza, buscam-se nesses pressupostos contribuições para a compreensão da relação na educação, do modo como se articula a teoria e prática nesta sociedade cujas relações sociais são mediadas pelo capital. O quadro teórico inclui uma incursão histórica sobre a formação de professores no Brasil, que explicita o processo de estruturação de teoria e de prática e seus desdobramentos das relações oriundas destes conceitos. Inclui, ainda, uma discussão da influência dos interesses das classes sociais dominantes, e de que forma esses interesses vêm se reverberando na formação docente. A pesquisa desenvolvida é de cunho bibliográfico e documental, sendo a análise e discussão do problema realizadas na concepção materialista histórica e dialética, pois esta nos oferece maiores possibilidades de apreender o real em seu movimento e nas múltiplas determinações. Os resultados permitem afirmar a formação dos futuros professores tem-se a partir de um equívoco acerca da função da educação escolar que tem estado inscrita nos marcos do capital, bem como de uma concepção de relação teoria e prática circunscrita no modelo de formação constituído pela ora pela polarização da racionalidade técnica ora pela racionalidade prática. Isso deflagra uma dicotomia no trato e na apropriação da teoria e da prática pelo professor em formação, impactando, futuramente, o trabalho pedagógico e docente.

Palavras-chave: Formação de Professores; Teoria e Prática.

ABSTRACT

The quality of teacher education is currently much questioned and debated by researchers from Brazil and the world, given the importance that is attributed to education in this social scenario characterized by the expansion of globalization and the globalization of capital. In this debate about teaching qualification, the theme of the relation theory and practice has gained relevance, given the potential of this binomial, as well as the dichotomous perspective with which it has historically been conducted in training practices. In this study, work is considered as the founding element of the human being and the society, since it is the product and the producer of the human life meaning, so in following the paths of this investigation, I have tried to point out that there is a fundamental relationship between the work and the development of the human being potentialities, but that work can prevent this development too, thus having a character of ambiguity. The chosen theoretical assumption was the socio-historical approach, whose matrix is based on the principle of man as a historical individual that produces material life and human culture in the interchange with nature in seeking to satisfy their survival needs. However, there is a difference in the appropriation and objectification of this human culture from the product of labor if we compare primitive societies in primitive communism and our present society whose social relations are mediated by capital. Taking into account that it is by means of the objectifications in the concrete and abstract products of the work that the double man-nature transformation takes place, these presuppositions are sought for contributions to the understanding of the relationship in education, the way in which theory and practice are articulated in this society whose social relations are mediated by capital. The theoretical framework includes a historical incursion on the teachers formation in Brazil, which explains the process of structuring theory and practice and its unfolding of the relations that originate from these concepts. It also includes a discussion of the influence of the interests of dominant social classes, and how these interests are reverberating in teacher education. The research developed is bibliographical and documentary, being the analysis and discussion of the problem carried out in the materialist historical conception, since it offers us greater possibilities of apprehending the real in its movement and in the multiple determinations. The results allow us to affirm that the formation of the future teachers is based on a misunderstanding about the function of school education that has been inscribed in the capital frameworks, as well as a conception of theory and practice relation circumscribed in the training model constituted now by the polarization of technical rationality or by practical rationality. This triggers a dichotomy in the treatment and appropriation of theory and practice by the teacher in formation, impacting in the future the pedagogical and teaching work.

Key-words: Teacher Education; Theory and Practice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
-----------------	----

CAPÍTULO 1

Formação Inicial do Professor: Problematizações Contemporâneas.

1.1 – Formação de Professores no Brasil.....	18
1.2 - Globalização e a relação com a educação.....	25
1.3 – O Curso de Pedagogia e a LDB.....	30
1.4 – A relação entre teoria e prática.....	34

CAPÍTULO 2

O Trabalho Educativo Sob o Enfoque Sócio-Histórico.

2. 1 – Essência humana: o trabalho.....	45
2.2 – Objetivações humanas: o trabalho educativo.....	49
2.3 – Trabalho e desenvolvimento das forças produtivas.....	57
2.4 – Teoria histórico-cultural e o desenvolvimento do psiquismo.....	62
2.5 – A educação na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural.....	67

CAPÍTULO 3

Desarticulações entre Teoria e Prática na Formação Docente

3.1 – A desarticulação da teoria e da prática na formação do professor: racionalidade técnica e alienação.....	76
3.2 – A alienação no trabalho na sociedade capitalista e a separação da teoria e prática no trabalho educativo em Marx.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS.....	95

INTRODUÇÃO

No contexto da formação inicial, uma discussão que se faz presente é a relação teoria e prática. Essa preocupação permeia também o universo de minha atuação profissional quando estou em serviço. Durante o período de formação acadêmica foi possível constatar o descompasso e desarticulação das teorias em relação à prática, não era possível compreender como aquelas teorias seriam transformadas em práticas pedagógicas, atividade para a qual formava-me. Dessa forma, instigada pelas inquietações vivenciadas em minha trajetória acadêmica e profissional no tocante à importância da educação na vida individual e social, e da relação do seu êxito (ou não) com a formação docente. O objetivo desta investigação é discutir a formação docente, especialmente do professor em formação inicial.

Sabemos que, sem uma formação que se constitua sua condição subjetiva, dificilmente ele, o professor, terá condições de objetivar uma prática que medeie o desenvolvimento da criança em direção ao desenvolvimento de suas potencialidades máximas ou inteligência (MELLO, 2007).

O conflito no entendimento da relação teoria e a prática docente na condição de estudante e, posteriormente, professora, levou-me a pensar sobre tais dimensões como sendo aspectos nucleares para se refletir e se operacionalizar, de forma coerente e consequente, proposições e ações formativas no campo da qualificação profissional de professores.

A ideia de vincular a qualidade da educação à formação do professor aparece com frequência nos debates entre educadores, legisladores e autoridades. Isso esteve presente nos movimentos de renovação educacional, nos momentos em que se discutiram as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como em pesquisas realizadas na atualidade e divulgadas nos congressos da área. Entendemos que o êxito da educação vincula-se a muitos outros fatores, a exemplo da disponibilidade de condições materiais imprescindíveis ao fazer educativo, bem como da valorização profissional dos docentes. Contudo, é considerável que o investimento na qualidade da formação inicial dos professores é condição primordial para que haja uma atividade mediadora voltada para o desenvolvimento das potencialidades psíquicas máximas dos estudantes.

É partindo daí que propomos desenvolver uma reflexão de como se dá a formação inicial do professor, reconhecendo o trabalho educativo nos seus aspectos

metodológicos, em consonância com os conteúdos e os processos cognitivos, isto é, como uma unidade dialética que permeia toda e qualquer relação do sujeito com o conhecimento, gênese da sua formação humana.

Para compreender como se dá a formação humana, é preciso esclarecer que os homens se realizam por meio da história, isso significa que é a partir das condições concretas de vida que os seres humanos desenvolvem suas propriedades e qualidades humanas, e, nesse sentido, a formação do ser humano representa uma síntese da cultura produzida pela história humana.

O homem não nasce humanizado, mas é o resultado de um processo de hominização e humanização em sua processualidade histórica. Nessa perspectiva, o trabalho é a atividade essencial que humaniza o homem. Nosso entendimento é que somente a partir do trabalho o homem pôde realizar o salto ontológico para libertar-se das amarras que o prendiam às leis biológicas, vale dizer, à esfera orgânica (LEONTIEV, 2004).

Faremos uma discussão buscando compreender o trabalho como categoria fundante do ser social. Nesse sentido o trabalho se torna um instrumento de desenvolvimento das potencialidades individuais e elemento impulsionador para a dinâmica da vida em sociedade. Para tanto, será apresentado estudos acerca do trabalho desde o escravismo até a sociedade capitalista e, nesta última, percebe-se que é a divisão social do trabalho que se faz presente no contexto educativo, bem como outros aspectos que vão criar certas características à formação e prática desse profissional cujas condições materiais e subjetivas de trabalho se dão neste tipo de sociedade. Assim, para certas concepções teóricas, considera-se que o professor formado é um profissional intelectualmente desqualificado, sem capacidade de questionar a realidade ou de se perguntar sobre o sentido de suas ações, e de ir além do já realizado, com limitadas condições de assumir uma atitude reflexiva frente à realidade social e às circunstâncias da vida. Nessa lógica, o êxito da educação vincula-se a muitos fatores, a exemplo da disponibilidade de condições materiais imprescindíveis ao fazer educativo, bem como da valorização profissional dos docentes. Nesse sentido, nosso **objetivo geral** deteve-se na problemática em: discutir a relação teoria e prática na formação docente.

Mediante essa questão, desenvolvemos os seguintes **objetivos específicos**: identificar os elementos que podem estar envolvidos no modo como o professor em sua formação inicial se relaciona com a teoria e prática; entender em que medida essa

relação do professor com a teoria e a prática podem interferir no desenvolvimento da criança e discutir as contribuições da Teoria Histórico-Cultural como referencial ao professor da educação básica, diante da necessidade de articulação da teoria à prática.

O caminho a percorrer é o que possibilita buscar na prática social humana, base sobre a qual erigem os conflitos de ideias e a luta ideológica travados ao longo da história, considerou-se com base nisso que, a fim de atingir esses objetivos, procedemos com uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental, a partir de levantamentos de teses, dissertações e obras de autores que tratassem a respeito da formação de professores e da relação teoria e prática; utilizou-se também roteiros de análise textual junto à legislação sobre formação de professores. Para isso foi preciso localizar, selecionar, ler, reler, sistematizar e analisar alguns documentos. Para a discussão do problema, foi tomada a concepção materialista histórica e dialética, e na sequência foram levantadas as categorias que deram suporte a análise e discussão dos dados.

O materialismo histórico e dialético é uma teoria e método que busca desvelar a realidade, no seu movimento real, compreendendo as contradições e complexidades do real que não são compreendidos por meio da experiência (MARTINS, 2011). Ainda segundo Martins, a lógica dialética, própria à teoria marxiana, não é excludente, uma vez que incorpora a lógica formal indo além, isto é, incorpora por superação. Sob a perspectiva do materialismo histórico, todos os fenômenos sociais e econômicos devem ser analisados dentro de seu historicismo, dentro do contexto da vida social e material produzida pelos homens. Os indivíduos são o que produzem e dependem das condições materiais de sua produção, as quais não são fatores absolutos, permanentes e imutáveis. O método materialista caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade.

Tendo em vista a maneira como concebemos a função da educação escolar e o processo de formação de professores no desenvolvimento da inteligência das crianças, a teoria que pode abarcar a discussão pretendida neste trabalho está pautada numa perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano. O materialismo histórico como possibilidade teórica, isto é, como instrumento lógico de interpretação da realidade, contém em sua essencialidade a lógica dialética e neste sentido, aponta um caminho epistemológico para a referida interpretação. “A negação deste caminho, portanto, representa a descaracterização de uma efetiva compreensão acerca da epistemologia marxiana (Martins, 2011, p. 2)”. Ainda segundo a autora, a lógica

dialética, própria à teoria marxiana, incorpora e supera a lógica formal. Assim, o método dialético aponta a possibilidade de superação da dicotomia sujeito-objeto, pois, permite analisar o objeto de pesquisa como processo, não como fatos isolados da realidade histórica, senão como fatos que têm sua origem na historicidade e nos apresenta uma nova forma de compreender o ser humano.

Nesse preciso sentido, o materialismo histórico-dialético concebe o mundo dos homens como a síntese de prévia-ideação e matéria natural. Nem apenas ideia, nem só matéria, mas uma síntese entre as duas, tipicamente realizadas no e pelo trabalho, que origina uma nova forma de ser: o mundo dos homens (LESSA; TONET, 2011, p.42).

Portanto, o materialismo histórico-dialético é a superação histórica tanto do idealismo quanto do materialismo mecanicista. Em termos gerais, o materialismo é uma teoria que contribui para desvelar a realidade, pois busca apreender o real a partir de suas contradições em suas relações entre singularidade, particularidade e universalidade. Essa teoria analisa o real a partir do seu desenvolvimento histórico, da sua gênese e desenvolvimento, captando as categorias mediadoras que possibilitam a sua apreensão numa totalidade. Na concepção marxiana, as categorias são formas do ser, ou seja, são determinações da existência.

A partir do exposto, percebemos que no materialismo histórico-dialético, as categorias como totalidade, trabalho, contradição e mediação são tomadas do método dialético a fim de que a realidade seja considerada como totalidade concreta, ou seja, um todo estruturado em desenvolvimento. A lógica formal não consegue explicar as contradições e amarra o pensamento impedindo-lhe o movimento necessário para a compreensão das coisas. Se o mundo é dialético (se movimenta e é contraditório) é preciso um método, uma teoria de interpretação, que consiga servir de instrumento para a sua compreensão, e este instrumento lógico pode ser o método dialético tal qual pensou Marx (MARTINS, 2011).

Para esta investigação, ao compreender o método estamos instrumentalizando-nos para o conhecimento da realidade, no caso, a realidade educacional. O método dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento à materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade (NETO, 2011).

Nessa lógica, conforme NETTO (2011, p. 22).

O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica - por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável - , é apreender a *essência* (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: *o método de pesquisa que propicia o conhecimento, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto*. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou.

Netto (2011) apresenta que o objetivo de um pesquisador deve ser a distinção entre “aparência e essência” do objeto. Ainda conforme Netto, em toda pesquisa, parte-se da aparência e conforme avança a análise sobre a pesquisa, chega-se a conceitos e novas abstrações. Entretanto, o procedimento analítico não se encerra neste ponto, pois, após se obter as determinações mais simples, é necessário retornar ao objeto. Portanto, convergem em diálogo para fundamentação desta investigação o Materialismo Histórico-Dialético, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico-Cultural.

Demos ênfase aos trabalhos de Leontiev e Saviani a partir das contribuições de Vigotski, Luria e Martins, por entender que esses autores podem contribuir na compreensão do fenômeno em questão. O caminho percorrido na investigação e os resultados obtidos, ante os objetivos traçados, foram expostos da seguinte forma:

Capítulo 1 - FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR: PROBLEMATIZAÇÕES CONTEMPORÂNEAS - cujo objetivo vai em três direções. Primeiro, situar o leitor em relação a uma contextualização da trajetória histórica da formação de professores no Brasil, com a constituição do objeto de pesquisa. Segundo, aproximação ao objeto de pesquisa destacando a relação do mesmo com o cenário político, econômico, social e educacional contemporâneo, especialmente no tocante às políticas de formação inicial de professores em movimento e sua relação com o currículo. E, terceiro, demarcar as posições teóricas, epistemológicas e metodológicas que assumimos enquanto orientação para proceder à investigação, apontando os instrumentos de coleta e produção de dados.

Capítulo 2 - O TRABALHO EDUCATIVO SOB O ENFOQUE SÓCIO-HISTÓRICO - cujo objetivo é apresentar uma incursão do desenvolvimento humano

como processo histórico que explicita o processo de estruturação das categoria trabalho e mediação, e das relações oriundas destes na configuração e interpretação da realidade humana. Tal conceito tem o respaldo do materialismo histórico-dialético nas formações humano-sociais em que emergiu e se desenvolveu, denuncia diferentes visões de homem, de sociedade e de educação. A elaboração desse capítulo se deu no sentido de o mesmo se constituir em uma referência histórico-filosófica, enquanto parte do quadro teórico do trabalho, para se pensar e abordar a relação teoria e prática no campo da educação e da formação de professores.

Capítulo 3 – DESARTICULAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE - cujo objetivo é apresentar uma análise histórica da influência dos interesses das classes sociais dominantes, calcados no domínio e expansão do capital, no direcionamento do Estado brasileiro, e de que forma estes interesses vêm se reverberando na formação docente. Em seguida, será feita alusão de forma sucinta, a aspectos da realidade do curso de Pedagogia no Brasil focando a problemática da dicotomia teoria e prática ao longo de sua recente história e na atualidade. Tomando como base proposições do materialismo histórico e dialético – especialmente no tocante às categorias de *trabalho e mediação* –, perspectiva teórica, epistemológica e metodológica tida como orientação geral dessa empreitada investigativa. Em seguida, faremos a análise de elementos referentes à concepção e operacionalização da relação teoria e prática a partir do curso de Pedagogia tendo como categorias mediadoras a prática como componente curricular e a articulação docente na formação, vistos nos capítulos anteriores.

Explicitaremos fatos e ideias que fizeram parte das relações na configuração e interpretação da realidade humana com destaque para o quesito trabalho, além de discutir como este processo se revela ou se reproduz no direcionamento e efetivação da educação. Considerando o trabalho como o estruturador da humanidade, buscamos descrever sob a ótica sócio-histórica a relação teoria e prática na formação inicial do professor, compreendendo o fenômeno em seu movimento, em sua historicidade e em sua complexidade.

CAPÍTULO 1
FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR:
PROBLEMATIZAÇÕES CONTEMPORÂNEAS

Esta investigação se propõe a pensar acerca do descompasso entre teoria e prática e os impactos que isso causa na mediação estabelecida pelo professor, para o desenvolvimento da inteligência das crianças.

Acreditamos que a apropriação teórica por parte do professor deva oferecer o suporte necessário para objetivar-se em uma prática pedagógica consistente que promova desenvolvimento das potencialidades máximas da criança. Nesta direção, a proposta de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental deve oportunizar conhecimentos teóricos, práticos e desenvolvimento de habilidades docentes que assegurem maior compreensão da organização da prática. O intuito de munir os professores de sólidas teorias e práticas eficazes é para que possam de fato mediar o desenvolvimento humano de seus alunos e garantir às nossas crianças o direito, subjetivo e inalienável de aprender. Embora a pesquisa não tenha como objetivo o aprofundamento do tema “currículo”, entendo ser necessário um entendimento acerca de como ele se constitui na educação. Para tanto, é imprescindível recorrermos à história e a origem do currículo e suas questões atuais.

[...] o currículo diz respeito à seleção, sequência e dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino-aprendizagem. Compreende conhecimentos, ideias, hábitos, valores, convicções, técnicas, recursos, artefatos, procedimentos, símbolos etc... dispostos em conjuntos de matérias/disciplinas escolares e respectivos programas, com indicações de atividades/experiências para sua consolidação e avaliação. [...] Enquanto seleção de elementos da cultura, a definição dos contornos de um currículo é sempre uma, dentre muitas escolhas possíveis. Assim, a elaboração e a implementação do currículo resultam de processos conflituosos, com decisões necessariamente negociadas. E, como tenho insistido, a principal negociação é a que ocorre na relação pedagógica propriamente dita, quando professores/as redefinem a programação, segundo as peculiaridades de cada turma, nas condições (possibilidades e limites, seus e dos alunos/as) para desenvolvê-la e vão frequentemente alterando-a, a partir do modo como os discentes a ela respondem. (SAVIANI, N., 2003, p.1-2).

Dito de forma resumida, o currículo é a organização do conhecimento escolar. Essa organização se tornou necessária porque, com o surgimento da escolarização em massa, precisou-se de uma padronização do conhecimento a ser ensinado, ou seja, que as exigências do conteúdo fossem as mesmas. No entanto, o currículo não diz respeito apenas a uma relação de conteúdos, mas envolve, também, a ideia de aprendizagem realizada por docentes e redes de ensino de forma a levar a um processo educativo (LOPES, 2011).

Afirmar a relevância da formação de professores como condição imprescindível para obter melhores resultados no ensino realizado na educação básica, tem sido uma constante nos debates contemporâneos acerca do cenário educacional no Brasil e no mundo. Isso porque essa formação tem implicações na atuação do profissional. A formação de professores tem sido tema recorrente em estudos de Saviani (2008, 2009, 2011); Gatti (2009 2010); Peternella (2012); Martins (2010; 2017); Duarte (2001, 2006); Marsiglia (2011); Arce & Jacomeli (2012); Lopes (2011); Nereide Saviani (2010), dentre outros.

Esses autores são algumas de nossas referências, uma vez que partimos neste capítulo, na busca para entender a formação do professor a partir de uma visão da educação como mediadora da prática social que, neste momento histórico, está situada em uma sociedade capitalista e que, portanto, recebe desta os condicionamentos que refletem os interesses das classes sociais dominantes e estes interesses vêm se reverberando na formação docente.

Por ser uma pesquisa de reflexão teórica amparada em pesquisa de cunho bibliográfico, o referencial está centrado numa percepção materialista histórico e dialética do processo histórico de formação de professores. Sendo assim, será feito um breve retrospecto da formação de professores no Brasil, do período colonial até os dias atuais, e, para tanto, definiremos como marco temporal a chegada dos jesuítas em 1549, perpassando pelo ensino na colônia, o professor das séries iniciais do ensino fundamental, até a atual situação frente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9394/96. Dessa forma, a maneira como pensamos a educação está embasada na abordagem sócio-histórica, por compreendermos que o ser humano não nasce pronto, ele nasce pertencendo à espécie humana e seu processo de humanização é um processo de educação.

1.1 - Formação de Professores no Brasil

A educação não é uma mercadoria que deva servir para enriquecer as empresas, os alunos não são produtos, os pais de alunos, os estudantes não são consumidores de educação e os profissionais da educação não são simples “dispensadores” de serviço.

(MAUÉS, 2003, p. 112)

Comenius já preconizava a necessidade de formação docente desde o século XVII. Contudo, Saviani (2009) esclarece que no Brasil, a questão do preparo de professores só emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita a organização da instrução popular. Ainda conforme Saviani (2008), o Brasil entra para a história da chamada “civilização ocidental e cristã” em 1500, com a chegada dos portugueses. Os primeiros jesuítas chegaram ao Brasil em 1549, chefiados por Manuel da Nóbrega. Por essa razão que se considera que a história da educação brasileira inicia-se em 1549 com a chegada do primeiro grupo de jesuítas. Durante dois séculos (XVI e XVII), eles foram uma espécie de mentores intelectuais e espirituais, únicos educadores por um determinado tempo. Portanto, os primeiros professores brasileiros receberiam uma formação baseada nos clássicos antigos, voltada a padrões da sociedade europeia cristã. Isso porque, de 1549 até 1759, ano em que os jesuítas foram expulsos pelo Marquês de Pombal, a educação brasileira estava influenciada pelas convicções cristãs jesuítas. Neste mesmo ano, o Marquês de Pombal, primeiro ministro do rei Dom José I, expulsou os jesuítas de Portugal e de suas colônias. Após séculos de hegemonia na nossa educação, tem início o processo de laicização do ensino com o envio dos professores régios.

A missão da Companhia de Jesus¹, a princípio, não era educacional, mas religiosa. Mesmo com a expansão do ensino laico, a pedagogia buscava formar homens dentro do ideal cristão. A *Ratio Studiorum* foi, assim, a primeira pedagogia aqui utilizada, num currículo que abrangia, principalmente, a Gramática, a Filosofia e a Teologia. Observe-se que a *Ratio Studiorum* está subjacente a uma concepção filosófica ligada a um contexto mais amplo: o da cultura europeia à época, denominada quinhentista (1500–1599). Enquanto um corpo de conhecimentos fortemente identificado com essa base cultural, a *Ratio* mostrou-se um elemento de marcante influência na forma de pensar e agir que aqui se instalou (LIMA, 2008).

As ideias de Manuel da Nóbrega apresentam um direcionamento em relação à articulação das ideias educacionais em seus três aspectos: “a filosofia da educação, a teoria da educação, e a prática pedagógica” (SAVIANI, 2008, p.44).

¹ A Companhia de Jesus foi criada em 1534, porém, as experiências com colégios surgiram seis anos depois. Em princípio, somente para a formação de futuros padres, e só depois aberta para alunos externos. O caráter educativo da Companhia não nasceu pronto e muito menos era o objetivo inicial da Ordem. A Companhia de Jesus foi historicamente construída, a partir de suas experiências, assim como a Constituição e o *Ratio Studiorum* que levaram anos até a publicação final de ambos. (LIMA, 2008).

A formação religiosa configurava-se como o maior pilar do sistema educativo jesuítico. O código representado pelo *Ratio Studiorum* caracteriza-se como um manual prático que preconizando métodos de ensino e de orientação ao professor na organização de sua aula. Não estava explícito o desejo de que ele se tornasse um método inovador que influenciasse a educação moderna, mesmo assim foi ponte entre o ensino medieval e o moderno. A *Ratio Studiorum*, conforme Saviani (2008) tem um papel de grande importância no desenvolvimento da educação moderna e seu ideário pedagógico corresponde ao que passou a ser conhecido como Pedagogia Tradicional. Inicia-se a partir de então, o ensino laico.

Em 28 de junho de 1759, com a determinação do fechamento dos colégios jesuítas, foi dado início às aulas régias² que seriam mantidas pela Coroa. O corpo de professores religiosos (controlados pela igreja) foi substituído por um corpo de professores laicos (controlados pelo Estado), sem que houvesse alguma mudança significativa. Além disso, a função docente não era especializada, ou seja, ainda não existia uma formação específica aos professores (GATTI, 2010).

Já em um contexto histórico do Iluminismo³, não fazia mais sentido atrelar a educação à religião, como nas escolas confessionais, nem aos interesses de uma classe, como queria a aristocracia. No decorrer de três séculos, a função docente, que, de início não era especializada e era exercida como ocupação secundária de religiosos e leigos, com a chegada dos professores régios, iniciou-se uma organização e normatização do exercício da profissão docente. Após a implantação das Reformas Pombalinas, realizaram-se concursos na Bahia e nomeação dos primeiros professores régios em Pernambuco (SAVIANI, 2008). O ideário pombalino tinha por objetivo criar uma nova

² As aulas régias foram criadas em Portugal e em suas colônias pelo alvará de 28 de junho de 1759, no contexto das reformas políticas, administrativas, econômicas e culturais promovidas pelo ministro Sebastião José de Carvalho e Melo futuro marquês de Pombal, durante o reinado de D. José I. A criação das aulas régias marcou o surgimento do ensino público oficial e laico visto que, até então, a educação formal em todos os seus níveis estava sob o controle da Igreja, que também detinha grande influência sobre outras áreas da cultura, como as artes e a impressão de livros. A posição-chave ocupada pelos jesuítas e a crescente influência destes nos assuntos seculares contrariavam os pressupostos das reformas empreendidas por Pombal, que possuíam um caráter marcadamente secularizador, inspirado pelo ideário ilustrado da época. O que estava em causa não era, portanto, a Igreja em seu sentido espiritual, mas seu papel no terreno cultural do contexto português da época (LIMA, 2008).

³ O Iluminismo ou Ilustração (em alemão, *Aufklärung*) é uma das marcas importantes do século XVIII, também conhecido como o *Século das Luzes*. Luzes significam o poder da razão humana de interpretar e reorganizar o mundo. (ARANHA, 2006, p.172).

escola útil aos fins do Estado e substituir àquelas que serviam aos interesses eclesiásticos.

Em 1800, foi inaugurado o Seminário de Olinda, reconhecido como uma das melhores escolas secundárias da época. No Brasil, era uma escola que formava os padres como sacerdotes e filósofos da natureza. No entanto, as reformas pombalinas, segundo Saviani (2008), passaram por diversas dificuldades, entre elas:

- a) A falta de professores que tivessem condições em dar nova orientação às aulas régias, pois, a formação dos mesmos estava marcada pela ação pedagógica dos jesuítas;
- b) A falta de recursos, ou seja, uma estrutura arrecadadora capaz de financiar as aulas régias;
- c) O isolamento cultural, isto é, o receio de que por meio do ensino, fossem disseminadas ideias emancipatórias.

Chega-se o final do século XVIII, sem que a proposta de Pombal estivesse efetivamente implantada no Brasil. Podemos considerar, no entanto, que as influências iluministas da cultura portuguesa refletiram diretamente na educação brasileira, reproduzindo na formação de professores aqui no Brasil, o que se praticava em Portugal.

Em 1826, sobressaiu o projeto que pretendia regular todo o arcabouço do ensino e foi distribuído em quatro graus, assim intitulados:

- ✓ 1º grau: pedagogias – as quais contemplavam os conhecimentos elementares e compreendia a arte de ler e escrever;
- ✓ 2º grau: liceus – voltavam-se para a formação profissional;
- ✓ 3º grau: ginásios – compreendiam os conhecimentos científicos gerais;
- ✓ 4º grau: academias – destinavam-se ao ensino das ciências abstratas e de observação.

Nas palavras de Saviani (2008, p. 125-126),

[...] essa ambiciosa proposta nem chegou a entrar em discussão. No entanto, seu registro é importante porque sinaliza a presença das ideias modernas que preconizavam uma educação pública e laica na forma das memórias de Condorcet. Também se percebe que a organização do ensino ainda se pautava pelo espírito das aulas régias oriundas das reformas pombalinas, o que está

explícito na previsão de cadeiras e classes avulsas nos casos do 3º grau (ginásios) e do 4º grau (academias).

A Lei de 15 de outubro de 1827 determinou a criação de “Escolas de Primeiras Letras”. A primeira forma de preparação de professores deu-se nas primeiras escolas de ensino mútuo instalado a partir de 1820 no Brasil, pois havia a preocupação não somente de ensinar as primeiras letras como também de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método mútuo, também chamado monitorial ou lancasteriano⁴. O método propunha regras disciplinares rigorosas e hierarquizadas, esse método também incentivava a competição, mas, os procedimentos didáticos tradicionais continuaram os mesmos. O objetivo do ensino mútuo, proposto por Lancaster era equacionar o modo de ensino e disciplinamento, os professores na época eram profissionais liberais ou autodidatas. A escola normal seria regida por um diretor, que exerceria também a função de professor, e contemplaria o seguinte currículo: ler e escrever por meio do método lancasteriano, as quatro operações e proporções, a língua nacional, elementos de geografia e princípios de moral cristã. As primeiras Escolas Normais do Brasil não atraíram o interesse dos docentes, pois elas ofereciam baixos salários para o exercício do magistério, um currículo rudimentar, estrutura precária e pouco apreço conferido aos profissionais da educação. Uma realidade que tiradas inúmeras exceções e descontado o aspecto de contextos totalmente diferentes, encontra eco ainda nos dias atuais (RIBEIRO, 2015).

No final da década de 1930, surgiu uma formação popular denominada de “3+1⁵” (GATTI, 2010), essa formação surgiu no início do século XX, nos anos 1930, nas faculdades de Filosofia e consistia na oferta de disciplinas da área da educação, que permitia licenciatura aos bacharéis, com o intuito de formar “bacharéis especialistas em educação”. Esse modelo também estava direcionado ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939:

Nos inícios do século XX aparece a preocupação com a formação de professores para o secundário (correspondendo aos atuais anos finais do

⁴ Método proposto e difundido pelos ingleses André Bell, pastor da Igreja anglicana, e Joseph Lancaster, da seita dos Quakers, baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas (SAVIANI, 2008).

⁵ Na fórmula 3+1, a disciplina de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, justapunha-se às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos (PEREIRA, 99, p.111).

ensino fundamental e ao ensino médio), em cursos regulares e específicos. A formação desse tipo de professor inicia-se com a criação de universidades. Até então esse trabalho era exercido por profissionais liberais ou autodidatas, mas há que considerar que o número de escolas secundárias era bem pequeno, bem como o número de alunos. Com o início da progressão da industrialização no país, nas primeiras décadas do século XX, a necessidade de maior escolarização começa a se colocar entre os trabalhadores e inicia-se uma pequena expansão no sistema de ensino. Para atender a essa expansão, mais professores passam a ser demandados. Então, nos anos 1930, **a partir da formação de bacharéis, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o ensino secundário (formação que veio a denominar-se 3 + 1). [...], destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, formar professores para as Escolas Normais**, os quais tinham também, por extensão e portaria ministerial, a possibilidade de lecionar algumas disciplinas no ensino secundário. (GATTI, 2009, p. 37, grifos nossos).

Esse modelo permaneceu oficialmente até os anos 1960 e teve algumas críticas à respeito, pois fazia a nítida separação entre saberes científicos e pedagógicos, principalmente porque os cursos oferecidos eram compostos por três anos de disciplinas específicas das áreas de conhecimento da formação e um ano de disciplinas pedagógicas. Reflete ainda hoje na fragmentação entre conhecimentos da teoria e conhecimentos da prática. Não ignorando esses fatores, e tendo como foco de discussão a formação de professores da educação básica, situamos as deficiências dessa formação como uma das questões cruciais para os problemas que afetam a educação brasileira, sendo o professor, o profissional da formação humana.

Mudanças políticas e sociais ocorreram na década de 1950 e provocaram a promulgação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024/61 (BRASIL, 1961), que ao tratar do Processo de Formação do Magistério, no capítulo IV, apresentava entre outras finalidades, o processo de formação docente nos cursos de formação para docentes do grau médio em Institutos de Educação.

Gatti (2010), em uma investigação realizada em todas as regiões do país acerca das características das licenciaturas e da Pedagogia nas universidades públicas e privadas, apontou que, historicamente, nos cursos de Pedagogia, sempre houve uma diferenciação, entre o professor polivalente (educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental) e o professor especialista de disciplina. Essa diferenciação existe até os dias atuais tanto em questões salariais, quanto na formação, nos cursos e na valorização do profissional na comunidade social e acadêmica, mesmo diante da atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais.

Pedagogicamente, não há nenhuma sustentação consistente para uma divisão, que, em parte, foi causada pela separação histórica entre dois caminhos de formação docente: o normal de nível médio e o superior.

Portanto, a formação inicial do professor nos cursos de Pedagogia deveria proporcionar a apropriação do conhecimento teórico que lhe desse insumo para mediar o desenvolvimento das potencialidades do seu futuro aluno na educação básica. No entanto, como mostram as análises de Gatti (op. cit.), a fragmentação do currículo de Pedagogia parece ser um dos problemas responsáveis para que isso nem sempre ocorra.

Discutir a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, como possibilidade de construção de saberes necessários à prática pedagógica é uma tarefa complexa que exige dedicação, já que há problemas que são intrínsecos às questões epistemológicas, sociais e culturais relacionadas às políticas públicas direcionadas à educação, tendo em vista, a vivência de teoria e prática, as concepções de homem e sociedade e as técnicas disponibilizadas pelas instituições nos cursos de formação.

A educação brasileira traz, em suas marcas históricas, políticas e ideologias inerentes à formação docente que a partir da década de 1970, surgem com os movimentos renovadores, no intuito de impulsionar o Estado a instituir um sistema de ensino público e democrático (DOURADO, 2002). O cenário exigia uma abertura democrática e uma nova forma de perceber a educação, justamente porque nesse período o Brasil se encontrava em meio à ditadura militar, em que o professor era visto como transmissor de conteúdos apenas, portanto, o mero técnico, ou seja, o neoliberalismo emergente reclamava um novo perfil de sujeito para atender à demanda da sociedade capitalista produtivista.

Em contrapartida, a década de 1990 defendia uma atuação docente mais autônoma, participativa e democrática, embora sempre houvesse como pano de fundo as cobranças de “competência” profissional, de um professor organizado e planejado para obter o máximo dos resultados com o mínimo de dispêndio.

Dessa forma, a década de 1990 foi um “marco” na história da formação do professor, decorridas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9394/96. A formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais, portanto, tentaremos identificar os (des) caminhos das políticas de formação e buscaremos compreender em que condições se encontram a educação e em

particular a dicotomia entre teoria e prática na formação de professores da educação básica, diante das determinações dos organismos internacionais, que estabelecem aos diferentes países, seus objetivos e fins, tornando-os sujeitos as orientações políticas neoliberais (FREITAS, 2002).

E, neste propósito investigativo, encontra-se a possibilidade de uma discussão sobre o processo formativo no momento atual, desta forma, entendemos que o propósito da sociedade burguesa é o de perpetuar o seu projeto de sociedade, fazendo uso de estratégias diversificadas, dentre essas a educação e a formação de professores. Com base nisso, será exposto a seguir, os elementos que sustentam essa afirmação. Assim, focalizaremos a forma como os interesses de classe (principalmente da classe dominante) vêm se fazendo presente na realidade educacional brasileira.

1.2 – Globalização e a relação com a Educação

A qualidade da formação de professores é atualmente muito discutida por pesquisadores do Brasil e do mundo, tendo em vista a importância que é atribuída à educação neste cenário social caracterizado pela expansão da globalização e mundialização do capital.

A globalização é um fenômeno em nosso contexto capitalista e se evidencia, por exemplo, mostrando como o modo de produção afeta todos os âmbitos da sociedade e remodelam-se as relações entre países, grupos sociais, Estados e nações. Dentre estas reconfigurações, a mudança no papel do Estado frente à sociedade civil traz profundas alterações no processo de construção e gerenciamento das políticas públicas, acarretando em percalços na educação e no contexto da sociedade global. Podemos dizer que a globalização significa unificação econômica, mas também significa uma crescente fragmentação social e política que se reflete em toda a sociedade, afetando desde os que têm acesso aos bens culturais e, principalmente, os que deles são privados, tornando-os cada vez mais excluídos.

Os fenômenos da globalização⁶ e da mundialização⁷ significam uma nova fase da “internacionalização do capital, representando um processo econômico que pretende aplicar os princípios da economia liberal, isto é, de mercado, ao conjunto do planeta” (MAUÉS, 2003, p. 91).

Na mesma escala em que ocorre a globalização do capitalismo, considerada um processo civilizatório [...], verifica-se a globalização do mundo do trabalho. No âmbito da fábrica global, criada com a nova divisão internacional do trabalho, e da produção e dinamização do mercado mundial, amplamente favorecidas pelas tecnologias eletrônicas, colocam-se novas formas e novos significados para o trabalho, gerando o não trabalho, fato este que vai exigir novas compreensões e responsabilidades sobre o uso e o rumo decisivo de todos os avanços da ciência e da tecnologia na formação de profissionais em geral, de profissionais da educação e na formação para o exercício da cidadania. (FERREIRA, 2004, p. 1229).

No plano educacional, os desafios se explicitam na fragmentação do conhecimento científico. A perspectiva produtivista fixou a profissionalização docente nos últimos dez anos, ressaltando a separação entre teoria e prática e priorizando o “saber fazer”. O conhecimento expressa o contato do indivíduo com a realidade. Para tanto, o homem se destaca ao apreender os objetos e a si mesmo através da combinação de meios cognitivos. Desse modo, a atitude filosófica implica pensar, questionar, criticar, enfim, filosofar. O valor de uma atitude filosófica nos leva a pensar mais sobre o que somos. Diferentemente desta postura, tem-se que a educação, a partir da exclusividade econômica, tornou-se somente mais um fator de produção.

No Brasil, considerando que se trata de uma formação social organizada tendo como base o modo de produção capitalista, esses determinantes históricos sociais são perceptíveis, assumindo contornos específicos em função das características próprias do país por este ocupar lugar no desenvolvimento mundial do capitalismo (COUTINHO; SANFELICE, 2016). As determinações do sistema do capital impactam diretamente na educação e na função da escola que, segundo o nosso entendimento, seria o de proporcionar aos indivíduos, inclusive, os da classe trabalhadora, que fizessem parte da sociedade de seu tempo e que esse conhecimento superasse o processo de alienação no

⁶ A globalização é resultado de significativas alterações estruturais do processo de internacionalização. Na verdade, é uma nova fase do sistema capitalista. Dessa forma, o fato do capitalismo ter sido sempre mundial, não significa que a globalização é um processo antigo (MAUÉS, 2003).

⁷ A mundialização pode ser entendida como o resultado da multiplicação e da intensificação das relações que se estabelecem entre os agentes econômicos situados nos mais diferentes pontos do espaço mundial (MAUÉS, 2003).

qual os trabalhadores estão inseridos nesta sociedade capitalista. O trabalho no contexto do sistema do capital não espera do trabalhador, reflexão (crítica) sobre sua ação, objetivação de seu desenvolvimento intelectual e de suas potencialidades (SAVIANI, 2013).

A “cartilha” neoliberal tem subordinado a educação aos interesses de mercado, do mesmo modo que ideologicamente tem balizado os princípios e os valores educacionais. Se a educação, na concepção neoliberal, possui um caráter mercadológico, ela passa a ser, portanto, um produto. Este produto é condição *sine qua non* para conseguir o “bom emprego”. Assim, a responsabilidade recai sobre o indivíduo em relação ao seu sucesso profissional, situado neste contexto mercadológico, competitivo. De modo que se naturaliza a culpabilização individual daquele sujeito que, inserido no ensino superior, almeja a ascensão social, responsabilidade de seus esforços pessoais.

Nas palavras de Bianchetti (2005, p. 111), “o mercado [...], coloca cada um no lugar que lhe corresponde”, ou seja, esse tipo de mecanismo neoliberal, é considerado pelos mesmos, como o mais democrático na distribuição de possibilidades, “[...], porque deixa na decisão individual a definição do futuro”.

Nessa perspectiva, o processo de formar professores perpassa pelas condições de trabalho, pela valorização profissional que envolve formação inicial e continuada em um âmbito marcado pelos interesses e impasses políticos e econômicos. Isso porque, conforme Bianchetti, as transformações nascidas e impostas aos setores da sociedade regidas pelo neoliberalismo reproduzem a hegemonia dos dominantes da sociedade. Por conta desses interesses políticos e econômicos, o mundo tem sofrido profundas mudanças orientadas por organismos internacionais como: UNESCO, BM, OEA, etc..

Além de outras, a UNESCO é uma das agências internacionais que exerce maior influência nos países em desenvolvimento, em se tratando de orientações e recomendações para o campo das políticas referentes à educação, no caso do Brasil, esse quadro não é diferente. Pesquisar a influência e as ações dessa agência exige contextualizar e compreender as complexas relações da reestruturação capitalista, nos aspectos políticos e econômicos, e suas conexões com as políticas sociais, especificamente as educacionais. Percebemos que o Brasil vive um contexto de reforma educacional.

Nesse sentido, de acordo com as informações de Silva & Abreu (2008, p. 524).

A reforma educacional tem uma de suas raízes fincada na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia, em março de 1990, da qual resultou, no país, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Essa Conferência, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, contou com a presença de 155 países e traçou os rumos que deveria tomar a educação nos países classificados como E-9 – os nove países com os piores indicadores educacionais do mundo, dentre os quais, ao lado do Brasil, figuravam Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

Diante do exposto, é relevante observarmos as ações dos órgãos partícipes que têm estado frente às definições das políticas educacionais no mundo para a organização da educação brasileira e para as políticas de formação de professores, implementados no país na década de 1990.

A educação como uma mediadora da prática social está inserida nesse processo de mudanças e reformas. Isso porque ela tem por função dotar os indivíduos das qualidades necessárias para fazer o sistema funcionar mantendo a acumulação. A exemplo disso, podemos apontar as reformas educacionais as quais os organismos multilaterais pressionam os órgãos máximos de educação (como o MEC no Brasil), principalmente, dos países considerados periféricos para instaurar uma espécie de controle sobre o que deve e pode ser ensinado. Podemos citar algumas das instituições que têm estado à frente das definições das políticas educacionais no mundo:

Organização dos Estados Americanos – OEA –, Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID –, Banco Mundial – BM –, Comunidade Européia – CE –, Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE –, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD –, Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe – Preal. Pela realização de fóruns, como o de Jomtien, em 1990, ou o de Dakar, em 2000, ou de conferências internacionais, como a realizada em Lisboa, em 2000, esses organismos têm fixado as metas que os países devem alcançar.[...] No primeiro desses documentos o BM propõe as reformas que devem ser feitas pelos países em desenvolvimento, a fim de que a educação possa contribuir para o crescimento econômico e a diminuição da pobreza; para tanto as políticas educacionais devem estar assentadas no tripé equidade, qualidade e redução da distância entre reforma educativa e reformas das estruturas econômicas. (MAUÉS, 2003, p. 94).

O sentido da reforma no discurso socialmente compartilhado traz a ideia de progresso, de mudança, de avanço. No entanto, o que percebemos é que essas reformas

fazem parte do processo de regulação social e não estão comprometidas com outra coisa, senão com o próprio sistema. Isso porque as reformas estão sob esse enfoque regulador e de mercantilização da educação, incluindo aí, principalmente, a sua base que é a formação de professores. Por essas razões que as reformas dos anos 90 trazem em seu bojo uma nova política educacional, introduzindo significativas mudanças em muitas das concepções e fundamentos que direcionam a educação e a formação docente (RIBEIRO, 2015).

Com isso, vamos observando que a história da formação de professores nos mostra a permanente dicotomia entre teoria e prática, que tem permeado essa formação em nosso país, Vale destacar que as políticas de formação de professores requerem um olhar acurado em direção à ideologia presente em sua forma de organização e efetivação no currículo e na prática das instituições que oferecem a formação de professores uma vez que a partir delas teremos os impactos nas características dessa formação e, portanto, do tipo de mediação que ele fará na sua prática pedagógica às gerações futuras.

No quadro das políticas educacionais neoliberais e das reformas educativas, a educação constitui-se em elemento facilitador importante dos processos de acumulação capitalista e, em decorrência, a formação de professores ganha importância estratégica para a realização dessas reformas no âmbito da escola e da educação básica. (FREITAS, 1999, p.18).

A globalização no século XX demarca esta fase do capitalismo, ou seja, produzir e acumular capital, sem se envolver com os impactos, seja eles quais forem para a humanidade. Percebemos que esse modelo neoliberal, presente no campo educacional brasileiro, a partir da década de 1990, justificou-se pelo fato de sua organização histórica estar associada às relações de poder, existentes na sociedade.

Conforme Bianchetti (2005, p. 21), para abarcar e compreender o neoliberalismo, estudiosos do tema propõem uma análise que leve em conta como um movimento “político-econômico heterogêneo, consolidado nos países capitalistas”. Entendemos que o neoliberalismo é um conceito muito amplo, no qual estão inclusos distintos movimentos, escolas e tendências, contudo, há pontos em comum nessas tendências, uma delas é que o Estado é um “órgão” que gerencia os interesses das classes dominantes nos diversos setores da sociedade, inclusive, na educação.

É dentro deste quadro que focamos o Estado como o articulador das políticas educacionais, regulamentadas pelos princípios do mercado que procuram garantir os interesses dominantes. Dentro desta lógica, “esvazia-se a função social da escola e o papel dos professores fundamentais na transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade” (GAMA, 2012, p.40).

Dessa forma, em se tratando de encaminhamentos para o campo da educação no Brasil, na perspectiva da UNESCO, podemos entender que as ações têm como marco referencial a adoção de políticas de cunho neoliberal, implementadas a partir dos anos de 1990, com a reforma do Estado. Diante disso, no atual cenário da formação de professores, percebe-se que esta não pode ser examinada sem uma análise das diretrizes impostas pelas agências de financiamento internacionais e suas repercussões no Brasil, visto a centralidade da formação docente nas reformas educacionais brasileiras, advindas a partir dos anos de 1990, quando a doutrina neoliberal passou a organizar o direcionamento político brasileiro.

1.3 – O Curso de Pedagogia e a LDB

É inevitável, que ao discutir sobre formação de professores no Brasil, não falemos sobre o marco referencial do século XX, onde ocorreu uma significativa expansão da escolarização, lembrando que, como foi falado anteriormente, o crescimento real em termos de escola pública, ocorre em meados dos anos de 1970 e 1980. Assim, a formação de professores no país ainda sofre os impactos do crescimento rápido das escolas públicas e privadas de ensino fundamental. Dessa forma, o curso de Pedagogia tem se situado em questões polêmicas. Tais questões decorrem principalmente da multiplicidade de legislações que ele tem enfrentado, bem como pela indefinição e diversas alterações pela qual historicamente vem passando sua identidade formativa (GATTI, 2010). O papel implementado pela escola encontra eco e sustentação nos processos de formação de professores para a educação básica que, por sua vez, se organizam a partir das diretrizes que constam de dispositivos legais regulamentados pelo aparelho estatal.

O curso de Pedagogia no Brasil se institucionalizou no ano de 1939 e, desde então, como os outros espaços em que se encontram as práticas educativas, como já afirmado em outros momentos deste trabalho, tem sido marcado pela aproximação às

exigências do mundo produtivo que desencadearam mudanças nas atividades pedagógicas. A partir das necessidades sociais e pedagógicas atuais, os cursos de Pedagogia e de formação precisam responder adequadamente à complexidade do mundo contemporâneo. Nesse contexto, o processo de formação docente é permeado por mudanças que ocorreram nos currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia em todo território nacional. Esses cursos tiveram que reformular seus projetos pedagógicos para que as exigências legais fossem atendidas.

Vejamos o que expôs Gatti acerca do currículo do curso de Pedagogia (2010, p. 1357, grifos nossos).

Quanto aos cursos de graduação em Pedagogia, somente em 2006, depois de muitos debates, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1. De 15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos, propondo-os como licenciatura e atribuindo a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores. Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização. A complexidade curricular que é exigida para esse curso é grande, notando-se também, pelas orientações da Resolução citada, a dispersão disciplinar que se impõem em função do tempo de duração do curso e sua carga horária, dado que ele deverá propiciar: “a aplicação ao campo da educação, de contribuições entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural”, englobar (art. 4º, parágrafo único), a formação de habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação, de projetos e experiências educativas não escolares, a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não escolares. O licenciado em Pedagogia deverá ainda: estar apto no que é especificado em mais dezesseis incisos do artigo 5º dessa Resolução, e cumprir estágio curricular em conformidade ao inciso IV, do artigo 8º. Estas postulações criaram tensões e impasses para o desenvolvimento curricular desses cursos, ainda não bem equacionadas.

A LDB 9394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia - Resolução CNE/CP nº 01 de 15 de maio de 2006, não parecem ter colaborado muito com a organização da identidade do pedagogo, uma vez que o foco principal do curso é a formação docente. Diante desse vasto e contraditório campo de atuação do pedagogo, percebemos que as legislações e diretrizes não foram suficientes para resolver os dilemas enfrentados em torno das especificidades da Pedagogia, assim como a função e atuação deste profissional, prevalecendo, portanto, a indefinição da

função do pedagogo. Nesse sentido, Kishimoto (2005, p. 107), deixa claro que devido à indefinição do perfil profissional almejado nos cursos de formação docente, as contradições tendem a aparecer nas práticas adotadas, sem a diferenciação de formar profissionais específicos para educar as crianças de 0 a 5 anos, “conduzindo a educação infantil ao reboque das series iniciais do ensino fundamental”.

Este cenário instiga a área da formação inicial de professores sobre a qualidade dos processos formativos desenvolvidos pelas instituições formadoras, pois é no âmbito da universidade que docentes e alunos, futuros professores da educação básica, devem tecer e firmar o compromisso com a qualidade social e histórica da educação, assumindo-se como protagonistas de mudanças que se caracterizam como inovações pedagógicas e curriculares. O tipo de formação que o professor recebe poderá vir a refletir de modo direto em suas ações pedagógicas, em sua forma de planejar e intervir no cotidiano escolar e, por consequência, na formação que será propiciada aos alunos. Essa formação impacta no futuro perfil docente.

É importante sublinhar que estamos entendendo que a dicotomia teoria-prática pode ser abordada, pelo menos, de duas formas quando se discute o curso de Pedagogia. A primeira é aquela à qual se refere o aludido debate, e que tem a ver com a separação/distinção entre a formação do pedagogo por assim dizer técnico-especialista (gestor, coordenador, supervisor, orientador educacional) da formação do pedagogo professor, encarando-se a formação do primeiro como sendo caracterizada por uma necessidade maior dos conhecimentos ditos teóricos em relação aos ditos práticos para a aprendizagem e exercício de suas funções profissionais; e a formação do segundo, vista como sendo caracterizada pela necessidade maior dos conhecimentos ditos práticos em relação àqueles considerados teóricos. A segunda forma de se abordar tal dicotomia diz respeito à separação entre a dimensão teórica e a dimensão prática na formação desse profissional, independentemente da habilitação à qual essa formação se destine, se para formar o pedagogo especialista ou o pedagogo professor, ou ambos ao mesmo tempo. É nessa forma, que representa uma face da aludida dicotomia, que esse trabalho se centra, mesmo porque, na atualidade brasileira, legalmente a formação da licenciatura em Pedagogia [...], deve contemplar essas duas especificidades funcionais concomitantemente. (SANTOS, 2014, p.101).

Nos propomos a investigar a relação polêmica entre teoria e prática, cientes também que, novas exigências na formação do professor para atuar com crianças pequenas determinam um novo olhar acerca da criança, assim como a necessidade de que creche e a pré-escola ofereçam à criança subsídios para que construa significados e cultura. E isso demanda novos enfoques à formação de professores, especialmente

daqueles que trabalham com as crianças menores, cuja profissionalidade encontra-se, ainda, em processo de consolidação (CAMPOS, 2002).

Na formação inicial do professor constitui-se necessária uma forte fundamentação teórica, e que seja valorizada a formação de um profissional intelectualizado, que possua uma base teórica e prática sólida e fundamentada em princípios filosóficos, históricos e metodológicos. Portanto, a formação de profissionais para a educação básica, precisa possibilitar a ampliação dos conhecimentos relacionados à educação de crianças, sendo imperativo que a bagagem filosófica, histórica, social e política faça parte do processo de formação docente. A partir de uma formação consolidada e bem fundamentada, são conferidas, aos profissionais da educação, melhores condições para a realização de práticas pedagógicas que impulsionem o desenvolvimento humano na infância. Essa formação dará condições ao profissional de perceber a criança como um ser histórico-cultural que estabelece relações, que explora espaços e objetos e que elabora explicações acerca de suas vivências (MELLO, 2007). A travessia do passado para o presente, de modo a focalizar o curso de hoje, com base nas diretrizes curriculares homologadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no ano de 2006, permitiu ver que o problema entre a teoria e a prática permanece em pauta, ainda que com outras nuances. A multiplicidade de saberes que constituem a pedagogia correrá o risco de dispersar-se ainda mais, enfraquecendo a formação teórico-prática em face da diversidade de enfoques formativos que passou a vigorar no curso.

Entendemos que o estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população (TANURI, 2000). Ao fazer a crítica aos problemas que tem pautado a formação inicial dos professores, em particular a relação teoria e prática, evidenciamos as exigências dessa formação, no entanto, entendemos que não esgotamos a complexidade que envolve esse problema, contudo, buscamos situar as questões apontadas para compreender o problema desta pesquisa.

1.4– A relação Teoria e Prática

Objetivando romper com o entendimento de que primeiro vem à teoria e depois a prática, entendemos ser imprescindível que haja interação e entendimento entre a formação acadêmica e a realidade escolar, ou seja, é fundamental que haja integração entre teoria e prática com os conteúdos curriculares. Conforme Peternella (2011, p. 19),

[...] ao encontro das inquietações relativas às dificuldades em articular mentalmente os conteúdos escolares à realidade educacional, permitindo reportar à problemática da relação teoria e prática na formação de professores, uma vez que os estudos anteriormente citados neste trabalho, que versam sobre esse tema, avançam em relação a críticas à organização curricular fragmentada, bem como propõem alternativas para se superar a cisão entre teoria e prática nesse processo formativo, porém não destacam os elementos referentes à relação entre a apropriação dos conteúdos escolares e a formação de ações mentais para a compreensão desse fenômeno.

Concordamos com a referida autora acerca da crítica feita em relação à desarticulação da teoria e prática na formação de professores. Quando falamos em formação inicial de professores, a fragmentação na relação entre teoria e prática se faz presente, no entanto, teoria e prática devem ser entendidas como dois componentes indissolúveis, ou seja, devem ser vistos sob uma concepção dialética, e neste sentido podemos dizer que o exercício da ação e da formação teórica deve ser entendido como unidade teórico e prática. No entanto, a história da educação brasileira pode dizer que os processos de formação de professores, ora foram fortemente influenciados pela racionalidade técnica, ora pela racionalidade prática, em consonância aos processos históricos, ao próprio capital e suas necessidades de formação de trabalhadores.

A formação inicial do professor nos cursos de Pedagogia deveria proporcionar a apropriação do conhecimento teórico que lhe desse insumo para mediar o desenvolvimento das potencialidades do seu futuro aluno na educação básica. No entanto, como mostram os estudos de Gatti (2010), a fragmentação do currículo do curso de Pedagogia parece ser um dos problemas responsáveis para que isso nem sempre ocorra.

Pode-se perguntar se a formação panorâmica, em geral encontrada nos currículos, é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar e avaliar atividades de ensino para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil. A constatação é de que há uma insuficiência formativa evidente para o desenvolvimento desse trabalho. Em síntese, pela análise realizada foi possível constatar que:

a) o currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso;

b) a análise das ementas revelou que, mesmo entre as disciplinas de formação específica, predominam as abordagens de caráter mais descritivo e que se preocupam menos em relacionar adequadamente as teorias com as práticas;

c) as disciplinas referentes à formação profissional específica apresentam ementas que registram preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar; entretanto, só de forma muito incipiente registram o que e como ensinar;

d) a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica fica em torno de 30%, ficando 70% para outro tipo de matérias oferecidas nas instituições formadoras; cabe a ressalva já feita na análise das ementas, segundo a qual, nas disciplinas de formação profissional, predominam os referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação em poucos casos às práticas educacionais;

e) os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física) aparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação e, na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial, sugerindo frágil associação com as práticas docentes;

f) poucos cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à educação infantil (GATTI, 2010, p.1371-1372).

. Para Saviani (2007), teoria e prática são aspectos dialeticamente distintos e fundamentais da experiência humana, definindo-se um em relação ao outro: “a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera” (p. 108). Nesse sentido, o autor defende que a prática se tornará mais consistente quanto mais sólida for à teoria que lhe serve de fundamento, sendo ambas, portanto, opostos que se incluem.

Diante do exposto, observa-se um evidente desequilíbrio na relação teoria e prática, e que fica bem reduzida a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula. Dessa forma, entendemos que, a relação teoria-prática como proposta nos documentos legais e nas discussões da área também se mostra comprometida desde essa base formativa.

Ao ingressarmos no curso de Pedagogia, percebemos que nossa visão de educação era um tanto ingênua, pois não víamos na educação, a importância que a mesma tem na transformação da sociedade, sendo que, ainda não havia despertado em nós, um olhar diferente, mais crítico. Ingressamos no referido Curso em 2007 e durante dois anos, cursamos com a grade curricular antiga, e só então, em 2009 é que migramos

para a grade curricular nova. No entanto, algumas disciplinas cursadas mudaram a nomenclatura e outras simplesmente não cursamos. A matriz curricular antiga deixou de nos contemplar com algumas disciplinas que eram ofertadas apenas na grade curricular nova. Penso que esse fato tenha contribuído negativamente na nossa formação.

A seguir, apresentaremos o quadro de equivalência para melhor entender o ocorrido.

QUADRO DE EQUIVALÊNCIA

CURRÍCULO NOVO	SEMESTRE	CURRÍCULO ANTIGO	SEMESTRE
1º SEMESTRE			
PE 414 Oficina de Escrita Acadêmica	3º	Comunicação e Expressão	1º
2º SEMESTRE			
PE 406 História da Educação Brasileira	2º	Comunicação e Expressão	2º
PE 413 Antropologia e Educação	1º	PE350 Antropologia Aplicada à Educação	5º
3º SEMESTRE			
PE 411 Pesquisa em Educação I	3º	CS135 Métodos e Técnicas do Trabalho Científico	1º
4º SEMESTRE			
PE 412 Pesquisa em Educação II	4º	PE355 Metodologia da Pesquisa Aplicada à Educação	4º
PE 419 Tecnologia da Informação e Comunicação Aplicada à Educação	4º	-----	NT

5º SEMESTRE			
PE 426 Fundamentos da Educação Infantil	5º	-----	NT
PE 428 Jogos, brinquedos e movimento na Educação Infantil	5º	PE361 Pedagogia do Movimento Humano	5º
PE 421 Psicologia da Infância	5º	-----	NT
PE 422 Organização do Trabalho Pedagógico em Educação Infantil	5º	-----	NT
PE 422 A Estágio Supervisionado I	5º	-----	NT
7º SEMESTRE			
PE 424 Organização do Trabalho Pedagógico e Diversidade	7º	PE 392 Prática de Ensino e Estágio Supervisionado III	3º
PE 424 A Estágio Supervisionado III	7º	PE 393 Prática de Ensino e Estágio Supervisionado IV	4º
8º SEMESTRE			
PE 435 Fundamentos da Educação em contexto não-escolar	8º	-----	NT
PE 439 Formação de Professores e Educação Profissional	8º	-----	NT
PE 425 Organização do Trabalho Pedagógico em Gestão e Coordenação	8º	PE 396 Prática de Ensino e Estágio Supervisionado VII	8º
PE 425 A Estágio Supervisionado IV	8º	PE 398 Prática de Ensino e Estágio Supervisionado VIII	8º

9º SEMESTRE			
PE 400 Atividades Complementares	9º	PE 400 Atividades Complementares	Ao longo do curso

Durante o curso de Pedagogia, ficávamos ansiosos em relação ao estágio, estávamos no primeiro semestre e já havíamos ido a campo, pois, na grade curricular de 2007, o procedimento era feito dessa forma, ou seja, o estágio supervisionado era ofertado a cada semestre. Na então condição de estudante do curso de Pedagogia na época (formação em 2007), sentíamos a necessidade de investigar as configurações e práticas curriculares de formação de professores do referido curso, pois era latente a dicotomia entre teoria e prática, percebíamos então, a complexidade da docência e, a grade curricular do curso, deixava-nos mais confusas ainda. A partir do exposto, há a compreensão da necessidade de uma formação que atenda a realidade atual das escolas brasileiras, sendo fundamental que se dê um processo de reflexão, de discussão e de debates, tendo as questões referentes à prática profissional do pedagogo apresentadas de forma clara, auxiliando, então, na adequação das ações deste profissional no âmbito educacional.

Essa segunda compreensão ancora-se nos princípios defendidos pelo Movimento dos Educadores⁸, dentre eles, o de prática de ensino entendida como instrumento de integração do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho de sua área e que possibilita a interlocução com os referenciais teóricos do currículo, cujo início deve ocorrer nos primeiros anos do Curso e ser acompanhada pela coordenação docente da Instituição. (PETERNELLA, 2011, p. 15).

Embora pensemos ser positiva essa iniciativa de ir à prática desde os primeiros momentos do curso, ficamos apreensivas, por não me sentirmos segurança o bastante

⁸ De acordo com Vieira (2007), o Movimento dos Educadores, em prol da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação, começa dar seus primeiros passos em meados da década de 1970, no contexto histórico brasileiro de abertura política do regime militar, instaurado com o golpe de 1964, intensificando suas ações ao longo dos anos de 1980, ao se organizarem em associações de diferentes tipos, em que os “Movimentos Sociais se organizavam e reivindicavam o retorno ao Estado de direito” (PETERNELLA, 2011).

diante dos insuficientes subsídios recebidos no curso para embasar esse olhar sobre a prática pedagógica ali observada. Sentíamos muita dificuldade em aliar teoria e prática, não conseguia fazer essa relação: as teorias vistas em sala e como deveria ser o trabalho pedagógico, o ensino na educação básica.

Mello (informação verbal)⁹, questiona: “*Afinal, a teoria na prática é outra?*” Isso nos levou a pensar que essa “confusão” pudesse ser histórica e que não se restringia à nossa dificuldade especificamente. Essa constatação a que chegamos não nos permite culpar os professores pela situação em que se encontra a educação. Entendemos que não foram eles que mudaram as leis. Contudo, concordamos com a pesquisadora, quando afirma que: “*a teoria exige elementos mediadores que a tornem prática, sem os quais, abandonamos a teoria e realizamos uma prática com base no senso comum*”. Todavia, queremos ressaltar que na grade curricular nova, em que o estágio supervisionado é ofertado nos últimos semestre do curso, também ocorrem dificuldades em articular teoria e prática. Nas palavras de Peternella (2011, p. 15).

O Estágio é uma atividade realizada nos últimos anos da graduação, portanto, uma atividade terminal do processo formativo. Este modo de se conceber o Estágio deriva-se do entendimento de que primeiro vem a “teoria” e depois, a “prática”, contrária à compreensão de Estágio como um componente curricular que promove a interação entre a formação acadêmica e a realidade escolar, a articulação teoria e prática e a integração curricular.

Sendo assim, entendemos que a separação entre teoria e prática resulta da contradição da produção capitalista, que divide o trabalho em manual e intelectual (MARX, 2009). Na prática de ensino como atuação profissional, mais especificamente no interior da escola, essa divisão aparece na organização do currículo, no qual especialistas tratam de pensar e elaborar todo o trabalho intelectual de concepção e planejamento, enquanto professores ocupam-se das atividades práticas. Portanto, o que desejamos destacar é que a forma como esses cursos formadores estão estruturados tendem a dificultar a formação e atuação do professor da educação básica, etapa essencial para o desenvolvimento da criança. Acreditamos que a apropriação teórica por

⁹ Aula Magna proferida pela Profa. Dra. Suely Amaral Mello, do PPGE UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP campus Marília. Evento ocorrido em 29 de março de 2017, promovido pela Universidade Estadual de Roraima em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, no Auditório do Instituto Federal de Roraima, Campus Boa Vista.

parte do professor deva oferecer o suporte necessário para objetivar-se em uma prática pedagógica consistente que promova o máximo desenvolvimento das potencialidades da criança (MELLO, 2007).

O processo para a formação inicial de professores da educação básica, precisa romper com a fragmentação do conhecimento científico, com as práticas autoritárias e hierárquicas que insistem em manter as tarefas mecânicas e repetitivas, adotando o trabalho individualizado e competitivo em um processo de exclusão e seleção. Inserem-se as questões voltadas para a qualificação adequada ao atendimento às crianças durante a educação básica em sua amplitude, ou seja, características do aprendizado, da adequação de recursos pedagógicos, do aspecto social e da formação inicial dos profissionais da área. Nas palavras de Saviani (2009, p. 153),

[...] a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos. Ora, tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado. É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante.

Estatisticamente, o Brasil conseguiu que mais pessoas tivessem acesso à educação escolar, mas se analisarmos a quem serve a educação constatamos que a educação continua servindo de ferramenta para a manutenção do sistema capitalista que organiza e cria seu próprio plano de educação, visando os interesses econômicos e políticos. O proprietário dos meios de produção detém os bens materiais, no entanto, não participa diretamente da produção, porém, tende a apropriar-se dos produtos alheios e, nessas condições desiguais, impostas pela sociedade capitalista, a apropriação das objetivações da humanidade para a classe dominada acontece no limite do que é estabelecido como necessário à manutenção da desigualdade, o que, de certa forma, compõe-se como impedimento para a efetivação da unidade teoria e prática. Conforme Peternella (2011, p. 27).

Marx e Engels (2007a) assinalam que a divisão social do trabalho entre manual e intelectual consiste no momento em que a consciência considera-se de fato para além da prática existente, autossuficiente. Assim, a filosofia passa a ser elaborada de forma distante da prática, pela aceção que o trabalho toma nas sociedades antigas ocidentais – relação entre senhores e servos – aprofundando-se a cisão entre teoria e prática.

A partir do excerto acima, percebermos que o nosso olhar sobre o fenômeno educativo se transformou, e começamos a refletir mais profundamente sobre a nossa trajetória como professora, até aquele momento. Vemos que com a nossa prática educativa, em muitos momentos, contribuímos para a manutenção desse sistema excludente, uma vez que, repetindo o que fizeram conosco enquanto estudantes do nível básico, desenvolvemos atividades que fortaleciam a passividade dos educandos. Assim, entendemos que o fenômeno da alienação limita o homem a uma consciência superficial sobre as coisas e conseqüentemente, naturaliza os fatos.

Neste momento, ao fazer uma contextualização de aspectos como o descompasso e desarticulação das teorias em relação à prática partimos do pressuposto que as estruturas curriculares (teóricas e práticas) da formação docente, tendem a assumir um contexto social, econômico e político, o qual, estão ligados a diferentes concepções de homem, sociedade e educação, ou seja, de interesses de classes, e que seguramente influenciam os processos formativos.

A “racionalidade” exigida pelos métodos taylorista-fordista foi introduzida desde cedo na organização do trabalho escolar, visando aumentar a produtividade, ampliando e otimizando as tarefas do professor dentro da escola e fora dela, esta ideologia desqualifica a educação como processo de apropriação do patrimônio intelectual e cultural da humanidade, em virtude de uma formação em adaptação a um mundo repleto de transformações, inclusive no mundo do trabalho, tornando-o alienado de sua função social, reduzindo-o a um técnico da educação (BATISTA, 2011).

Karl Marx (2004), em *Manuscritos Econômicos Filosóficos*, descreve dois pontos fundamentais da sua teoria da alienação: a relação do trabalhador com o produto do trabalho como um objeto estranho que o domina e a relação do trabalho como o ato de produção dentro do trabalho. Essa é a relação do trabalhador com sua própria atividade humana como algo estranho e não pertencente a ele mesmo. Entendemos que a pedagogia requer formulações próprias a partir das diversas áreas que lhe são

constitutivas. Dessa forma, nem só a teoria, nem só a prática, mas a reunião mútua e dialética de ambas é o que pode fazer emergir um pedagogo.

As vicissitudes desse caminho acabam por se reverberar na forma como se tem conduzido a formação dos professores, a estruturação de suas carreiras, e, num espaço mais particular, a própria forma de conduzir a interação com os alunos (FACCI, 2004).

CAPÍTULO 2
O TRABALHO EDUCATIVO SOB O ENFOQUE
SÓCIO-HISTÓRICO

Historicamente, no cenário da educação brasileira, várias foram as concepções pedagógicas que se fizeram presentes na formação de professores. Dentre as teorias, propomo-nos a estudar teorias não hegemônicas tal como Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, pautadas filosoficamente no Materialismo Histórico Dialético, e suas relações com a formação de professores e a intrínseca relação entre teoria e prática.

Como base em nossos estudos, percebemos que a prática docente hoje está pautada em uma superficialidade do conhecimento sobre os fundamentos da educação. Os professores fazem de sua prática um ecletismo de tendências, dentro de uma estrutura tradicional, oscilando entre diversas concepções, no entanto, sem a radicalidade filosófica do que se pretende. Sabendo disso, a preocupação com a articulação entre a teoria e a prática sempre acompanhou nossa trajetória como docentes e como pedagogos, ou seja, a preocupação em desenvolver uma prática pedagógica orientada por uma teoria que a sustentasse, sempre foi uma constante. Nesse sentido, entendemos que, para que haja articulação entre teoria e prática, faz-se necessária uma investigação a respeito, por isso, nos propusemos a examinar as relações ontológicas e epistemológicas do fenômeno. Analisar o processo de formação docente a partir de uma perspectiva histórico-cultural implica em compreender a atividade docente como trabalho de formação humana (dimensão ontológica).

A categoria trabalho traduz-se como sendo a atividade humana intencional adequada a um fim e orientada por objetivos, por meio da qual o homem transforma a natureza e produz a si mesmo. Sendo uma atividade exclusivamente humana, o trabalho é entendido como um processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona e controla seu intercâmbio material com a natureza (MARX; ENGELS, 2009). Dessa forma, o trabalho nessa concepção não é um fim em si mesmo, mas é mediação para atingir um fim.

Propomo-nos a investigar o processo de constituição do homem e sua essência humana a partir das relações entre o desenvolvimento e a apropriação da cultura elaborada historicamente, abordaremos também o trabalho e desenvolvimento das forças produtivas, a relação entre ao trabalho, a educação e o psiquismo humano, e por fim, explicitaremos as contribuições da abordagem histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica na educação básica.

Orientam-nos nesta pesquisa teóricos tais como Leontiev (2004), Saviani (2007, 2008, 2009, 2011), Marx e Engels (2009), Martins (2011), Mello (1997, 2007), dentre outros.

A psicologia histórico-cultural tem como um dos seus mais representativos estudiosos, L. S. Vigotski. Esse estudioso pensou a Psicologia a partir do materialismo histórico-dialético, de Marx.

A pedagogia histórico-crítica busca traduzir para a sala de aula o processo dialético entre teoria e prática na elaboração do conhecimento científico (ANTONIO, 2008). As concepções de Marx acerca da dialética entre homem e natureza, sociedade e trabalho, compõem as bases da teoria histórico-cultural. Portanto, ao adotarmos os pressupostos dessa “escola”, significa que entendemos o homem como um ser histórico e parte integrante da natureza que se desenvolve nas relações mediatizadas.

2.1 – Essência Humana: o trabalho

Nas palavras de Leontiev (2004), o homem não nasce homem, ele aprende a ser homem. Isso significa que as aptidões e caracteres especificamente humanos são adquiridos no decurso da vida na apropriação da cultura humana criada pelas gerações anteriores. Há aí um processo de organização do ser humano que só pode ser compreendido pelas leis sociais da atividade produtiva do trabalho, que, ontologicamente, caracteriza-se pela ação transformadora exercida pelo homem de acordo com suas necessidades ou finalidades individuais e coletivas. O materialismo compreende o homem como ser que se faz historicamente a partir do suprimento de suas necessidades básicas de sobrevivência, que ocorre por meio do trabalho. Ao abordarmos o desenvolvimento humano em seu processo histórico, visamos evidenciar a natureza social do homem. Para Márkus (2015, p. 87), [...], a “essência do homem”, pode ser encontrada no trabalho, na sociabilidade e na consciência, assim como na universalidade que abarca esses três momentos e que se manifesta em cada um deles. Marx (2009, p.24), ressalta que,

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião – por tudo o que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a *produzir* os seus meios de subsistência (*Lebensmittel*), passo esse que é requerido pela sua organização corpórea. Ao produzirem os seus meios de subsistência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material.

Partiremos do excerto acima de que o homem é um ser de natureza social, isto é, sua natureza humana provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade. O ser humano se desenvolveu a medida que começava a satisfazer suas necessidades de sobrevivência. Sob a influência do desenvolvimento de uma cultura material e não material por meio do trabalho e da transmissão às gerações futuras por meio da comunicação pela linguagem que ele, o trabalho, suscitava, além das modificações da constituição anatômica, do seu cérebro, dos seus órgãos dos sentidos, da sua mão. O seu desenvolvimento passa a ser guiado não mais pelo processo biológico, mas pelas leis sócio-históricas e tornava-se dependente do desenvolvimento da produção. A produção é desde o início um processo social que se desenvolve segundo as suas leis objetivas próprias, leis sócio-históricas (Márkus, 2015).

Partindo de tal concepção, o homem tornou-se sujeito do processo social de trabalho, sob a ação de duas espécies de leis. Em um primeiro momento, era regido pelas leis biológicas, mas em virtude do trabalho, seus órgãos adaptaram-se às condições e às necessidades da produção. Assim, a partir daí, seu desenvolvimento passa a ser regido pelas leis sócio-históricas que regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra (Leontiev, 2004).

Para Lessa (2011, p.17).

Em simultânea articulação e diferença do mundo dos homens com a natureza tem por fundamento o trabalho. Por meio do trabalho, os homens não apenas constroem materialmente a sociedade, mas também lançam as bases para que se construam como indivíduos. A partir do trabalho, o ser humano se faz diferente da natureza, se faz um autentico ser social, com leis de desenvolvimento histórico completamente distintas das leis que regem os processos naturais.

O trabalho, segundo Marx, é um processo teleológico, ou seja, que parte de uma prévia ideação e de uma escolha entre alternativas postas pela objetividade. Por ser teleológico, o trabalho é uma atividade através da qual se opera uma dupla transformação. Por um lado, a natureza externa ao homem é transformada. Por outro lado, o homem transforma sua própria natureza humana. Portanto, a existência humana é definida a partir do trabalho, que, ontologicamente, caracteriza-se pela ação transformadora exercida pelo homem de acordo com suas necessidades ou finalidades individuais e coletivas.

Diferentemente de outras teorias que viam o processo de humanização – isto é, o processo de formação das qualidades humanas – como um dado metafísico ou como produto da herança genética, a Teoria Histórico-Cultural vê o ser humano e sua humanidade como produtos da história criada pelos próprios seres humanos ao longo da história. No processo de criar e desenvolver a cultura, o ser humano formou sua esfera motriz – o conjunto dos gestos adequados ao uso dos objetos e dos instrumentos – e, com a esfera motriz, criou também as funções intelectuais envolvidas nesse processo. Ao criar a cultura humana – os objetos, os instrumentos, a ciência, os valores, os hábitos e costumes, a lógica, as linguagens –, criamos nossa humanidade, ou seja, o conjunto das características e das qualidades humanas expressas pelas habilidades, capacidades e aptidões que foram se formando ao longo da história por meio da própria atividade humana (MELLO, 2007, p.86).

Sendo a hominização uma evolução biológica que resulta na espécie humana. Esse processo ocorre, quando ao buscar a satisfação das suas necessidades, ele, o ser humano, adapta a natureza a si, promovendo transformações nesse meio em que vive. Neste processo, ele constrói a cultura humana, isto é, constrói habitações, os objetos, a arte e a linguagem por meio do trabalho. O desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural envolve além do processo de hominização, a humanização, o desenvolvimento das capacidades tipicamente humanas em cada indivíduo particular que se dá por meio da apropriação da cultura humana objetivas nas capacidades humanas. Leontiev (2004, p. 280), ao referir-se à obra de Engels, afirma que:

No século passado, pouco após o aparecimento do livro de Darwin, *A Origem das Espécies*, Engels, sustentando a ideia de uma origem animal do homem, mostrava ao mesmo tempo que o homem é profundamente distinto dos seus antepassados animais e que a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada a base do trabalho; que esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas a leis sócio-históricas.

Leontiev, remonta à teoria evolutiva de Darwin na compreensão de que o ser humano é produto da evolução gradual do mundo animal e aponta algumas condições necessárias ao aparecimento do trabalho como atividade especificamente humana que liga praticamente o homem à natureza e a forma especificamente humana de reflexo psíquico da realidade, a consciência. Para o referido autor, a acumulação de conhecimentos biológicos e a experiência filogenética vão aparecendo à medida em que a atividade e humana, de caráter produtivo, vai produzindo a realidade que satisfaz as

necessidades humanas e com elas são desenvolvidas as aptidões e habilidades do gênero humano.

O processo de passagem dos animais ao homem é um processo lento e passa por diversos estágios. O primeiro deles é o da preparação biológica do homem, cujos representantes são os australopitecos que “levavam uma vida gregária; conheciam a posição vertical e serviam-se de utensílios rudimentares”. O segundo estágio abrange várias etapas e pode ser denominado com o da *passagem ao homem*. Este ainda apresentava submissão às leis da evolução biológica, porém, ao mesmo tempo iniciava-se a fabricação de instrumentos. Tal estágio é marcado por este início da fabricação de instrumentos e também pelas primeiras formas ainda embrionárias de “trabalho e de sociedade”. Há ainda um terceiro estágio que é o estágio do tipo do homem atual o *Homo sapiens* (LEONTIEV, 2004, p. 280).

Sendo assim, desenvolve-se o homem, tornando-se sujeito do processo social do trabalho.

É o momento, com efeito, que a evolução do homem se liberta totalmente da sua dependência inicial para com as mudanças biológicas inevitavelmente lentas, que se transmitem pela hereditariedade. Apenas as leis sócio-históricas regerão doravante a evolução do homem. (LEONTIEN, 2004, p. 281).

Seguindo essa lógica, compreendemos que foi nos estágios iniciais de uma vida coletiva dos animais antepassados ao homem primitivo, que se criaram os “pré-requisitos” capazes de conduzir à possibilidade do surgimento do trabalho e da sociedade humana. No entanto, é possível compreender que não há uma linearidade evolutiva que explique a passagem do animal ao ser humano. Para o referido autor, o desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção.

Nesse sentido, o desenvolvimento humano ocorre por meio da atividade mediadora resultante do processo de socialização, processo esse que é fator determinante no processo de *humanização*. O ser humano se humaniza por meio da sua atividade quando transforma a natureza e, como consequência disto, cria cultura e cria a si próprio desenvolvendo as capacidades tipicamente humanas.

Para Márkus (2015, p.51).

Essa caracterização do homem como um ser social contém dois momentos intimamente interligados. Significa, por um lado, que o indivíduo não pode se

tornar um ser verdadeiramente humano e não pode viver uma vida humana, a menos que ele mantenha contato e estabeleça relações com outros homens.

Segundo Marx e Engels (2009), o trabalho, entendido como atividade adequada a um fim, é o que fundamentalmente nos faz humanos. Diferentemente dos animais que procuram apenas a satisfação das suas necessidades biológicas, o homem produz a sua própria existência, é pelo trabalho que o homem adapta a natureza a si mesmo e a transforma, autoproduzindo-se. Alguns elementos novos apareceram e contribuíram para a sua evolução: por influência do desenvolvimento do trabalho (atividade produtiva), há a necessidade da comunicação entre os homens e com isso, desenvolve-se a linguagem (instrumento simbólico).

Dessa forma, o homem se desenvolvia, tornando-se pessoa constituinte do processo social do trabalho no qual mudanças na constituição do próprio homem promovem aptidões motoras, fonéticas, dos sentidos e da percepção humanas. Conforme o psicólogo soviético, o psiquismo humano estrutura-se a partir da atividade social e histórica dos indivíduos, ou seja, pela apropriação da cultura humana material e simbólica, produzida e acumulada ao longo da história da humanidade. Ele, o ser humano, se distingue pela capacidade de organização de um sistema que compreende aspectos sociológicos e ideológicos. Assim, “o homem difere do animal na e por sua atividade vital específica e esta atividade especificamente humana da vida, é o *trabalho*, no sentido amplo e filosófico” (MÁRKUS, 2015, p. 26).

Em outras palavras, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, e esse processo medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza, pois o mundo dos homens mais desenvolvido socialmente deve ser apreendido pelos indivíduos. Portanto, o processo de *hominização* termina com o surgimento da história social da humanidade. Dessa forma, o processo de aquisição das particularidades humanas, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016).

2.2 - Objetivações Humanas: o trabalho educativo

A teoria histórico-cultural considera o homem um ser histórico-social, que tem seu desenvolvimento atrelado às experiências sócio - históricas e que se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. Portanto, entendemos que precisamos ampliar nossa compreensão acerca da constituição do homem, levando em

consideração as dimensões filogenética e ontológica por meio da atividade vital humana que é o trabalho, além de, compreender que os âmbitos social, cultural e histórico determinam a formação do ser humano. Somente a sociedade dos homens é capaz de produzir a cultura material e intelectual. O homem se adapta ao meio e também promove modificações nesse meio em que vive, produz bens materiais e simbólicos tal como a linguagem. A linguagem produz mudanças na constituição das capacidades tipicamente humanas tais como as fonéticas, os sentidos e a percepção humana. Dessa forma, conforme Leontiev (2004, p. 288), “[...], a aquisição da linguagem não é outra coisa senão o processo de apropriação das operações de palavras que são fixadas historicamente nas suas significações [...]”.

Nas palavras do referido autor, o homem não nasce “homem”, ele aprende a ser “homem”, pois as aptidões e caracteres especificamente humanos são adquiridos no decurso da vida, por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações anteriores. Nessa direção, a formação do homem a partir dessa vida ativa e constantemente modificada, se dá pela apropriação desse mundo produzido por seus semelhantes. Suas aptidões, habilidades, conhecimentos e desenvolvimento estético dependem da participação e compreensão desse indivíduo com a universalidade produzida pelo gênero humano.

Cada geração começa, portanto, num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim, as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada, só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua que se desenvolveu num processo histórico, em função das características objetivas desta língua. O mesmo se passa com a aquisição do pensamento ou da aquisição do saber. (LEONTIEV, 2004, p. 284).

Para Leontiev, a acumulação de conhecimentos vai acontecendo na medida em que a linguagem permite a fixação da cultura e sua transmissão às gerações seguintes. A atividade especificamente humana tem um caráter produtivo e apresenta-se como um processo e manifesta as aquisições do desenvolvimento máximo das aptidões do gênero humano. Assim, “[...], as funções psicológicas superiores são produtos da atividade cerebral, têm uma base biológica, mas, fundamentalmente, são resultados da interação do indivíduo com o mundo [...]” (FACCI 2004, p.65).

Sob essa concepção, o processo de apropriação deste mundo cultural é ao mesmo tempo o processo de formação das faculdades específicas do homem, e a aquisição da linguagem é o processo de apropriação das faculdades motoras superiores, um processo de formações psíquicas novas. A linguagem é o principal instrumento de comunicação do homem com seus pares, é a forma mais pura de manifestação cultural, ela é também importante na organização e desenvolvimento humano, é através dela também que o homem começa a se diferenciar da inteligência instintiva dos outros animais (LEONTIEV, 2004).

Esse entendimento específico do papel ativo da linguagem no processo de desenvolvimento da consciência, no quadro do sistema marxista aqui adotado, supõe a compreensão do conceito de homem como produto histórico e social, e a interpretação do processo de conhecimento como reflexo e retração da realidade. Desse ponto de vista histórico-social, a linguagem tem um papel essencial no processo de conhecimento da realidade, uma vez que é o tecido material com que opera a consciência. Nesse sentido, a linguagem é elemento determinante da consciência (MELLO, 1997, p.110).

Desse modo, a linguagem é utilizada em todas as ações do ser humano é, portanto, mediadora dos processos mentais, é um dos principais instrumentos de ação e de práticas sociais formadora do mundo cultural, a linguagem também faz parte da formação da consciência desse sujeito, e através desta, o homem adquire um conjunto de riquezas produzidas pelos próprios homens, e dentre essas riquezas está a consciência. Conforme FACCI (2004), a primeira função da linguagem é a comunicação, um meio de expressão e compreensão entre os homens, que permite o intercâmbio social, inclui uma perspectiva de estrutura funcional e instrumental que possibilita aos sujeitos relacionarem-se entre si, ou seja, uma atividade essencialmente humana. Por meio da linguagem e do desenvolvimento de códigos e signos foi possível a intercomunicação e estruturação do pensamento humano. “Este fato evidencia no comportamento humano o caráter ativo, ao contrário de exclusivamente reativo em sua atividade” Marino Filho (2007, p. 74).

[...], o desenvolvimento da linguagem representa, antes de tudo, a história da formação de uma das funções mais importantes do desenvolvimento cultural, na medida em que sintetiza o acúmulo da experiência social da humanidade e os mais decisivos saltos qualitativos dos indivíduos, tanto do ponto de vista filogenético quanto do ontogenético (Vigotski, Apud, Martins, 2015, p. 168).

Nessa perspectiva, conforme Leontiev (2004), graças à linguagem há a passagem à consciência, é o início de uma etapa qualitativamente superior ao desenvolvimento psíquico. Mello (1997) ressalta que a relação entre pensamento, linguagem e realidade deve-se ao fato de a linguagem refletir refratar a realidade na consciência humana. Ainda, conforme Mello, do ponto de vista histórico-social, no processo de conhecimento da realidade, o papel da linguagem é essencial, ou seja, a linguagem é elemento determinante da consciência. Sob esse entendimento, a linguagem faculta ao homem a organização de formas complexas de comportamentos e atividades simbólicas, intrínsecas ao homem Segundo a estudiosa:

A teoria dialética do reflexo considera, pois, a dialética da relação linguagem-pensamento-atividade, que implica o fato da linguagem-pensamento, moldada como um reflexo da realidade no processo de conhecimento, ser também um instrumento que modela a maneira de perceber e compreender a realidade graças especialmente ao processo educacional que veicula, por meio da linguagem, a experiência humana acumulada e uma forma de interpretá-la. A linguagem, portanto, medeia a formação dos processos mentais, viabiliza a experiência da comunicação humana, impõe a apropriação pelo indivíduo dos modos de pensar elaborado que encontra na comunidade em que vive, uma vez que é com os signos fornecidos pela cultura – sempre carregados de significados – que cada homem reproduz o sistema de signos que lhe servem como mediadores tanto na compreensão do mundo como no desenvolvimento dos processos mentais superiores (MELLO, 1997, p. 111).

Para Leontiev, houve uma preparação biológica originada por influência do trabalho, e a linguagem é um processo decorrente deste. Portanto, a transmissão e fixação das aptidões intrinsecamente humanas se deve ao trabalho, pois, a partir deste, deu-se a gênese do desenvolvimento das *funções psicológicas superiores*. De fato, a aquisição da linguagem, representa um ato com implicações culturais e históricas, pois, de acordo com Mello (2000, p.IX).

A linguagem tem um papel essencial na relação do homem com o mundo, medeia toda a atividade humana: o trabalho social, a socialização da experiência humana passada e presente, a colocação de fins para a atividade humana – inclusive fins que ainda não existem, mas que podem vir a existir -, permite mergulhar muito mais profundamente na realidade do que permite a experiência sensível imediata e descobrir o que não está objetivamente colocado para a experiência imediata, permite a reflexão sobre a própria atividade e sobre si mesmo.

Vê-se então que a linguagem é um sistema simbólico, e o homem é o único animal capaz de criar símbolos, isto é, signos, e um sistema de representações que

possibilita a comunicação e materializam o trabalho humano, as faculdades e aptidões humanas desenvolvidas ao longo da história da humanidade. Sendo que, para Leontiev, o psiquismo humano, com suas faculdades e aptidões, estruturam-se a partir da atividade humana, isto é, das apropriações sócio-históricas da cultura humana e que, portanto, a estrutura da consciência humana é diretamente condicionada pela estrutura da atividade social.

A comunicação pela linguagem ou a aptidão para utilizar instrumentos e utensílios transmite-se evidentemente de geração em geração; nesse sentido, elas são propriedades da espécie humana. O indivíduo em quem, por uma razão qualquer, se não formaram na ontogênese propriedades desse tipo (casos análogos ao do famoso Kaspar Hauser, descritos por vezes na literatura), não pode ser considerado um verdadeiro representante das características do homem moderno, por pouco que dele se distinga pelos seus caracteres morfológicos. (LEONTIEV, 2004, p.175).

Dessa forma, a linguagem é também um produto da razão e só pode existir onde há racionalidade, portanto, é um dos principais instrumentos na formação do mundo cultural, pois, a relação firmada entre os seres humanos, promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, funções que são essencialmente humanas e que evolui e desenvolve-se, por meio da apropriação e objetivação da riqueza cultural, acumulada historicamente. Portanto, no pensamento marxista, a categoria trabalho desempenha papel fundante na construção e desenvolvimento da humanidade, na busca de explicitar como os seres humanos produzem e reproduzem a sua existência humana.

Para Duarte (2007) o homem, ao transformar a natureza, se apropria e se objetiva nela, a partir da apropriação¹⁰ e objetivação da cultura elaborada historicamente gerando assim, novas necessidades que tendem a conduzir a novas formas de ação, gerando um movimento constante de superação por incorporação.

Cada indivíduo nasce situado espacial e temporalmente nesse processo e, para dele participar, isto é, para se objetivar no interior dele, precisa se apropriar das objetivações, neste caso entendidas como os produtos da

¹⁰ **Apropriação** – atividade pela qual o indivíduo capta dados externos (ideias, procedimentos, significados e etc.) convertendo-os em dados constitutivos de sua subjetividade.

Objetivação – produto da atividade humana, concreto (por ex. um objeto) ou abstrato (por ex. uma teoria), que se torna parte integrante do acervo de produções do gênero humano e disponibilizadas à apropriação por parte de outros indivíduos (MARTINS, 2016).

Em DUARTE (1993), foi realizado um estudo detalhado das categorias de *Apropriação e Objetivação*.

atividade objetivadora humana, resultados do processo histórico de objetivação (DUARTE, 2007, p.23).

Ainda conforme Duarte, a dialética entre objetivação e apropriação necessita ser compreendida dentro do processo histórico de humanização, através das relações sociais de dominação, ou seja, levando em conta que neste processo há também alienação com a divisão do trabalho e com a propriedade privada. A humanização progride à medida que a atividade social e consciente dos homens produz objetivações, isso, no entanto, não significa que essas objetivações tenham a função predominantemente humanizadora ou alienadora, porém, neste estudo de que a sociedade capitalista compreende um ambiente contraditório ao ser humano, pois enquanto valoriza o seu produto enquanto trabalhador, não lhe confere o valor da mão de obra da produção do capital. Traça-se aqui o entendimento marxista de que o trabalhador é concebido como um produto e não como ser humano no contexto da sociedade, mas apenas como fonte de rendimento àqueles que dominam o capital (MARX, 2009). Entendemos assim que, a relação do homem com o trabalho acentuou dentro da sociedade capitalista a contradição entre modos de produção e força de trabalho.

Para Leontiev (2004), as desigualdades existentes em nossa sociedade não são produzidas pelo aparato biológico, mas sim pelas diferenças de acesso dos sujeitos à riqueza produzida pela humanidade. O autor expõe, ainda, que quando as produções humanas (materiais e intelectuais) objetivam-se nos produtos desenvolvidos pela humanidade, estas possibilitam que os sujeitos não estejam mais atrelados às leis da evolução (leis biológicas), porém isso também permite que os mesmos possam separar-se do que produziram. Essa separação, na qual o indivíduo não se vê mais naquilo que produziu, é a alienação, primeiramente econômica, que surge por meio da divisão do trabalho, da propriedade privada, portanto com a luta de classes.

Por isso, a materialização efetiva do trabalho humano é a sua objetivação, e é no processo de objetivação do trabalho humano que o homem se faz homem e se diferencia da natureza enquanto um ser social que a planeja e transforma continuamente.

Marx é materialista porque acredita que a matéria é a única realidade de fato, que o homem é o primeiro ser que conquistou uma determinada liberdade de movimentos em face da natureza, que graças ao seu trabalho conseguiu colocar as forças da natureza a seu serviço e que precisa ser compreendido a partir das relações sociais e essas

relações acontecem ao longo da história por influência das forças de produção, que são marcadas pelo antagonismo de classes sociais.

Para Lukács (2012, p. 199)

O trabalho dá lugar a uma dupla transformação. Por um lado, o próprio ser humano que trabalha é transformado por seu trabalho; ele atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza, desenvolve “as potências que nela se encontram latentes” e sujeita as forças da natureza “a seu próprio domínio”. Por outro lado, os objetos e as forças da natureza são transformados em meios de trabalho, em objetos de trabalho, em matérias-primas etc. O homem que trabalha “usa as propriedades mecânicas, físicas e químicas das coisas para submeter outras coisas a seu poder, atuando sobre elas de acordo com seu propósito”. Os objetos naturais, todavia, continuam a ser em si o que eram por natureza, na medida em que suas propriedades, relações, vínculos etc. existem objetiva e independentemente da consciência do homem; e tão somente através de um conhecimento correto, através do trabalho, é que podem ser postos em movimento, podem ser convertidos em coisas úteis.

Dessa forma, o trabalho apresenta-se como fundamento da vida social e assume papel imprescindível na história, pois, para Marx, a categoria trabalho é a categoria que faz a mediação entre a natureza e a formação do indivíduo. Nessa concepção, para Duarte (2007), na nossa sociedade, a educação escolar é elemento fundamental na formação do indivíduo, ou seja, desenvolve o papel de atividade mediadora entre o indivíduo e a prática social.

As atividades diretamente voltadas para a reprodução do indivíduo, através da qual, indiretamente, contribuem para a reprodução da sociedade, são consideradas atividades cotidianas. Aquelas atividades que estão diretamente voltadas para a reprodução da sociedade, ainda que indiretamente contribuam para a reprodução do indivíduo, são consideradas não cotidianas (DUARTE, 2007, p.32).

Para Heller (1989), a vida cotidiana é a vida de todo homem, é a vida do homem inteiro com todos os aspectos de sua individualidade e de sua personalidade. Conforme Duarte, esse conceito de vida cotidiano proposto por Heller tem como pressuposto a distinção entre os gêneros animal e humano, pois, o primeiro necessita apenas que atinja a idade adulta e procriem para que a sua espécie tenha continuidade, no entanto, o gênero humano, além da procriação biológica, é necessário que ele possa realizar atividades que reproduzam a sociedade e a realidade produzida historicamente pelos homens. Ainda conforme Duarte, essa distinção vem se constituindo objetivamente, a partir do aparecimento da divisão social do trabalho.

Duarte parte da hipótese sobre educação escolar como mediadora entre o cotidiano e o não-cotidiano, originada a partir da definição de prática pedagógica escolar como um trabalho, o *trabalho educativo*. Para SAVIANI (2011, p. 13), conseqüentemente,

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

Ainda conforme Saviani, o trabalho educativo é um fenômeno próprio dos seres humanos, que medeia formação das capacidades humanas à medida que disponibiliza os objetos mais elaborados da cultura humana a cada indivíduo singular. A educação é a segunda natureza humana. Entendemos que o trabalho educativo é essencial à humanização das crianças, pois o desenvolvimento de suas potencialidades máximas do seu pensamento não resulta de desdobramentos espontâneos, naturais, mas da apropriação da cultura e da objetivação dessa cultura humana em suas habilidades. (MARTINS, 2016).

O processo educativo deve ser compreendido como uma atividade intencional, visando ao desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança. Do ponto de vista da psicologia histórico-cultural, Vigotski dedicou-se rigorosamente ao estudo da relação entre aprendizagem e desenvolvimento (MARTINS, 2011). Em relação à atividade mediadora do professor, Mello esclarece, a partir das ideias de Vigotski, que:

O que move de fato o desenvolvimento é a atividade do sujeito, atividade esta que é coletiva, mediada por um parceiro mais experiente – que, na escola, é o professor – que não substitui a criança em sua necessária atividade, mas **propõe intencionalmente a atividade, amplia e qualifica a atividade iniciada pela criança, interfere sempre que necessário para garantir, com atividades propostas, que cada criança se aproprie das máximas capacidades humanas dadas naquele momento da história**. Desse ponto de vista, tendo a educação um caráter essencialmente humanizador – pois para Vigotski, a educação deve, em primeiro lugar, garantir o desenvolvimento da personalidade humana – o papel do professor assume caráter igualmente essencial. (2006, p. 197, grifos nossos).

Mello (2006) e Duarte (2001) nos informam que, segundo a teoria histórico-cultural, o trabalho pedagógico deve propiciar à criança avançar em seu

desenvolvimento psíquico por meio da aprendizagem dos elementos culturais essenciais à sua humanização. A mediação intencional do adulto que cuida e educa a criança na educação básica está voltada para organizar espaços, tempos, relações pessoais e atividades que possam garantir as condições materiais e subjetivas necessárias para que os pequenos se apropriem daqueles conhecimentos construídos pela sua sociedade ao longo da história. O trabalho do professor deve ser uma atividade mediadora dirigindo sua prática educativa levando em conta as características infantis de forma a produzir o processo em que aconteça por meios pedagógicos o desenvolvimento por meio da aprendizagem da criança dos conteúdos culturais disponibilizados a ela. Não é qualquer ensino e qualquer aprendizagem que promovem o desenvolvimento.

2.3 - Trabalho e desenvolvimento das forças produtivas

Se os homens são os artífices de sua própria história, porque construíram um mundo tão desumano? Se a história é feita pelos homens, porque eles não têm sido capazes de construir uma sociedade autenticamente humana? (LESSA & TONET, 2011, p. 87).

A forma atual como a sociedade (capitalista) está organizada, para conseguir satisfazer as suas necessidades materiais, possui repercussões negativas, tanto para uma grande parcela dos seres humanos, quanto para a própria natureza. O sistema capitalista, mundialmente dominante, no que diz respeito à produção de bens e riquezas, tem como meta o constante aumento e acumulação dessa produção, pouco se preocupando com o desenvolvimento do ser humano enquanto tal. Portanto, o ser humano interessa ao sistema capitalista somente enquanto força de trabalho e não como um ser que sente, que sofre, que tem necessidades e desejos e que quer desenvolver-se plenamente.

Marx dedicou-se a discussões que ainda hoje são elucidativas para que possamos compreender uma sociedade que, segundo o próprio autor, move-se pela luta de classes, uma vez que ele acredita que seja esse, o motor de toda a história. Suas análises, como se sabe, voltaram-se especialmente para questões sociais e históricas, análises de conjunturas e de lutas inerentes ao capitalismo daquela época. O *marxismo*, assim, tornou-se corrente de pensamento e até os dias de hoje orienta a organização de muitos movimentos sociais.

Marx, como se sabe, dedicou todo o seu esforço intelectual na tentativa de mostrar o capitalismo por dentro, apontando as suas contradições, seus sustentáculos, sua origem e desenvolvimento, bem como as suas consequências para o ser humano que trabalha. No século XVIII a concepção de trabalho foi caracterizada como valor e fator de produção de riqueza, proporcionando assim, os elementos estruturantes da nova natureza do trabalho, entendido modernamente como emprego.

As relações de produção e as forças produtivas¹¹ constituem o modo de produção, o qual se modifica historicamente (escravagista, feudal, capitalista). Isto porque a expansão constante das forças produtivas vai modificando as relações de produção, até que, num determinado nível do seu desenvolvimento, as forças produtivas entram em contradição com as relações de produção existentes. Tal contradição, segundo a teoria marxista, só poderia ser resolvida através da revolução social, quando o modo de produção vigente seria substituído por outro (MARX, 2009).

Dispondo de todos esses elementos (força de trabalho e meios de produção) é necessário que o homem se organize socialmente para produzir. Assim, se estabelecem relações sociais e técnicas de produção, isto é, o modo pelo qual os homens se organizam socialmente, dividindo funções e tarefas e utilizando as forças produtivas, para dominar a natureza, dela retirando o seu sustento.

A divisão do trabalho no interior de uma nação começa por provocar separação do trabalho industrial e comercial do trabalho agrícola e, com ela, a separação de *cidade e campo* e a oposição dos interesses de ambos. [...]. As diferentes fases de desenvolvimento da divisão do trabalho são outras tantas formas diferentes de propriedades; ou seja, cada uma das fases da divisão do trabalho determina também as relações dos indivíduos entre si no que diz respeito ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho (MARX, 2009, p.26).

Devemos ter em mente que a divisão do trabalho diz respeito ao modo como os seres humanos se organizam para distribuir as tarefas cotidianas. Uma característica essencial da divisão social do trabalho é a sua capacidade de aumentar a produtividade, contudo, a divisão social do trabalho passou a distinguir o trabalho intelectual do material (físico), o que levou ao surgimento de uma elite social, a qual, por sua vez, se

¹¹ Forças produtivas é uma ideia central do marxismo e do materialismo histórico, o conceito corresponde à combinação da força de trabalho humana com os meios de produção, isto é, instrumentos e objetos de trabalho, tais como tecnologia, incluindo infraestrutura, ferramentas, máquinas, técnicas, materiais, conhecimento técnico, a terra e demais recursos naturais.

encastela na ideologia da relação dominante para legitimar aquela divisão social do trabalho. É necessário que entendamos como as relações de cada nação desenvolveram suas forças produtivas, a divisão do trabalho e o intercambio interno, ou seja, os vários estágios da divisão do trabalho correspondem às formas de propriedade da matéria, dos instrumentos e dos produtos do trabalho verificados em cada sociedade, nos diversos momentos históricos, sendo que, as diferentes fases de desenvolvimento da divisão do trabalho determinam também as relações dos indivíduos entre si, no que diz respeito ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho. (MARX, 2009).

Além de existir regime de trabalho escravo nos períodos colonial e imperial da História do Brasil, a sociedade escravista predominou também na antiguidade. No escravismo antigo, a noção de propriedade privada já se notabiliza e o escravo era considerado uma "coisa", um "instrumento", cujo único objetivo era produzir riqueza, de nada valia um escravo doente. A Grécia antiga e a Roma Imperial inseriam-se no escravismo. Assim, acentuou-se na sociedade, a divisão de classes: uma minoria (os senhores) explorava o trabalho da maioria (os escravos). Nesse sentido:

As sociedades escravistas (as principais foram a grega e a romana) se caracterizavam pela existência de duas classes sociais antagônicas: os senhores e os escravos. Já que toda a produção destes pertencia ao seu senhor, aos escravos não interessava o aumento da produtividade. Ao contrário, eles afirmavam a sua humanidade rebelando-se contra as tarefas que lhes eram impostas. Por isso, durante o escravismo praticamente não ocorreu o desenvolvimento da técnica e dos métodos de organização de produção (LESSA & TONET, 2011, p. 57).

Devemos ter em mente que a divisão do trabalho diz respeito ao modo como os seres humanos se organizam para distribuir as tarefas cotidianas. Uma característica essencial da divisão social do trabalho é a sua capacidade de aumentar a produtividade, contudo, a divisão social do trabalho passou a distinguir o trabalho intelectual do material (físico), o que levou ao surgimento de uma elite social, a qual, por sua vez, se encastela na ideologia da relação dominante para legitimar aquela divisão social do trabalho. É necessário que entendamos como as relações de cada nação desenvolveram suas forças produtivas, a divisão do trabalho e o intercâmbio interno, ou seja, os vários estágios da divisão do trabalho correspondem às formas de propriedade da matéria, dos instrumentos e dos produtos do trabalho verificados em cada sociedade, nos diversos momentos históricos, sendo que, as diferentes fases de desenvolvimento da divisão do

trabalho determinam também as relações dos indivíduos entre si, no que diz respeito ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho. (MARX, 2009).

Além de existir regime de trabalho escravo nos períodos colonial e imperial da História do Brasil, a sociedade escravista predominou também na antiguidade. No escravismo antigo, a noção de propriedade privada já se notabiliza e o escravo era considerado uma "coisa", um "instrumento", cujo único objetivo era produzir riqueza, de nada valia um escravo doente. A Grécia antiga e a Roma imperial inseriam-se no escravismo. Assim, acentuou-se na sociedade, a divisão de classes: uma minoria (os senhores) explorava o trabalho da maioria (os escravos).

Nesse sentido:

As sociedades escravistas (as principais foram a grega e a romana) se caracterizavam pela existência de duas classes sociais antagônicas: os senhores e os escravos. Já que toda a produção destes pertencia ao seu senhor, aos escravos não interessava o aumento da produtividade. Ao contrário, eles afirmavam a sua humanidade rebelando-se contra as tarefas que lhes eram impostas. Por isso, durante o escravismo praticamente não ocorreu o desenvolvimento da técnica e dos métodos de organização de produção (LESSA & TONET, 2011, p. 57).

Assim, o trabalho passou a ser uma exclusividade dos escravos, ficando evidente a importância que o trabalho escravo tinha para esses povos, já que ele se tornou a base de suas economias. No quadro da crise geral do escravismo romano, podemos localizar o nascimento do sistema feudal. Caracterizado pelas relações servis de produção, o feudalismo europeu marcou a história medieval. Nesse sistema a economia era fechada, autossuficiente, com produção para o consumo, e a sociedade estamental, imóvel, polarizada entre senhores e servos. O poder político descentralizado e a cultura religiosa são decorrências da própria estrutura de produção.

Em contraste com a Grécia e Roma, o desenvolvimento feudal começa, por isso num território muito mais extenso, preparado pelas conquistas romanas e pela expansão da agricultura a elas inicialmente ligadas, [...] esta se baseia, tal qual a sociedade comunal e tribal, novamente, sobre uma comunidade face à qual se encontram não como face à antiga os escravos, mas os pequenos camponeses servos como classe produtora direta. Ao mesmo tempo, com a completa formação do feudalismo, surge também a oposição às cidades. A estrutura hierárquica da propriedade fundiária e os vassallos armados a ela ligados deram à nobreza o poder sobre os servos (MARX, 2009, p. 28).

A sociedade feudal era estática e hierarquizada. (MARX, 2009).

O imobilismo feudal levou-o à destruição e ao nascimento de uma estrutura dinâmica, comercial, capitalista. A história do capitalismo começa a partir da crise do feudalismo, no final da *Idade Média* europeia. Com a desintegração do mesmo, começa a surgir um novo sistema econômico, social e político. A característica essencial do novo sistema é o fato de nele, o trabalho ser assalariado e não mais servil como no feudalismo. Outros elementos típicos do capitalismo: economia de mercado, trocas monetárias, grandes empresas e preocupação com o lucro. O capitalismo nasce da crise do sistema feudal e cresce com o desenvolvimento comercial, depois das Primeiras Cruzadas. Foi formando-se aos poucos durante o período final da idade média, para finalmente dominar toda a Europa Ocidental. Mas, foi somente após a revolução industrial, iniciada no séc. XVIII na Inglaterra que se estabeleceu o verdadeiro capitalismo (MARX, 2009).

Ao longo de muitos séculos, as estruturas capitalistas foram se organizando e a sociedade burguesa se afirmando como tal. No séc. XVIII, o capital acumulado primitivamente foi investido na produção, consolidando o sistema, através da revolução industrial. Nesta ocasião, as antigas colônias libertaram-se dos pactos coloniais e um novo colonialismo constituiu-se para atender as necessidades e superar as crises típicas do sistema. As disputas das colônias levaram o mundo capitalista às grandes guerras, ao mesmo tempo em que no interior do capitalismo se multiplicavam as células do socialismo (LESSA e TONET, 2011).

O modo de produção capitalista tem em sua essência uma nova forma de exploração do homem pelo homem: do trabalhador, a burguesia compra apenas a sua força de trabalho. Como a utilidade desta é apenas uma, produzir; e como ela possui uma propriedade única entre as mercadorias, que é a de, empregada adequadamente, produzir; um valor maior do que ela própria vale, o burguês que comprou a força de trabalho tem, ao final do mês, um valor maior do que aquele que paga ao trabalhador sob a forma de salário. Esse valor maior é a mais valia (LESSA e TONET, 2011, p. 63).

Define-se o capitalismo como modo de produção em que operários assalariados, despossuídos de meios de produção e juridicamente livres, produzem mais-valia; em que a força de trabalho se converte em mercadoria, cuja oferta e demanda se processam nas condições da existência, em que os bens de produção assumem a forma de capital, isto é, não de mero patrimônio, mas, de capital, de propriedade privada destinada a reprodução ampliada sob a forma de valor, não de valor de uso, mas de valor que se

destina ao mercado. (LESSA e TONET, 2011). Assim, a força produtiva do trabalho social e suas formas particulares se apresentam então na qualidade de forças produtivas e formas do capital, do trabalho materializado, das condições materiais (objetivas) do trabalho, as quais, nessa forma independente, em face do trabalho se personificam no capitalista. Sendo assim, entendemos que ao longo da história o capitalismo vem interferindo na formação humana de acordo com seus interesses, pois, aliena os indivíduos e limita o seu processo de humanização, ao passo que a Teoria Histórico-Cultural propõe um desenvolvimento de suas qualidades, através da apropriação cultural e saberes científicos.

2.4 – Teoria Histórico-Cultural e o Desenvolvimento do Psiquismo

Este tópico apresenta uma discussão acerca do desenvolvimento humano em uma sociedade capitalista e como a Teoria Histórico-Cultural, que tem Lev Semenovitch Vigotski como seu maior expoente, pode contribuir para fundamentar a prática pedagógica. Portanto, faremos aqui uma breve exposição acerca da concepção de ser social e da essência histórico-social humana até o desenvolvimento e integração de funções psicológicas superiores. Por fim destacaremos a importância da relação entre trabalho e educação no contexto atual de crise estrutural do capital, a qual provoca mudanças econômicas, políticas e sociais as quais interferem nas formas de pensamento, sentimento e ação dos homens.

O paradigma de pesquisa histórico-cultural de Vygotsky foi concebido dentro do quadro teórico do materialismo dialético e da concepção materialista da história. O paradigma histórico-cultural de pesquisa de Vygotsky assumiu a posição de que a realidade é inerentemente material e dialética. Ou seja, toda a natureza e todos os seres vivos estão em constante movimento, mudança, e estão, portanto, em constante transformação.

Deste ponto de vista, cada estágio do desenvolvimento humano é o produto de contradições que são inerentes ou implícitas em fases anteriores. Este conceito foi formulado pela primeira vez por Hegel, e mais tarde mais plenamente desenvolvido por Marx e Engels. Hegel descreveu este conceito com o termo “*aufheben*”, o que significa, grosso modo, “remover mantendo”. Este termo é, em geral, traduzido pelo termo “superação”. Assim como Marx e Engels, Vygotsky usou o conceito dialético de *aufheben*, ou superação, para entender e explicar o desenvolvimento cognitivo humano, funções mentais superiores e o desenvolvimento do comportamento humano. Vygotsky, então, estendeu essa abordagem à psicologia humana. Ele usou uma abordagem materialista dialética para ajudar a explicar como funções mentais elementares tais como atenção elementar e percepção se transformam em processos psicológicos superiores humanos, tais como atenção voluntária,

formação de conceitos, pensamento abstrato, generalização e imaginação (Elhammoumi, 2016, p. 26).

Entendemos então, que a teoria histórico-cultural é profundamente enraizada no marxismo e que a centralidade dos conceitos marxistas afina-se à compreensão da dinâmica da vida mental humana superior, da consciência e da atividade prática coletiva. Portanto, a dialética marxista é a base filosófica e epistemológica da teoria histórico-cultural, essa psicologia soviética, também conhecida por Psicologia Histórico-Cultural tem como representantes mais expressivos Vigotski¹², Luria¹³ e Leontiev¹⁴, os quais formam o que se denominou de Tríade Soviética. Em comum, esses estudiosos defendem a essência sociocultural do homem e a importância da socialização para o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas.

As funções mentais superiores do indivíduo social são desenvolvidas somente pela mediação da cultura humana, em outras palavras, o desenvolvimento cultural, o desenvolvimento histórico e o desenvolvimento social são as forças motrizes de todas as funções mentais humanas. As funções psicológicas superiores (FPS), tais como a atenção voluntária, memória lógica, imaginação, pensamento e linguagem, etc. são organizados em sistemas funcionais que organizam e a vida mental de um indivíduo, o seu autocontrole.

Para o desenvolvimento do indivíduo, as interações com os outros são, além de necessárias, fundamentais, visto que esses são portadores de mensagens da própria cultura.

¹² LEV SEMENOVITCH VIGOTSKII nasceu em 1896 em Orsha, Bielo-Rússia, e faleceu prematuramente, aos 38 anos, em 1924, vítima de tuberculose. Concluiu seus estudos em Direito e Filologia na Universidade em Moscou, em 1917. [...]. De 1925 a 1934, lecionou psicologia e pedagogia em Moscou e Leningrado. Nessa ocasião, iniciou estudos sobre a crise da psicologia buscando uma alternativa dentro do materialismo dialético para o conflito entre as concepções idealista e mecanicista.

Adotaremos a grafia Vigotski, exceto em citações, nas quais reproduziremos a forma presente na obra referida.

¹³ ALEXANDER ROMANOVICH LURIA nasceu em 1902, em Kazan. Filho de pais socialista, Luria defrontou-se, aos 15 anos, ainda no curso secundário, com a revolução soviética. Nesse momento, foram abertas as portas da universidade para quem quisesse cursá-la e Luria matriculou-se no Departamento de Ciências Sociais. Seu interesse, no entanto, voltava-se para a psicologia. [...], Luria foi convidado, e, 1924, a se juntar ao corpo de jovens cientistas do recém-criado Instituto de Psicologia de Moscou.

¹⁴ ALEXIS N. LEONTIEV nasceu em 1903, foi um dos importantes psicólogos soviéticos a trabalhar com Vigotskii e Luria. [...]. Uma das principais preocupações de Leontiev foi com a pesquisa das relações entre o desenvolvimento do psiquismo humano e a cultura, ou seja, entre a evolução das funções psíquicas e a assimilação individual da experiência histórica (VIGOTSKII, LURIA, LEONTIEV, 2006).

Nas palavras de Luria (2006, p.26):

Vigotskii gostava de chamar este modo de estudo de psicologia “cultural”, “histórica” ou “instrumental”. Cada termo reflete um traço diferente da nova maneira de estudar a psicologia proposta por ele.

“Instrumental” se refere à natureza basicamente mediadora de todas as funções psicológicas complexas.

O aspecto “cultural” da teoria de Vigotskii envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais quanto físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. Um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem, e Vigotskii deu ênfase especial ao papel da linguagem na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento.

O elemento “histórico” funde-se com o cultural. Os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento [...]. Foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem.

Partindo dessa premissa, entendemos que os processos mentais humanos superiores estão ligados à atividade humana historicamente organizada, por isso, acreditamos que Vigotski tinha por objetivo formular uma psicologia que pudesse formar o homem omnilateral, ou seja, um homem que fosse formado integralmente, sem a separação de aspectos físicos e intelectuais.

:

Em suma, a teoria histórico-cultural, em consonância com o aporte filosófico materialista dialético, postula o psiquismo humano como unidade material e ideal construída filo e ontologicamente por meio da atividade, isto é, nos modos e meios pelos quais o homem se relaciona com a realidade, tendo em vista produzir as condições de sua sobrevivência e a de seus descendentes. Graças a essa unidade, o psiquismo firma-se como *imagem subjetiva do real* (MARTINS, 2011, p. 29).

A consciência humana se desenvolve por meio da unidade necessária, a unidade em seu movimento dialético. O desenvolvimento da vida humana mental, da consciência e da personalidade deve ser entendido como uma luta contínua e uma resolução de contradições (ELHAMMOUMI, 2006).

No intuito de construir uma Psicologia que emergisse das necessidades de sua época, Luria (2006) relata que Vigotskii afirma uma íntima conexão entre consciência, pensamento e linguagem. Dessa forma, a consciência é considerada um fenômeno histórico e social, levando em consideração as relações existentes, como o homem se apropria de sua história e do seu caminho. Portanto, apoiado no modelo materialista marxista, o desenvolvimento psicológico move-se da matéria e, sem deixar de ser

matéria, adquire novas formas mentais, aspectos do comportamento humano que só mediante a consciência podem ser compreendidos como parte de sua atividade.

Sendo assim, consideramos importante observar, de partida, que o homem adquiriu propriedades fundamentalmente distintas em relação aos animais. Sobre tais diferenças qualitativas, segundo Leontiev (2004, p. 75).

A passagem à consciência é o início de uma etapa superior ao desenvolvimento psíquico. O reflexo consciente, diferentemente do reflexo psíquico próprio do animal é o reflexo da realidade concreta, destacada das relações que existem entre ela e o sujeito, ou seja, um reflexo que distingue as propriedades objetivas estáveis da realidade.

A consciência humana distingue a realidade objetiva do seu reflexo, o que leva a distinguir o mundo das impressões interiores torna possível com isso o desenvolvimento da observação de si mesmo.

Portanto, a consciência é a expressão *ideal*¹⁵ do psiquismo, desenvolvendo-se graças à complexificação evolutiva sob a influência do trabalho e da linguagem. (MARTINS, 2011). Dessa forma, o ser orgânico transforma-se em ser social. Assim, para compreender a natureza da consciência humana é necessário levar em consideração o âmbito social, ou seja, a consciência tem um caráter social. Para Marx (2009), a vida social dos homens tem um papel fundamental na formação de sua consciência, ou seja, um indivíduo somente será capaz de desenvolver sua consciência se estiver integrado a um meio social.

Luria (2006) também discorreu sobre o desenvolvimento da consciência humana. Assim como Marx, ele acredita que a consciência do homem se desenvolve por meio do convívio social e que ela não surgiu do nada, logo ela não se desenvolve de maneira biológica, mas sim a partir da convivência com outros indivíduos. Ela surge “[...] em suas relações com o meio circundante” (LURIA, 2006, p.194). Nesse sentido, A consciência se constitui, pois, como reflexo da realidade e é refratada por meio das significações e dos conceitos linguísticos que são construídos socialmente (MELLO, 1997).

Conforme Leontiev (2004, p. 76). “O trabalho, escreve Engels, criou o próprio homem”. Ele criou também a consciência do homem.

Marx (2009) apresenta o conceito de trabalho como o processo entre homem e natureza, no qual o homem por sua própria ação, medeia, regula e controla seu

¹⁵ Relativo a ideias.

metabolismo com a natureza. Portanto, é preciso olhar para seu significado ontológico, para sua compreensão na teoria marxista e na psicologia histórico-cultural.

Com o intuito de refletir sob a ótica sócio-histórica, a relação entre o trabalho e o aparecimento da consciência humana (expressão do psiquismo), apresentaremos a concepção de trabalho na teoria marxista e partir dela, as elaborações da Psicologia Histórico-Cultural que se baseiam nessa discussão, para compreender e explicar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e as diferenças qualitativas entre os homens e os animais abordadas na psicologia histórico-cultural.

Como já expusemos, um dos pressupostos fundamentais da teoria histórico-cultural, advindo da teoria marxista, é o papel central do trabalho, atividade essencial humana eu produziu, mediou o desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, o trabalho é aquilo que fundamentalmente humaniza e possibilita o desenvolvimento da cultura, ou seja, os processos psicológicos humanos se desenvolvem como um resultado do modo de produção, relações sociais, ferramentas, signos e assim por diante, de uma sociedade.

Nessa lógica, hominização e humanização constituem aspectos distintos da processualidade humana, ou seja, uma vez constituído o homo sapiens, abrem-se novas necessidades e novas possibilidades, as quais através do trabalho e dos complexos sociais dele decorrentes torna-se possível a consolidação do homem como ser social. Nessa direção, conforme Marinho (2009, p. 43).

Desta forma, o desenvolvimento do indivíduo é entendido como não apenas um processo de amadurecimento das estruturas biológicas, mas como um fenômeno histórico e social. Por essa razão, o ser humano torna-se humano não porque *apenas* pertence à espécie humana, mas sim porque se apropria daquilo que foi produzido pelos seres humanos historicamente. O homem, nesse paradigma, é compreendido como resultado da atividade humana social e histórica.

Ao passo que os animais agem para satisfazer “apenas” as suas necessidades, os seres humanos agem para “produzir” os meios de satisfação de suas necessidades. Com as mãos o homem transformou uma simples pedra num objeto cortante ou perfurante, lascou a pedra dando-lhe o formato de lança, e usou esse objeto para caçar (LEONTIEV, 2004). Apesar de ter sido a necessidade de alimento para saciar a sua fome, a humanização do ato, se deu através de um elemento intermediário, uma atividade mediadora, ou seja, a produção de instrumentos. Ao longo do

desenvolvimento da espécie humana, a origem ontológica das mudanças que ocorrem no ser humano situa-se na sociedade, na cultura e na sua história.

Para se humanizar, é necessário que o indivíduo se aproprie dos instrumentos como a linguagem, dos usos e costumes e dos objetos que são produtos da atividade humana construídos no processo histórico social. Para que se apropriem destas aquisições, é preciso que os seres humanos façam destes produtos da cultura '*órgãos da sua individualidade*', isto é, tornem suas aptidões esses resultados da cultura (MARINHO, 2009, p. 45).

Nesse processo de desenvolvimento, a teoria histórico-cultural considera que o indivíduo não é apenas um ser ativo diante da realidade, ele é sujeito de interações, uma vez que constitui conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais. Assim, é na troca interativa com outros sujeitos e consigo próprio que se processam internalizações do mundo objetivo, o que permite a constituição de conhecimentos e da própria consciência.

O trabalho é a primeira ação histórica pela qual o homem se diferencia dos outros animais. Portanto, é preciso olhar para seu significado ontológico para sua compreensão na teoria marxista e na psicologia histórico-cultural. O trabalho é o que caracteriza a espécie humana. O homem é um organismo biológico que por meio do trabalho, que constitui uma relação social, humaniza-se. O trabalho humano e a utilização de instrumentos são fundamentais na constituição dos processos de desenvolvimento da consciência e das capacidades humanas. É quando o homem age sobre a natureza que ele se envolve em processos de humanização e de formação da consciência. É no trabalho que se encontram as condições que originam a consciência como a forma propriamente humana do reflexo subjetivo da realidade objetiva.

2.5 – A educação na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

Por histórico, entendemos o posicionamento que procura investigar o homem a partir de suas raízes históricas, a partir das transformações que ele realizou em sua própria realidade para garantir a perpetuação de sua espécie. O agir sobre a natureza, o agir intencional (o trabalho), oportunizou ao homem humanizar-se, ou seja, construir um mundo histórico e cultural, portanto, defendemos que a Teoria Histórico-Cultural

pode contribuir para a prática educativa escolar, sendo mediada pela Pedagogia Histórico-Crítica. Conforme Duarte (2013), a pedagogia que pode realizar de maneira mais coerente às mediações entre a psicologia histórico-cultural e a educação escolar na sociedade contemporânea é a Pedagogia Histórico-Crítica.

A Teoria Histórico-Cultural explica o aprendizado humano a partir de sua natureza social, a Pedagogia Histórico-Crítica empenha-se em colocar a educação a serviço da transformação das relações sociais e a Didática da Pedagogia Histórico-Crítica busca traduzir para a sala de aula o processo dialético – prática-teoria-prática – de elaboração do conhecimento científico. Desta forma, entendemos que a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica constituem um método eficiente de leitura de mundo e de análise da educação que se expressa numa Didática capaz de ser um instrumento significativo de elaboração do conhecimento científico na perspectiva da transformação social (ANTONIO, 2008, p.8).

A necessidade de compreensão sobre o desenvolvimento do psiquismo humano e o papel do trabalho educativo nesse processo instiga a busca de um referencial teórico que dê sustentação a essa perspectiva educacional. Assim chegamos a pedagogia histórico-crítica, que tem em Dermeval Saviani, seu principal proponente e pesquisadores como Duarte, Martins e Marsiglia que são alguns dos estudiosos que têm atualmente contribuído para o desenvolvimento desta teoria da educação a partir do materialismo histórico-dialético e da teoria histórico-cultural. Para Duarte (2013, p. 20).

As relações entre psicologia e educação estão no próprio núcleo teórico e prático da psicologia histórico-cultural. Muitos educadores buscam, atualmente, nessa teoria psicológica, fundamentos para sua prática pedagógica. Nesse aspecto, entretanto, alguns cuidados, delimitações e precisões se tornam necessários. A primeira delimitação a ser feita é a de que a psicologia histórico-cultural é tão somente um dos fundamentos da educação escolar. Trata-se, por certo, de um importante fundamento, mas para que ele possa, de fato, contribuir para o trabalho educativo é necessário inseri-lo numa teoria pedagógica, para cuja construção também contribuem a Filosofia, a Sociologia, a História, a Didática e outros campos dos estudos educacionais. Em outras palavras, entre a psicologia histórica cultural e a prática educativa, sempre existe a mediação de uma teoria pedagógica. A psicologia histórico-cultural não é e não pode ser uma pedagogia, o que ela pode ser é um dos fundamentos de uma pedagogia.

A Pedagogia Histórico-Crítica nasceu das necessidades postas pela prática de muitos educadores, pois as pedagogias tradicionais, nova e tecnicista não apresentavam características historicizadoras; faltava-lhes a consciência dos condicionantes histórico

sociais da educação (SAVIANI, 2007). Portanto, é entendimento de que a natureza humana é construída historicamente e que a educação, por meio do conhecimento científico permite o que se enraíza essa proposta pedagógica. A Pedagogia Histórico-Crítica tem como fundamento o materialismo histórico. De acordo com Saviani (2005, p.76):

Em outros termos, o que eu quero traduzir com a expressão *pedagogia histórico-crítica* é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. No Brasil, esta corrente pedagógica firma-se, fundamentalmente, a partir de 1979¹⁶.

Essa pedagogia defende a tese de que a maneira específica da educação escolar participar da luta pela revolução socialista é por meio da socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas (DUARTE, 2013).

Vários estudiosos brasileiros têm procurando explorar as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. A relação entre trabalho e educação é central na Pedagogia Histórico-Crítica, uma vez que a educação medeia à formação humana em cada indivíduo singular como o trabalho medeia o desenvolvimento humano.

Vimos que o trabalho é para Leontiev, a atividade que liga o ser humano com a natureza numa ação orientada a um fim em cuja base material estão as relações sociais que estabelecem entre os seres humanos na reprodução de suas vidas. E se as relações sociais estão mediadas pelo Capital, a Pedagogia Histórico-Crítica coloca-se como uma pedagogia crítica não reprodutivista situando a educação escolar na perspectiva da superação revolucionária dessa sociedade capitalista.

A partir dos estudos de Leontiev (2004) entendemos a natureza sócio-histórica do psiquismo humano, o qual compreendeu que o desenvolvimento dos processos psíquicos humanos superiores, as aptidões humanas resultam a partir da apropriação da cultura humana criada por meio do trabalho, ou seja, o psiquismo humano é entendido com tendo uma natureza historicizada, concepção defendida por Marx (2009), que

¹⁶ “Historio um pouco esta problemática num artigo publicado na *Revista da Ande*, n. 11,1986, chamado “A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira”, incluído neste livro, no capítulo três (SAVIANI, 2005, p. 76).

acredita ser essa categoria que constitui o ser social, logo que se a atividade vital humana é desenvolvida em meio a relações sociais que tendem a alienação, a alienação pode se configurar como uma tendência geral para o desenvolvimento do psiquismo nesta sociedade.

E o que a educação tem a ver com o trabalho? Nessa lógica, entendemos que a relação de trabalho e educação é uma relação de identidade; portanto, a origem da educação coincide com a origem do próprio homem, pois, o que não é produzido pela natureza, necessita ser produzido historicamente pelos homens, e isso inclui os próprios homens (SAVIANI, 2011). A partir dessa dimensão ontológica é possível inferir um caráter formativo e educativo do trabalho.

Trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Portanto, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos pelo nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. E o desenvolvimento dessa essência se dá em um processo educativo.

Diante dessa condição inerente ao ser humano, a educação desponta como fator de humanização, isto é, como um processo que corrobora a formação e o desenvolvimento de características, de capacidades, especificamente instituídas pela apropriação da cultura, possibilitando, a cada indivíduo particular, a inserção na histórica e complexa trajetória de formação da humanidade. Nisso reside o amplo espectro de ação da educação que, evidentemente, não se limita à educação escolar, mas, na sociedade moderna, dela não independe. Não basta viver em sociedade ou ter contato com outros seres humanos para se humanizar. Para ser considerado um legítimo representante da espécie humana, o indivíduo necessita se apropriar das produções de sua espécie: as objetivações em-si e para-si (MARTINS, 2017, p. 174).

Para a construção de uma educação inspirada no materialismo histórico não basta recolher as passagens das obras de Marx e Engels diretamente referidas à educação, acreditamos que essa tarefa parte de apreensão de ordem histórica, ontológica e epistemológica que caracteriza o materialismo histórico. As concepções de Marx acerca da dialética entre homem e natureza, sociedade e trabalho compõem as bases da teoria histórico-cultural. Portanto, ao adotarmos os pressupostos desta “escola”, significa que entendemos o homem como um ser histórico e parte integrante da natureza, que se desenvolve nas relações mediatizadas. Partindo desse pressuposto, entendemos que a Teoria Histórico-Cultural (THC) e a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), constituem-se como arcabouço teórico que pode mediar a formação dos

professores, os formadores das gerações futuras, em uma perspectiva de transformação social à medida que permite ao pensamento compreender a realidade na sua totalidade; permite a compreensão das bases da sociedade, construindo uma consciência de classe em direção à superação dessa sociedade capitalista. Esse processo educativo, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica busca entender a relação com o trabalho, com as formas de produção, as implicações para o desenvolvimento humano em sua complexidade, em suas contradições.

A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. É, portanto, na existência efetiva dos homens, nas contradições de seu movimento real, e não numa essência externa a essa existência, que se descobre o que o homem é: “tal e como os indivíduos manifestam sua vida, assim são. O que são coincide, por conseguinte, com sua produção, tanto com o que produzem como com o modo como produzem (SAVIANI, 2007, p. 154).

Pautada no método dialético a relação de ensino na pedagogia histórico-crítica entende a transmissão do conhecimento científico como proposto por Marx e Engels (2009). O conhecimento parte do concreto empírico chegando ao concreto pensado, pela mediação do abstrato. Em outras palavras, o conhecimento, antes da mediação da teoria, é apenas uma parte do real, passando pelas abstrações, pela teorização, chegando ao concreto pensado, que nada mais é do que o real visto, agora, em suas múltiplas determinações, na sua totalidade (ANTONIO, 2008).

De acordo com o exposto, o papel do professor, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, objetiva garantir a apropriação dos conteúdos pelos alunos, visando ao atendimento de como se constitui a sociedade em que eles vivem ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento de suas aptidões. Mas, para isso ser efetivado é preciso, primeiro, que o professor compreenda o seu trabalho como mediador da prática social, uma vez que para desenvolver uma atividade que seja mediadora é preciso que ele esteja consciente, que ela seja intencional. Daí defendemos a Pedagogia Histórico-Crítica como teoria na formação do professor e como método de ensino uma vez que como Duarte (2007, p. 20) defende:

Afinal, sendo a educação um processo mediador entre a vida do indivíduo e a sociedade (e, portanto, a história), não nos parece possível analisar crítica e historicamente o processo pedagógico sem a mediação de uma teoria na qual a formação do indivíduo seja concebida enquanto um processo essencialmente histórico e social.

A mediação exige ações direcionadas a levar os sujeitos a uma transformação no seu ser social, à formação que corresponda às necessidades de humanização postas pelos fundamentos teórico/filosóficos e científicos que deve orientar o processo educativo (MARINO FILHO, 2015). Entendemos até aqui, por meio dos estudos de Marx (2009) que expôs que a matéria é a única realidade de fato, que o homem é o primeiro ser que conquistou uma determinada liberdade de movimentos em face da natureza, que graças ao seu trabalho conseguiu colocar as forças da natureza a seu serviço e que precisa ser compreendido a partir das relações sociais e essas relações acontecem ao longo da história por influência das forças produtivas, que são marcadas pelo antagonismo de classes. Já com perspectiva histórico-cultural entendemos que o desenvolvimento do ser humano acontece por meio da apropriação dos elementos socioculturais. Sendo assim, a educação escolar é uma ação intencional, na direção de uma formação social, moral, cognitiva, afetiva e, num determinado contexto histórico, social e institucional. Dessa forma, vale apontar o que estudou Bernadete Gatti em seus estudos acerca da formação de professores:

Os desafios que se enfrenta contemporaneamente na área educacional têm origem em desconfortos explicitados por diferentes grupos sociais, por diferentes meios, em diferentes condições, bem como nas postulações que esses grupos colocam, reivindicando para si, de diferentes formas, equidade, reconhecimento social e dignidade humana. Essas postulações passam pela educação, perpassam as escolas e colocam-se aos educadores e gestores (GATTI, 2013, p. 53, grifos nossos).

Portanto, as transformações, os valores, os conhecimentos da educação como fenômeno social acompanham as necessidades de determinados grupos sociais, ou seja, as alterações sociais geram mudanças no campo educacional, implicando em um redimensionamento no perfil de formação docente. Partindo do entendimento do trabalho como forma de criação do homem enquanto humano, podemos entender aqui que é o modo de produção que determina a forma como se processa historicamente todas as dimensões que envolvem a vida em sociedade, inclusive, a educação. Assim,

se o trabalho tende a ser alienado nessa sociedade capitalista, a educação também sofre seus condicionamentos.

Marx (2004) se pôs a questionar o porquê de o trabalho, de atividade intrinsecamente criativa que foi em sua origem, possibilitando o tornar-se humano do homem, chegou a se transformar nessa realidade sufocante e opressora em que se configura na contemporaneidade. Nesse sentido, tece uma crítica ao modo de produção capitalista, no que tange ao processo de degradação que este impôs ao trabalho humano por meio da divisão social do trabalho, materializado na propriedade privada. Sendo o trabalho, atividade vital humana, as relações sociais no contexto dessa sociedade de classes impactam diretamente o próprio desenvolvimento desse “ser” humano. Com a ascensão do capitalismo várias modificações são empreendidas na ideia de formação humana. No entanto como reconhece Tonet (2007, p. 74):

“[...] houve uma inversão entre trabalho e formação cultural. O trabalho passou a ser privilegiado como atividade principal. Não, porém, o trabalho como uma atividade criativa, explicitadora das potencialidades humanas, mas o trabalho como simples meio de produzir mercadorias e, especialmente, a mercadoria das mercadorias, que é o dinheiro.”

Neste contexto, em que o produto do trabalho é reduzido a mercadoria, a própria educação sofre seus condicionamentos. O conhecimento também é matéria-prima para a manutenção da acumulação. A ideologia presente nos processos educativos (no por que aprender, no por que ensinar cuja resposta é para o mercado de trabalho, é para o emprego) desqualifica a educação como processo de apropriação do patrimônio intelectual e cultural da humanidade, em virtude de que é entendida como um modo de formar e adaptar o indivíduo a um mundo repleto de transformações, inclusive no mundo do trabalho.

Não é por acaso que a formação do professor na perspectiva neoliberal tem como estratégia a formação de docentes cada vez mais empobrecidos, tanto intelectual quanto remuneradamente, alienada de sua função social, reduzindo o professor a um mero técnico da educação (MAUÉS, 2003). Essas relações sociais de dominação engendradas no capital criam formas dicotômicas de trabalho, estabelecendo rupturas no trabalho em seu sentido ontológico. Por isso, o trabalho educativo cujo significado aponta para a humanização tende a reduzir-se a um sentido de emprego com vistas à sobrevivência do indivíduo, do professor.

É sabido que a educação não aparece nos textos de Marx como objeto central de interpretação, análise ou como o cerne de alguma proposição na perspectiva da passagem para a sociedade futura. O tratamento do tema se dá mais como uma das consequências da realização de uma teoria crítica da economia e sociedade capitalista daquela época. Mas, nesta seção, por meio da pedagogia histórico-crítica, ressaltamos a importância de tratar dos aspectos que Marx propõe para pensar a educação na atualidade em uma perspectiva crítica da educação, isto é, entendendo-a em suas complexidades no seio da sociedade (e promovida pelo Estado) capitalista. Não se pode pensar em educação sem considerar o contexto atual na qual está inserida, assim, a educação consubstancia-se como um campo de disputa de poder, e as relações nela existentes tendem a serem influenciadas pela organização dessa sociedade, cuja base é capitalista.

Qualquer debate em particular no âmbito educacional, necessariamente deverá levar em consideração o contexto da atual crise econômica, porque a educação é um dos momentos essenciais da reprodução social, tanto da ordem vigente como das tendências revolucionárias à sua superação.

CAPÍTULO 3
DESARTICULAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA
NA FORMAÇÃO DOCENTE

Como vimos no capítulo 1, no Brasil, os cursos de licenciatura de formação inicial de professores sofreram reformulações em virtude da adequação às atuais Diretrizes Curriculares Nacionais. Portanto, para discutir o processo de formação de professores motivador desta pesquisa e com o propósito de buscar as implicações pedagógicas dessa teoria para o processo de formação de professores, as categorias de análise da pesquisa foram: *trabalho e mediação*. Tais categorias foram delimitadas a partir do referencial teórico histórico-cultural, e são consideradas, como vimos concepções basilares para o trabalho do professor.

Neste momento, analisaremos a formação inicial do licenciado em Pedagogia, nessa sociedade capitalista, buscando compreender o papel do professor e sua contribuição por meio de sua atividade educativa, por meio da prática pedagógica, tendo em vista as relações entre teoria e prática que se tecem na sociedade da qual fazem parte, ele, o professor e os educandos. Vale destacar que a formação inicial de professores está inserida em um contexto mais amplo de formação, a qual traz em seu processo histórico avanços e retrocessos.

A construção da história vem sendo produzida ao longo do tempo por meio das práticas humanas expressas nas organizações sociais, culturais, políticas, econômicas e educacionais. Dessa forma, destacamos a importância da apropriação da produção humana enquanto processo histórico a fim de possibilitar a compreensão dos determinantes que interferem na formação humana. Sendo assim, ao analisar determinado objeto, é imprescindível ter uma visão da totalidade, a fim de visualizar elementos que não apenas explicitam a relação do objeto com a situação histórica concreta vivida, mas, perceber as contradições presentes no contexto. Portanto, torna-se imprescindível considerar os mecanismos que o sistema político e econômico impõe na organização do sistema educacional.

3.1 – A desarticulação da teoria e da prática na formação do professor: racionalidade técnica e alienação

Ao refletir sobre a formação de professores no momento atual da sociedade brasileira necessitou-se a utilização da categoria *mediação*. A mediação é, portanto, categoria filosófica relevante na análise da humanização e formação humana numa perspectiva histórico-dialética e relaciona-se com as ideias de contradição, processo e

movimento de superação do ser social nas apropriações/objetivações do gênero humano (DUARTE, 2013). Dessa forma, a mediação implica uma relação dialética na reprodução do indivíduo e da sociedade. Segundo Mészáros (2009), a mediação pode ser de dois tipos: mediação de primeira ordem, quando relaciona indivíduo, natureza, cultura e humanidade sem impor hierarquias ou estruturas de dominação/subordinação e mediação de segunda ordem, relacionada à divisão do trabalho no modo de produção capitalista, à hierarquização social e à alienação dos indivíduos.

A mediação permite compreender o significado da ação escolar e do trabalho educativo intencional, enquanto processo consciente de apropriação/objetivação do indivíduo e da sociedade. Portanto, percebe-se que a mediação de primeira ordem relaciona-se à atividade educativa de humanização da natureza e da sociedade, enquanto as mediações de segunda ordem referem-se a uma prática educativa alienante. Dessa forma, tanto o aluno quanto o professor, alienados, não percebem o quanto produzem e reproduzem ideologias a favor da manutenção de poder de uma sociedade capitalista, servindo a uma sociedade burguesa dominante, reproduzindo seus meios de existência, legitimando-os e acatando seus interesses.

Assim, o conceito de trabalho é confundido com o de emprego ou, como afirma Martins (2004, p.71), iguala-se “o trabalho, condição para a humanização dos homens, e o emprego, condição para a venda da força de trabalho e sua decorrente coisificação”. Desse modo, empobrece qualquer possibilidade de questionamento sobre a historicidade da existência humana e as possibilidades de transformação.

Nesse processo o que é particular e, portanto, mediação na constituição humana, passa a ser considerado universal e, desta forma, é assumido como objetivo final na formação dos sujeitos envolvidos no processo de educação escolar, uma vez que na sociedade capitalista o trabalho passa a ser fim e não mais meio no processo de produção. Dessa forma, entendemos que a condição de ser humano construído historicamente pela humanidade, é negada ao trabalhador.

No capítulo 1, foram trazidos estudos, tais como o de Maués que explicitam como se articula a relação trabalho e educação na sociedade do capital. Portanto, ao analisarmos a quem serve a educação, constatamos que a educação é a ferramenta que garante a manutenção do sistema capitalista que organiza e cria seu próprio plano de educação, visando os interesses econômicos e políticos os quais se direcionam a garantia de manutenção da acumulação.

As mudanças que ocorreram na estrutura da sociedade, principalmente no processo de trabalho, com a introdução de novas tecnologias e com o esgotamento do fordismo, que dominou o mundo por um século, passaram a exigir a formação de um outro trabalhador, mais flexível, eficiente, e polivalente. A escola que preparou o trabalhador para um processo de trabalho assentado no paradigma industrial – o fordismo –, com a rígida separação entre a concepção do trabalho e a execução padronizada das tarefas, deixou de atender às demandas de uma nova etapa do capital. Essa escola passou a ser criticada e responsabilizada pelo insucesso escolar, pelo despreparo dos alunos ao término dos estudos, pela desvinculação dos conteúdos ensinados em relação às novas demandas oriundas do mundo do trabalho assentado no paradigma internacional. Da mesma forma, os professores passaram a sofrer profundas críticas, e a ser, de certo modo, responsabilizados por esse “fracasso escolar”. A formação desses profissionais passou a ser vista como muito “teórica”, desvinculada de uma prática efetiva e afastada das demandas das escolas e da sociedade (MAUÈS, 2003, p.91).

Neste ponto, já podemos visualizar uma das razões que levou à desarticulação da teoria e da prática, respondendo aos questionamentos e objetivos desta pesquisa. Evidenciou-se no processo histórico, por meio dos estudos de Maués que a racionalidade exigida pelo método fordista na fábrica foi introduzida desde cedo na própria sociedade por meio da organização do trabalho escolar. Tal qual a fábrica, a escola também teve de aumentar a produtividade, ampliando e otimizando as tarefas do professor dentro da escola e fora dela ao buscar atender a números cada vez mais expressivos de alunos, e, articulado a isso, níveis cada vez maiores de controle deste trabalho do professor. Por causa disso, em determinado período da história da educação, no século XX, o tecnicismo na educação se tornou imperativo no sistema educacional, supervalorizando os métodos de ensino em detrimento do trabalho do professor (BATISTA, 2011). Essa racionalidade técnica impressa na educação e, na formação do professor, está vinculada às relações de poder, a interesses e hábitos específicos voltados às necessidades do capital. Vimos no capítulo 1 que as políticas públicas de formação de professores, na realidade brasileira, estão, como tendência geral, subordinadas às agências internacionais. Por esta razão, podemos afirmar que a formação inicial dos professores, quanto o próprio processo formativo sofreu um forte impacto. Esse racionalismo técnico, conforme Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) é baseado no “treinamento das habilidades”, na qual o professor é um mero executor/reprodutor de saberes produzidos por especialistas, em outras palavras ele aprende o “suficiente” para conduzir o processo de ensino-aprendizagem. Essa

compreensão nos faz responder ao objetivo que nos levou a busca dos impactos dessa desarticulação da teoria e da prática na formação do aluno da educação básica. Vejamos nos próximos parágrafos.

Atualmente, no Brasil, a responsabilidade pela formação do professor dos anos iniciais da educação básica está centrada nos cursos de Pedagogia. No capítulo 1, mostramos que, no processo histórico da educação brasileira, a formação de professores tem significado uma mera e superficial profissionalização dos sujeitos responsáveis pela educação escolar, sem atentar para a prática social onde esse docente desempenhará seu trabalho educativo e para os indivíduos concretos que serão seus alunos (BIANCHETTI, 2005). Com relação a isso, Marinho (2009, p. 119) alerta que:

Para entender o papel do professor e propor um modelo de formação, é essencial que sua consciência seja tomada a partir da relação que ele mantém com a prática social por meio da sua atividade como aquela que medeia e estrutura a consciência. Ao avaliar, compreender, analisar a atividade educativa do professor tendo em vista a prática social onde ela se desenvolve, deve-se considerar suas relações com a produção, bem como o movimento e a transformação dos fenômenos que constituem a vida do indivíduo articuladas a esse meio social e cultural. Dessa maneira, compreender a prática do professor é entender a constituição do professor tomado como sujeito histórico-social como síntese das múltiplas determinações do real.

Neste entendimento, a formação do professor deveria levar em conta que a apropriação, pelos indivíduos, da cultura no processo de sua atividade coletiva e comunicação transcorre em formas historicamente estabelecidas, o que nos leva a pensar que, para compreendermos o papel do professor, como ele deve ser formado e por que deve ser formado de determinada maneira, é necessário compreendermos a natureza e a especificidade da educação, o que envolve um olhar dialético para a constituição do ser humano (DUARTE, 2013).

Na teoria histórico-cultural, já explicitada no capítulo 2, encontramos as bases do entendimento do processo de desenvolvimento humano, bem como da relação de reciprocidade entre o homem e o mundo. Podemos dizer que compreender as relações intrínsecas ao trabalho educativo, à dinâmica do desenvolvimento do sujeito e a relação desse trabalho com a totalidade da prática social é bastante complexo, mas sem essa compreensão, a constituição do professor torna-se bastante unilateral (SAVIANI, DUARTE, 2012). Podemos afirmar que se torna alienante para ele e, por extensão ao seu aluno, porque ele não terá condições subjetivas de desenvolver uma atividade

mediadora adequada ao desenvolvimento das máximas potencialidades desse aluno, além de replicar para esse educando a própria percepção unilateral e empobrecida que ele tem da sua sociedade.

Nos próximos parágrafos, apontamos como essa desarticulação da teoria e da prática é legitimada pela legislação da educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases.

Vimos no capítulo 1 que a formação dos profissionais do ensino sofreu muitas mudanças com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e com as resoluções que a acompanham. Anterior a esta reforma, havia duas modalidades de formação para professores: a do magistério em nível de segundo grau e a atual licenciatura no curso superior como apresentado anteriormente. Com a LDB, essas modalidades foram ampliadas. A lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, em vigor a partir de sua publicação no Diário Oficial da União, de 23 de dezembro de 1996, embora não tenha incorporado dispositivos que claramente apontassem na direção da necessária transformação da deficiente estrutura educacional brasileira não impossibilita a incorporação de outros dispositivos que possam suprir as já existentes na lei.

Conforme o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), em dez anos, todos os profissionais que atuavam na educação básica deveriam se adaptar à nova legislação. Com essa exigência, começa uma corrida contra o tempo para que todos os profissionais, que não tivessem curso superior e que já estivessem em sala de aula, o fizessem. O que, de fato, não aconteceu, sendo que este prazo foi extinto pelo novo governo, pela Resolução do CNE/CEB nº 01/2003 de 20/08/2003 (BRASIL, 2003), pois havia muitos professores que não tinham conseguido buscar uma formação superior conforme o prazo estabelecido. Analisando os artigos da LDB, os quais citaremos na sequência, pode-se perceber que esta deixa muitas lacunas, sujeitas a múltiplas interpretações, ficando, assim, de difícil compreensão para ações posteriores no sentido de garantir a qualidade de ensino.

No Título VI - “Dos profissionais da Educação”- a LDB 9.394/96, define os fundamentos, delimita os níveis e o *locus* da formação docente e apresenta os requisitos para a valorização do magistério. É importante, neste momento proceder, a análise de alguns artigos:

Art.61- A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

III- A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II- Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art.62- A formação de docentes para atuar na educação básica superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e instituições superiores de educação, admita, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art.63- Os institutos superiores de educação manterão:

I- cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II- programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III- programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64 - A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

O artigo 61 menciona a “formação de profissionais da educação”, sugerindo uma preocupação com a formação dos profissionais que trabalham na área, mas deixa lacunas como: quais profissionais? Qualquer um? O inciso I tampouco deixa claro que a associação entre teorias e práticas deva ter ênfase na formação inicial, embora a palavra, inclusive, possa incluir tal formação, mas, mesmo assim, a ênfase do legislador parece recair sobre a capacitação em serviço. O artigo 62 determina que a formação de docentes para a educação básica se dê no nível superior, por meio de licenciatura plena, em universidades ou institutos superiores de educação, mas admite que seja precedido da formação mínima de nível médio, na modalidade normal. Segundo Minto e Muranaka (2002), o artigo 63 é preocupante, pois, não existe a necessidade de deslocar a formação das instituições superiores. O importante é garantir a boa qualidade dessa formação, e o deslocamento em si não dará esta garantia. A expressão “a critério da instituição de ensino” deixa lacunas que podem possibilitar a propagação da comercialização do ensino sem qualidade por parte das instituições educacionais, principalmente, as instituições particulares. O artigo não está garantindo, portanto, que o profissional da educação para estas funções tenha uma visão ampla e profunda do sistema escolar a ponto de transformá-la no sentido da educação preconizada pelas

pesquisas recentes, que levam em consideração o indivíduo e seus ambientes/contextos de aprendizagem.

O art. 64 trata também dos profissionais de educação, mas, neste caso, refere-se aos chamados especialistas. Sua formação far-se-á em “cursos de pedagogia podendo ser realizado no nível de graduação ou de pós-graduação”. Mas eles deverão se formar tendo uma base comum nacional. Tudo indica que lei deixou continuarem antigos problemas relacionados ao nível de formação, ao *locus* institucional com a formalização dos Institutos Superiores de Educação, à dualidade legal entre o pedagogo como especialista nas habilitações e o educador/docente, ao conjunto de componentes curriculares necessários, carreira, avaliação e mesmo à questão federativa.

No âmbito das reformas ocorridas nas últimas décadas, muitas expectativas estão direcionadas à educação, no sentido de que esta defina indicadores de desenvolvimento social, cultural e econômico para o modelo de sociedade em evidência. Uma das prioridades das reformas foi à universalização do ensino fundamental e, neste caso, a formação de professores segue como condição necessária para atender à nova ordem mundial. Em outras palavras, se as reformas educacionais visam à regulamentação social e o ajuste estrutural, os organismos multilaterais definiram que a educação é o motor do crescimento econômico. Logo, tais organismos indicam os elementos básicos para a formação de professores que atendam a essa nova realidade (SAVIANI, 2016).

Nesse novo contexto, novas atribuições são delegadas às escolas e, a todos envolvidas diretamente ou indiretamente com ela. O que deve ser a formação de professores em face dessas realidades? Os cursos de formação precisariam deixar de serem meramente agências transmissoras de informação para se transformarem, realmente, em lugar de reflexões coletivas, de análises críticas, em que o conhecimento possibilitaria a atribuição de significados à informação. Novos tempos exigem novas linhas educacionais que solicitem às instituições formadoras um novo professor, capaz de ajustar sua didática ao conhecimento, e aos meios de comunicação, à nova mídia, com o objetivo de promover uma formação profissional transformadora, promotora da vida. Todavia, [...], é necessário ir mais além, direcionando um atento olhar também às concepções dos administradores e diretores pedagógicos no sentido de observar se a estrutura curricular à disposição é compatível com a promoção desta prática verdadeiramente transformadora para um curso de formação de professores, e se os docentes capacitadores encontram na instituição condições favoráveis ao desenvolvimento de ações que poderiam torná-la mais eficaz na formação pretendida. Existe uma grande responsabilidade destes cursos de licenciatura, já que dados estatísticos demonstram que a maioria dos professores que ministram aulas no Ensino Fundamental e Ensino Médio é formada em instituições privadas, ocupando 85% de toda a formação do professor brasileiro, segundo dados estatísticos do INEP (2003) –Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. Isto faz com que

a formação do professor, hoje, acabe ficando nas mãos da iniciativa privada. (GOMES, 2006, p. 12).

Embora haja instituições privadas de boa qualidade, há também muitas instituições onde a qualidade não é exatamente a sua marca. Portanto, se não se desvincular a educação às necessidades do capital, não haverá um compromisso na promoção da melhoria da profissão de educador, de modo que se possa acompanhar as exigências e as mudanças sociais no mundo contemporâneo. Assim, cabe questionar: quem ficará responsável por educar as próximas gerações, se o mínimo que os cursos de formação podem oferecer ainda fica muito distante do que é necessário para uma educação que seja voltada para humanização?

Historicamente, no Brasil, as reformas aconteceram, por exemplo, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71 e acontece, ainda, nos dias atuais, tal como a reforma do ensino médio. Carnoy (1999) afirma que as reformas têm o caráter de estimular a competitividade, de colocar os aspectos financeiros como determinantes das escolhas de concepções de conhecimento e chama a atenção para o processo de mercantilização da educação, destacando que é o mercado que determina o que a educação deve fazer, desde os aspectos conceituais até as concepções metodológicas e pedagógicas, incluindo a formação de professores. Esse processo nos leva a pensar que estamos invertendo o processo de mudança ao colocar a lei como a força que impõe a mudança, uma vez que as leis estão comprometidas com outras forças, frequentemente, voltadas, em termos de lutas de classes, para a classe hegemônica. O primeiro passo para o processo de mudança é focalizar o objeto de transformação, isto é, ter consciência do problema e procurar a sua solução de forma efetiva. Procurar uma solução de forma efetiva é tarefa bastante complexa (SAVIANI, 2007).

3.2 - A alienação e a separação da teoria e prática no trabalho educativo em Marx

Ao tentar compreender como a perspectiva marxista pode contribuir para a análise do modelo educacional moderno e da sua relação com a totalidade, à sociedade capitalista, partimos do pressuposto de que o trabalho, em sua dimensão educativa, deve ser o início de uma proposta societária como condição para a superação do capital

(DUARTE, 2004). No entanto, queremos ressaltar a importância de analisar os aspectos que Marx propõe para pensar a educação na atualidade como uma perspectiva crítica da educação promovida pelo Estado capitalista. Pois, ao analisar a formação docente a partir da relação teoria e prática, em nível de práticas pedagógicas, inquietamo-nos com frequência, no nosso percurso profissional docente, com uma problemática antiga, que se transforma em discussão, principalmente nos centros acadêmicos. Esta problemática refere-se à dicotomia existente entre teoria e prática, pois, entendemos que a formação docente é construída historicamente antes e durante o percurso profissional do professor, e que, como preconiza a abordagem sócio-histórica, é também construída no social. Partindo deste princípio, podemos dizer que esta formação depende essencialmente, tanto das teorias, quanto das práticas desenvolvidas no cotidiano escolar, sendo, portanto, necessário compreendermos esta interação como condição *sine qua non* para a construção dos saberes.

O trabalho é compreendido por Marx e Engels (2009), como o ato de transformação da natureza pelo homem para a satisfação de suas necessidades básicas, é entendido nesse sentido como atividade vital, ou seja, essência humana, fator de humanização. Marx avança nessa concepção de trabalho, ao elevá-lo a essência mesma do homem. Este, não mais se autocompreende sem a referência ao trabalho. Em outras palavras, o homem moderno depende grandemente da sua vinculação ao trabalho, uma vez que este passa a ser ao mesmo tempo fator de sobrevivência, de humanização, de integração e utilidade social. Nesse aspecto, é necessário pontuar que a produção do saber se dá pelo conjunto dos homens, nas relações que estabelecem, na sua atividade laboral, para garantir a sua sobrevivência. No entanto, por conta da complexificação das necessidades e das formas mais elaboradas de satisfazê-las, esse processo vai se ampliando, até chegar “à divisão do trabalho manual e trabalho intelectual, à cisão entre pensamento e ação, ao trabalho alienado” (Peternella, 2011, p.31). Portanto, em sua ação sobre a natureza para satisfazer suas necessidades, os homens produzem conhecimento, cujo conteúdo é determinante do processo de humanização.

Na teoria marxista, o processo de humanização resulta do surgimento do trabalho, da organização da vida em sociedade, sob a influência predominante de leis sócio-históricas, desde o aparecimento do homo sapiens. No entanto, conforme destaca Peternella (2011), o que dá caráter humano ao trabalho é a antecipação na consciência do objeto que se deseja produzir, como produto ideal que se objetiva, portanto, um ato

consciente, adequado a um fim, um ato de planejamento, de pensamento racional. Desse modo, torna-se importante refletir o trabalho educativo sob o enfoque histórico-cultural, cujo processo de sistematização inicia-se com Vigotski que, segundo Luria (2006), chamava esses estudos de Psicologia “instrumental”, “cultural” e “histórica”.

Ao longo da história humana, notamos claramente que a produção e reprodução da existência material sempre se verificaram pela interrelação das atividades de seus membros, o que coloca o trabalho na condição de categoria que fundamenta as formas de sociabilidade entre os indivíduos (MARX, 2009).

Diante dessas reflexões, apresentamos a importância e dimensão educativa da categoria trabalho, como princípio educativo, pois, ao nos fundamentarmos em Marx, percebemos que o trabalho transcende todas as características educacionais com objetivos meramente profissionais, didáticos ou como instrumento de aquisição de conhecimentos teóricos, pois, este se identifica como a própria essência do homem. Conceber o homem como ser histórico significa situá-lo no percurso de objetivação/apropriação cultural, mediado por interações sociais, numa relação dialética entre natureza/ sociedade (DUARTE, 2013). O homem faz parte da natureza e evolui na relação com essa mesma natureza, por meio da atividade vital, como organismo vivo pertencente a uma espécie animal com estrutura biológica específica, inicialmente num movimento adaptativo, respondendo às necessidades, aos estímulos e às condições exteriores objetivadas e, posteriormente, num estágio superior de hominização, adquirindo hábitos ou comportamentos preparatórios da vida social (LEONTIEV, 2004). A educação está relacionada com aspectos da sociedade como um todo, por isso, verifica-se uma estrita relação entre Marx e a Educação.

De acordo com Lombardi (2010), Marx e Engels acreditavam que a educação fazia parte do contexto social. Assim, pensar em educação é pensar no contexto social, por isso, as teorias de Marx são tão relevantes e atuais no contexto educacional. Assim, acreditamos que pensar a prática é planejar hoje o trabalho educativo e as formas de organização da vida das crianças da educação básica, ou seja, é projetar o futuro.

No processo histórico discutido por Marx, a reprodução do indivíduo e da sociedade estão articulados ao trabalho e à educação, por meio da qual esse indivíduo apropria-se das objetivações humanas e faz parte da sociedade de seu tempo, podemos afirmar o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora em que há a reprodução no indivíduo das potencialidades já alcançadas pelo ser humano. No

entanto, no mesmo processo histórico, com o desenvolvimento das forças produtivas, a propriedade privada dos meios de produção, a divisão técnica do trabalho, deflagrou-se a alienação tanto dos produtos do trabalho como da consciência do trabalhador, como já foi abordado no capítulo 2. Essa mesma separação que ocorre na produção da vida material no trabalho na sociedade capitalista é a mesma separação entre teoria e prática que será reproduzida no campo educacional.

Vimos no capítulo 1 que a organização curricular dos cursos de licenciatura é representada pelo esquema 3+1, que compreendia três anos de formação em conhecimentos específicos da área, para formar o bacharel e um ano de formação no curso de Didática, para formar o licenciado. Desse modo, os cursos separavam a teoria da prática e assumiam uma configuração prático-profissionalizante, com resultados extremamente negativos na qualificação docente no âmbito técnico-instrumental e, principalmente, na esfera da formação crítico-política, o que, com algumas variações, e não obstante modificação suscitada por recentes normativas legais vem perdurando na atualidade.

Não por acaso, esta dissertação teve como centro de sua discussão a desarticulação de teoria e prática, uma vez que ela foi o desafio desta pesquisadora e é uma característica da formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental.

A atividade mediadora do trabalho educativo envolve modos de proceder, objetivos, finalidades, conhecimentos e, portanto, deve ser científica (PORTO, 2015). Em outras palavras, tais aspectos são determinados por uma realidade histórico-cultural em que a própria atividade docente foi sendo constituída e constituinte das relações sociais, sendo também uma atividade intencional, portanto, teórica (de conhecimento e intencionalidade) e uma atividade prática (de intervenção e transformação) Saviani (2011). Desta forma, a prática docente é uma atividade teórica e prática que o profissional da educação realiza (Pimenta, 2005).

[...] Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre (PIMENTA 2005, p.26).

Entretanto, os professores em formação, acadêmicos de licenciatura da Pedagogia, conforme Gatti (2011), têm contato, de forma fragmentada, com bases teóricas para sustentar sua futura prática com conhecimento político, sociológico, de psicologia, de didática e das áreas de conhecimento específicas (ciências, língua portuguesa, matemática). No entanto, nossa experiência docente na educação básica nos tem mostrado, que ao se tornarem professores, isto é, na condição de professores em serviço, constata-se a dificuldade em que a formação teoria recebida nos cursos de formação inicial constitua condição subjetiva para compreender a prática pedagógica.

Apesar de este curso não se constituir como condição subjetiva suficiente para sustentar o desenvolvimento de uma prática pedagógica consciente, crítica e intencional, quando se analisa a prática pedagógica de um professor, pode-se perceber que, por trás de suas ações, existe um conjunto de ideias que as orienta. Mesmo não tendo consciência desse conjunto de ideias, concepções e teorias, elas estão presentes em sua atuação. Portanto, cabe alertar que essas teorias que esse professor carrega de modo não consciente podem estar replicando na educação percepções alienantes sobre a aprendizagem. Como exemplo disso está o alijamento de uma formação humanizadora que muitos alunos com deficiência intelectual foram submetidos na educação básica regular durante muito tempo. Mesmo, hoje, por força de lei, esses alunos frequentam a sala de aula regular, mas não necessariamente recebem uma educação voltada para o desenvolvimento de suas potencialidades, visto que a visão pragmática que subjaz a educação, que se volta a formar o trabalhador, a mão de obra, não enxerga, frequentemente, nele as possibilidades para o mundo do trabalho na sociedade capitalista (MELO, 2017).

Assim, conforme Pimenta (1996), a formação inicial tem demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco tem contribuído para criar uma nova identidade do profissional docente. Seguindo essa lógica, a formação docente, tanto a inicial quanto a contínua, precisa ser consistente, crítica capaz de fornecer os aportes teóricos e práticos para o desenvolvimento das capacidades intelectuais do professor, direcionando-o ao seu fazer pedagógico.

Contudo, não podemos deixar de considerar que o trabalho na sociedade moderna e contemporânea se faz dentro do sistema capitalista. Posto a serviço de outrem, no entanto, nas formas sociais de dominação, o trabalho ganha um sentido ambivalente, inclusive, o trabalho educativo, apesar de ele ser um ato de produção direta e intencional, como afirma Saviani. Produção do quê? Produção, em cada indivíduo, da humanidade que vem sendo produzida historicamente. O que o trabalho educativo produz, portanto, é a humanização do indivíduo, a transformação do indivíduo em indivíduo humano (DUARTE, 2013).

Entender o princípio educativo do trabalho requer uma compreensão ampliada desta categoria, para além do sentido histórico de trabalho alienado que assume sob o modo de produção capitalista, em outras palavras, o trabalho faz parte da vida dos trabalhadores, no entanto, não pode este ser voltado unicamente para os benefícios econômicos que se originam de sua força de trabalho (benefícios estes que excluem os próprios trabalhadores), visto que se ocorre desta forma, a mesma ganha à conotação de escravidão e dor aos indivíduos, no campo individual e coletivo (DUARTE, 2004).

Marx desenvolve seus argumentos clarificando a história da organização capitalista e desmascarando conceitos contidos na economia política moderna. Nessa direção, Marx explicita o processo de alienação nos seus diversos aspectos, dos quais, pontuamos dois: a do trabalhador que produto transformado em objeto assume uma existência externa e que fora dele e a ele estranho (MARX, 2004), mas que essa existência subjuga aquele que o produziu, visto que, ao se constituir como objeto já não pertence ao trabalhador e tão pouco se expressa como sua criação, mas sim, como criação do outro, o capitalista. E a do trabalhador em relação ao processo de trabalho que é pensado por outro, imposto e estranho a ele, isto é, o capitalista se torna proprietário da força do trabalho e, como consequência, determina a atividade do trabalhador.

A partir desses dois aspectos da alienação, enfocamos uma terceira determinação do trabalho alienado, que diz respeito ao trabalho como atividade central no desenvolvimento da espécie. Partindo do princípio de que o homem se constituiu humano por meio da sua atividade vital, na ação lúcida e livre sobre a natureza conjuntamente com os outros homens e, considerando, a fragmentação e a necessidade imposta ao trabalhador na organização do sistema capitalista, Marx explicita que no trabalho alienado, a atividade vital do homem se transforma em simples e único meio de

existência, isto é, garantir sua sobrevivência (MARX, 2004). Esse processo de desumanização acontece porque toda a produção na sociedade dividida em classes é apropriada pelos dominantes e, aos dominados, e imposta a tarefa de vender sua força de trabalho em troca de um salário para prover sua subsistência e, em pequena escala, ter acesso aos produtos que eles mesmos produziram.

Nessa perspectiva, fica claro que as desigualdades sociais e escolares acontecem numa íntima relação com a divisão social do trabalho, e, portanto, as finalidades da escola para cada classe social vão ser diferentes e servirão, a princípio, para manter e reforçar o papel de cada uma no processo produtivo. Mantém-se assim, estabelecida a dicotomia entre o trabalho intelectual e manual, na qual o primeiro é destinado aos filhos da classe burguesa e o segundo aos filhos da classe trabalhadora.

Para Marx e Engels (2011), a educação deveria se portar como articuladora do fazer e do pensar, superando a educação burguesa, por uma educação que cumprisse os anseios da classe trabalhadora. Com isso, a educação estaria verdadeiramente a serviço do homem, pois superaria a contradição entre homem e trabalho pela tomada de consciência teórica e prática do trabalho como constituinte da essência humana para todos.

Diante desse quadro, entendemos ser necessário que a educação da classe trabalhadora possa oferecer condições para que reivindiquem e lutem por uma educação voltada aos seus interesses e não à reprodução das relações que aí já estão. Assim como os educadores, no compromisso de travar na escola uma luta a favor da classe trabalhadora, a educação da classe trabalhadora, ou melhor, dos seus filhos deve proporcionar condições subjetivas de desvelar o caráter contraditório e desigual da sociedade capitalista, levando para dentro da escola o que está presente na vida social das crianças, para que elas se reconheçam dentro desse espaço e da sociedade. No entanto, um trabalho educativo que parta desta concepção não separa teoria de prática, esta articulação é imprescindível no trabalho educativo.

Por fim, é preciso, superar o estado de alienação que se vê na formação do professor e das futuras gerações que estão em suas mãos, é necessária a superação da sociedade capitalista. Duarte alerta que a educação sozinha não pode promover uma revolução dessa sociedade capitalista, mas qualquer revolução passará, necessariamente, pela escola. Por essa razão, defendemos a proposta de uma pedagogia socialista, fundamentada no materialismo histórico, que se materializa na Pedagogia Histórico-

Crítica, formulada inicialmente por Dermeval Saviani no final da década de 1970 e início de 1980 e construída coletivamente por diversos pensadores até hoje (PORTO, 2015).

O caminho percorrido na exposição dessa seção pautou-se pela tentativa de se aprofundar o debate sobre a relação teoria e prática, no intento de fazer emergir dos condicionantes históricos, econômicos e culturais implicados na estruturação dessa relação no pensamento e existência humana. Convém salientar que os termos teoria e prática, e as relações que deles se estabelecem, estão intimamente vinculados com a questão do trabalho enquanto atributo constituinte e constituidor da existência social dos homens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades que atravessaram o movimento de produção desse trabalho, as quais decorreram, também, da complexidade da qual se reveste a temática em questão, que buscaremos, nesse momento, apresentar uma síntese da proposta de pesquisa executada e dos achados dela decorrentes.

Nesta dissertação, procuramos argumentar que a formação de professores, embora tenha se tornado uma temática central nas discussões no cenário acadêmico brasileiro, os cursos que oferecem essa formação, permanecem sem alterações significativas em seu modelo formativo. Nessa tentativa, tomamos caminhos que nos levaram a evidenciar as exigências dessa formação, a formação oferecida e o papel do professor no contexto da escola. Ao mesmo tempo em que ao longo do trabalho problematizamos o nosso objeto de pesquisa, buscamos demarcar e fazer proposições acerca da proposta de formação de professores em relação à desarticulação teoria e prática e os elementos que podem interferir nesse processo de formação.

Buscou-se com essa pesquisa elementos que pudessem ampliar nosso trabalho docente. Nesse sentido, a abordagem sócio-histórica ofereceu-nos a possibilidade de compreensão do processo educativo em sua complexidade e por reservar à educação e ao ensino um papel essencial no processo de humanização, ao refletir sobre a teoria e a prática na formação docente foi necessário compreender o seu papel na formação do professor a partir das análises dos marcos legais que nortearam os cursos de Pedagogia percebemos que houve, desde a sua criação até hoje, uma falta de clareza acerca do posicionamento valorativo que deveria nortear a formação do pedagogo, o que influenciou o desenvolvimento dos currículos imprecisos da licenciatura em Pedagogia.

O curso de Pedagogia, sem o devido aprofundamento das bases filosóficas, tornam-se teorias perdidas no intrincado das muitas tendências pedagógicas, entrelaçadas nas múltiplas metodologias de ensino, o que acaba por privilegiar a visão dicotômica entre teoria e prática do professor que vai atuar na educação básica. Destacamos também o papel da própria sociedade capitalista onde essas práticas se dão. Nesse sentido, a proposta de formação que referendamos se reveste de um forte cunho político, na perspectiva de se defender a formação de profissionais comprometidos com a superação da sociedade capitalista e, por conseguinte, de tudo que ela impõe às classes que trabalham para mantê-la.

O que pretendemos salientar é que, no nosso entendimento, a divisão técnica do trabalho da fábrica que se materializa na escola em relação ao processo de produção do conhecimento, parte da constatação da prática docente de que não há tempo para pensar, e, por isso, naturalizam-se as decisões que já chegam prontas a serem postas em prática por tais profissionais. A proposta pedagógico-curricular em questão afirma a necessidade de se oferecer uma formação de qualidade para os futuros pedagogos, mas não demarca claramente a qual projeto histórico de sociedade e formação se destina a ajudar a construir, se a uma formação aos marcos do capital, ou se, ao contrário, a uma formação que busque romper com estes marcos, e contribuir, desse modo, para a instauração de uma sociedade que seja de fato justa e igualitária.

Isso contribui para o significado da educação como dissonante do sentido para esse docente que enxerga no seu trabalho o meio para a sobrevivência. A implicação disso é alienação do professor e do aluno, na medida em que suas capacidades estão cerceadas pelas limitações impostas à própria compreensão docente da sua atividade mediadora do desenvolvimento das potencialidades máximas desse aluno.

Outra informação que faz parte dos resultados da pesquisa e que se constitui um indício reforçador de tal análise é a concepção de relação teoria e prática a qual, como já dissemos, se aproxima do modelo de formação pautado na racionalidade técnica e na racionalidade prática, ambos derivados de uma visão que encara teoria e prática de forma dicotômica, por colocarem ênfase em um dos pólos (o primeiro na teoria, e o segundo na prática) .

Com base nesse aspecto, ao longo dos três capítulos, buscou-se focalizar aspectos históricos da gênese da formação de professores e de diferentes momentos que marcaram sua trajetória, a fim de contribuir na educação com o debate sobre os desafios que espreitam os profissionais da área da Pedagogia em relação à compreensão de como se tem desarticulado em nossa história da educação a teoria e a prática, conexão bastante problemática no campo da formação. Em síntese, as análises apresentadas evidenciam que os fundamentos teóricos presentes no currículo da Pedagogia estão em desarticulação com a prática social, são carentes de entendimento de suas bases filosóficas e estão pressionados pela necessidade do capital sob a imposição dos organismos internacionais.

É essa lógica que subjaz a educação que promoverá um impacto no âmbito escolar, em como o docente compreende o trabalho educativo e em como todas as ações

educativas são compreendidas, seja do docente, do discente, do gestor, do pessoal de apoio escolar, entre outros. Mostramos a partir do referencial marxista, que conceitua o trabalho como produção do ser humano, ou seja, ele é o modo como o homem se insere na ordem social e produz nova ordem, pelas mudanças das relações humanas e pela mudança das relações dele com a natureza estabelecendo as condições de sobrevivência o desenvolvimento humano, vimos, porém, que o trabalho, no contexto do capitalismo, objetivou-se de tal forma que se tornou estranho, alienado. Entendemos que isso se concretiza em um currículo imposto pelo sistema, por meio dos parâmetros curriculares nacionais, da legislação vigente e das reformas educacionais.

A educação tem passado por reformas cujo objetivo afina-se aos ideais da produtividade próprios da economia capitalista. Nesse sentido, mercantilizou-se a educação, ao mesmo tempo que a preocupação do Estado não se identifica com o educar para o desenvolvimento das capacidades humanas das novas gerações, mas a inclusão de uma visão pautada quantitativamente em número de educandos, em índices e parâmetros quantitativos para avaliar o processo educacional. Um dos efeitos das reformas é a alienação do trabalho docente, uma vez que na atualidade os docentes se encontram destituídos da sua função de pensar sobre o seu fazer. O trabalho [do professor] passa a ser meramente uma mercadoria que tampouco pertence ao educador, tornando-se um trabalhador alienado.

As categorias marxiana que foram utilizadas em nossas análises de forma a responder aos objetivos desta pesquisa foram: *trabalho e mediação*.

No que diz respeito aos processos de mediação do trabalho educativo, reiteramos o posicionamento de que a qualidade da formação de docentes encontra-se na qualidade das mediações simbólicas e pedagógicas empreendidas nesse processo, ou seja, na objetivação da docência ao aluno da educação básica. Pela mediação dos instrumentos teóricos e práticos, a cultura humana, devidamente apropriada, manifesta-se o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento.

Reconhecendo que a mediação da atividade docente começa muito antes da aula propriamente dita. Seu início ocorre já na organização da atividade de ensino, quando se planejam situações de comunicação prática e verbal entre professor e estudantes em torno das ações com o objeto da aprendizagem, e, principalmente, da qualidade dos signos que estarão disponibilizados pelo professor à apropriação do estudante. Portanto, é uma atividade intencional e, que, por tal razão, destacamos a necessidade de um

posicionamento valorativo em direção à humanização das futuras gerações. Daí a necessidade de formação que dê condições ao professor para que ele possa mediar um processo que é essencialmente educativo. Se nessa sociedade a educação sofre condicionamentos, também, é nessa educação condicionada que passarão as forças para superação das relações alienantes em direção à emancipação humana.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luana Costa; MENDES, Geisa do Socorro. SILVA, Sarah Maria de Freitas Machado. **A formação de professores no desafio de democratização da educação básica.** In: Desafios à Democratização da Educação no Brasil Contemporâneo. Sanfelice, José Luís; Siquelli Sônia Aparecida. (Organizadores) Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

ANTONIO, Rosa Maria. **Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica: o desafio do método dialético na didática.** Maringá, 2008.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil.** 3. ed. rev e ampl. – São Paulo: Moderna, 2006.

ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins. **Educação infantil versus educação escolar? : entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; GATTI, Bernadete Angelina. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** – Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar.** – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

BATISTA, Roberto Leme. **A ideologia da nova educação profissional no contexto da reestruturação produtiva.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. **O Método na Teoria Histórico-Cultural: a Pesquisa sobre a Relação Indivíduo-Generecidade na Educação.** In: A Questão do método e a teoria histórico-cultural : bases teóricas e implicações pedagógicas / Suely Guadalupe de Lima Mendonca, Luciana Aparecida Araújo Penitente, Stela Miller (organizadores). – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2017.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais.** 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil, Volume 1/Ministério da Educação. Secretaria de educação Básica – Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil, Volume 2/Ministério da Educação. Secretaria de educação Básica – Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação, Brasília: MEC, SEB, 2005.

CARMO, Ana Claudia Paula do. **A Formação de Professores de Educação Infantil Frente aos Avanços Legais e a Política de Educação Infantil no Município de Boa Vista/RR.** Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, Manaus: UFAM, 2009.

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria política.** (equipe de trad. PUCCAMP) 2ª ed. Campinas: Papyrus, 1988. [pp. 19-62].

CHARLOT, B. **Formação de professores: a pesquisa e a política educacional.** In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti; SANFELICE, José Luís. **Da democratização à qualidade da educação brasileira: processo histórico e algumas questões atuais.** In: Desafios à Democratização da Educação no Brasil Contemporâneo. Sanfelice, José Luís; Siquelli Sônia Aparecida. (Organizadores) Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

Deribaldo Santos, Susana Jimenez, Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana, Jackline Rabelo (Organizadores). **Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo.** –Fortaleza: EdUECE, 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90.** Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002.

DUARTE, Newton. **a pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si.** Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013.

_____ **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica.** In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.* São Paulo: Autores Associados, 2012. p. 13-35.

_____ **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** Campinas, SP: Autores associados, 2007. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v.55).

_____ **Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril, 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____ 2013. **Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico.** Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 19-29, jan./abr.

EIDT, Nádia; DUARTE, Newton. **Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar.** Psicologia da Educação. São Paulo, n. 24, p. 51-72, jun. 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores.** Educação & sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/1999.

_____. **Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.** Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 137-168. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GATTI, Bernadete. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses.** *Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR.*

_____. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GAMA, carolina nozella. **Contribuição à crítica da produção do conhecimento sobre o currículo de pedagogia no Brasil: uma análise das teses (1987-2010).** (178)f. 2012. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

GOMES, Rita de Cássia Medeiros. **Formação de Professores: um olhar ao discurso do docente formador.** Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 2, n. 3, dez. 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>.

HELLER, A. **Sociología de la Vida Cotidiana.** Barcelona, Península, 1977.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil.** In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2005, p. 107-115.

KUENZER, A. Z.; RODRIGUES, M. F. **As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática.** Olhar de Professor, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 35-62, 2007.

LEONTIEV, Alexis. **O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO.** 2. ed. – São Paulo: Centauro, 2004.

LESSA, Sergio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx.** 2. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOMBARDI, J. C. **Educação e Ensino em Marx e Engels**. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina. v. 2, n. 2, p.20-42, 2010.

MARTINS, Lígia Márcia. (2004). **Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências**. Em Duarte, Newton. (Org.), *Crítica ao fetichismo da individualidade*. (pp. 53-73). Campinas: Autores Associados.

_____. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica**. – Campinas, São Paulo: autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. – Campinas: Autores Associados, 2016.

MELO, Lana Cristina Barbosa. **A coordenação pedagógica na mediação do trabalho do professor: humanização ou alienação na formação do aluno com deficiência intelectual?**. Dissertação (Mestrado em Educação). Boa Vista – RR: UERR, 2017.

MELLO, Suely amaral. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, 57-82, jan./jun. 2007.

_____. 2015. **Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a educação da pequena infância**. *Cadernos de Educação*, n. ° 50.

MÁRKUS, Gyorgy. **Marxismo e Antropologia: o conceitode “essência humana” na filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. ; _____. **A ideologia Alemã**. – 1. ed. – são Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MARINHO, Bruna Ramos. **A formação do Professor Reflexivo sob o Olhar da Epistemologia Marxiana**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

MARINO FILHO, Armando. **Relações de Poder e Dominação no Processo Educativo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2008.

_____ 2015. **O Significado como fundamento da motivação para a atividade de estudo.** 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro, UFSC – Florianópolis.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental.** – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores.** Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 89-117, março/2003.

MELLO, Suely Amaral. **Contribuições de Vigotski para a Educação Infantil.** In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela. *Vigotski e a Escola Atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas.* São Paulo: Junqueira&Marin, 2006, p. 193-202.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx.** São Paulo: Boitempo, 2006. (Mundo do trabalho).

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente.** Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro, 1999.

PETERNELLA, Alessandra. **Crise da pedagogia e suas implicações à formação do pedagogo no início do século XXI.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. Revista da Faculdade de Educação, USP, v. 1. n. 1, p.72-89, jul/dez.1996.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PORTO, Camila Castello Branco de Almeida. **A EDUCAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA: DE MARX A SAVIANI.** Revista Contemporânea de Educação, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil.** – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

RAMALHO, Betania; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clemont. **Formar o Professor, Profissionalizar o Ensino.** 2. Ed. porto Alegre: Editora Sulina, 2004.

RIBEIRO, Márden de Pádua. **História da Formação de professores no Brasil colônia e Império: um resgate histórico.** Temporalidades – Revista Discente do Programa de Pós Graduação em História da UFMG. v. 7 n. 2 (mai./ago. 2015) – Belo Horizonte: Departamento de História, FAFICH/UFMG, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **A Lei da Educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas.** 13. ed. rev. atual. E ampl. – Campinas, SP: Autores Associados.

_____ **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!.-** 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.5).

_____ **Pedagogia: o espaço da educação na universidade.** Cadernos de Pesquisa, v. 37, nº 130, p. 99-134, jan. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2. ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____ **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 11.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____ 2009. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr.

_____ **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

_____ **Currículo: um grande desafio para o professor.** Revista de Educação, n. 16, p. 35-38, 2003.

SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico.** 6. ed. revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SILVA, Rose Neubauer et al., (1991). **Formação de professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, REDUC.

SILVA, Mônica Ribeiro da; ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. **Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 26, n. 2, 523-550, jul./dez. 2008.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores.** Revista Brasileira de Educação, núm. 14, mai-ago, 2000, pp. 61-88.