

EDUCAÇÃO

V.10 • N.3 • Publicação Contínua - 2022

ISSN Digital: 2316-3828

ISSN Impresso: 2316-333X

DOI: 10.17564/2316-3828.2022v11n2p82-93



A FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE: CONTRIBUIÇÕES DA OBRA PSICOLOGIA PEDAGÓGICA

TEACHER EDUCATION IN CONTEMPORARY: CONTRIBUTIONS OF
THE WORK OF PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA CONTEMPORÁNEA: APORTES
DE LA OBRA DE LA PSICOLOGÍA PEDAGÓGICA

Luciana Figueiredo Lacanallo¹

Elvenice Tatiana Zoia²

Merly Palma Ferreira³

RESUMO

O debate sobre a necessidade de preparar os professores para os desafios do século XXI tem ocupado a centralidade das discussões acadêmicas, em diversos eventos e nos documentos oficiais, principalmente a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/1996. Entretanto, em muitos momentos, as discussões são abordadas de modo fragmentado e expressam um movimento de polarização entre os aspectos teóricos, práticos, pedagógicos e políticos. Diante desse cenário e da importância primordial de se problematizar e de contrapor-se às intencionalidades do projeto de educação que tem se consolidado, por meio deste artigo, realizamos uma pesquisa de caráter bibliográfico que objetiva identificar, na obra *Psicologia Pedagógica*, de Lev Vigotski, princípios e fundamentos que contribuam para pensarmos a formação e o trabalho docente em uma perspectiva crítica, potencializadora e emancipadora. Com o referencial da Teoria Histórico-Cultural, defendemos o princípio que reconhece a importância da educação escolar no processo de desenvolvimento humano. Esperamos, com este texto, evidenciar a necessidade de ampliação e sistematização de princípios e fundamentos que nos auxiliem a orientar e a estruturar processos formativos que concebam o homem como ser indispensável à transformação social.

PALAVRAS-CHAVE

Formação de Professores. Teoria Histórico-Cultural. Psicologia Pedagógica.

ABSTRACT

The debate on the need to prepare teachers for the challenges of the 21st century has occupied the centrality of academic discussions, in several events and also in official documents, mainly after the approval of the Law of Directives and Bases of National Education - LDBEN 9.394/1996. However, in many moments, the discussions are approached in a fragmented way and express a movement of polarization between the theoretical, practical, pedagogical and political aspects. In view of this scenario and the paramount importance of problematizing and opposing the intentions of the education project that has been consolidated, through this article, we conducted a bibliographic search that aims to identify, in the work Pedagogical Psychology, by Lev Vigotski, principles and foundations that contribute to thinking about teacher education and work in a critical, empowering and emancipatory perspective. With the reference of Historical-Cultural Theory, we defend the principle that recognizes the importance of school education in the human development process. With this text, we hope to highlight the need of expansion and systematization of principles and foundations that help us to guide and structure training processes that conceive man as an indispensable being for social transformation.

KEYWORDS

Teacher Education. Historical-Cultural Theory. Pedagogical psychology.

RESUMEN

El debate sobre la necesidad de preparar a los docentes para los desafíos del siglo XXI ha ocupado el lugar central de las discusiones académicas, en varios eventos y también en documentos oficiales, principalmente después de la aprobación de la Ley de Directivas y Bases de Educación Nacional - LDBEN 9.394/1996. Sin embargo, en muchos momentos, las discusiones se abordan de manera fragmentada y expresan un movimiento de polarización entre los aspectos teóricos, prácticos, pedagógicos y políticos. En vista de este escenario y la importancia primordial de problematizar y oponerse a las intenciones del proyecto educativo que se ha consolidado, a través de este artículo, realizamos una búsqueda bibliográfica que tiene como objetivo identificar, en el trabajo Psicología pedagógica, Lev Vigotski, principios y fundamentos que contribuyen a pensar sobre la formación del profesorado y el trabajo desde una perspectiva crítica, empoderadora y emancipadora. Con la referencia de la Teoría Histórico-Cultural, defendemos el principio que reconoce la importancia de la educación escolar en el proceso de desarrollo humano. Con este texto, esperamos resaltar la necesidad de expandir y sistematizar los principios y fundamentos que nos ayudan a guiar y estructurar los procesos de capacitación que conciben al hombre como un ser indispensable para la transformación social.

PALABRAS CLAVE

Formación docente. Teoría histórico-cultural. Psicología pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

Muitas vezes, quando discutimos a formação do professor, limitamo-nos aos problemas que envolvem a profissão e o processo formativo, como a depreciação do trabalho docente e, conseqüentemente, a busca por uma educação mais técnica na qual se deve aprender a aprender (DUARTE, 2006), ou à questão do despreparo pedagógico-didático frente às novas demandas sociais e, como resultante, a demasiada preocupação com os saberes do cotidiano e as práticas de natureza utilitária. Com efeito, tais apontamentos são relevantes para a educação, mas limitar-se a eles nos afasta da essência do que envolve o trabalho e a formação docente.

Concordamos com a necessidade de repensar a formação docente, afinal, dentre os chamamentos mais explícitos feitos à educação, com certeza esse é um deles. É essencial revê-la, seja nos cursos de pedagogia como nas demais licenciaturas, mas em um projeto que repense o homem como sujeito histórico e social que necessita ser humanizado para se emancipar por meio do ensino escolar.

Nessa direção, durante os estudos formativos realizados pelo Grupo de Pesquisa: Trabalho Educativo e Escolarização (GENTEE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), a problemática da formação docente foi destacada. Desde o ano de 2013, o grupo é constituído, principalmente, por pesquisadores e estudantes das áreas da pedagogia, psicologia e professores da educação básica. “Trata-se de uma comunidade de aprendizagem em que o compartilhamento constitui a maneira de formar-se com o outro, um momento para dar sentido ao ser professor, isto é, constituir-se profissionalmente” (MORAES, 2008, p. 172).

Especialmente, no ano de 2018, a problemática que motivou os estudos foi: Qual a direção que a formação docente na contemporaneidade está assumindo considerando a necessidade de consolidação de um projeto formativo? Com o referencial da Teoria Histórico-Cultural, o grupo reconhece a importância da formação de professores como um projeto coletivo e da educação escolar no processo de desenvolvimento das potencialidades humanas.

Diante dessas questões, o GENTEE começou a estudar a obra *Psicologia Pedagógica*, escrita por Vygotsky, por ser “[...] dirigida à formação de professores, por cujas imperfeições – com encantadora modéstia – o autor desculpa-se logo no prólogo” como destaca Toassa (2013, p. 70). Ainda que alguns pesquisadores questionem as contribuições dessa obra, já que evidencia a “[...] delicada posição teórica de Vigotski, nesse momento de sua produção” (TOASSA, 2013, p. 66), o grupo buscou identificar contribuições para pensar a formação de professores.

A obra foi um importante referencial para a discussão proposta neste texto por considerar as mudanças que a psicologia russa sofreu a partir da Revolução de Outubro de 1917, o que culminou em

um projeto de transformação social vinculado ao ideário revolucionário, portanto, reflete “[...] os desafios com os quais a educação pós-revolução socialista vinha se deparando na URSS: formação do homem novo e de uma escola nova” (PRESTES, 2012, p. 47).

Assim, este artigo realiza uma pesquisa de caráter bibliográfico que objetiva identificar, na obra *Psicologia Pedagógica*, princípios e fundamentos que contribuam para pensarmos a formação docente na contemporaneidade, especificamente, a partir da análise do capítulo em que Vigotski discute sobre o trabalho do professor.

De acordo com Prestes (2012, p. 36), nessa obra Vigotski apresenta os desafios da educação pós-revolução socialista na URSS e busca “[...] elaborar a compreensão científica do processo pedagógico sob a luz de novos dados apresentados pela ciência psicológica”.

Além disso, cabe destacar que se trata de um material dirigido “[...] aos professores das escolas técnicas e institutos de pedagogia e aos professores das escolas básicas”, com o principal objetivo de “ajudar os profissionais de educação” a compreender cientificamente o processo pedagógico (PRESTES, 2012, p. 47).

Na busca por subsídios teóricos que pudessem contribuir com os problemas que assolam o processo de formação docente, este trabalho está organizado em três momentos. Primeiro, caracterizamos a formação e o trabalho docente apontando alguns momentos que colaboraram com a evidente desvalorização do papel do professor no processo didático e formativo na contemporaneidade. Na sequência, apresentamos alguns princípios orientadores para a formação docente, partindo da obra *Psicologia Pedagógica*. Por fim, nas considerações finais, discutimos possíveis limites e possibilidades para a formação docente.

Esperamos, com este texto, apresentar os caminhos percorridos e os estudos desenvolvidos pelo GEN-TEE/UEM, os quais apontam para a necessidade de se ampliar e sistematizar princípios e fundamentos que explicitem elementos que nos auxiliem a orientar e estruturar a formação docente seja para educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental e/ou no ensino superior, pois em todos esses níveis de ensino o homem necessita ser concebido como ser indispensável para a transformação social.

2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

2.1 A FORMAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE: DO QUE ESTAMOS FALANDO?

A desvalorização do papel do professor no processo didático e formativo do sujeito ao longo dos tempos tem se acirrado atualmente. Paralelamente a essa problemática, deparamo-nos com discursos em defesa do movimento “Escola sem partido”, da legalização do ensino domiciliar, do ensino a distância, da redução de verbas para a educação básica e para o ensino superior, que comprometem a função da escola enquanto instituição responsável pela transmissão e socialização dos conhecimentos historicamente elaborados. A conquista da democracia e da educação, instituída pela Constituição de 1988, passa por um retrocesso de tamanha abrangência mesmo depois de intensas lutas e reivindicações da sociedade civil organizada contra o regime de opressão.

Mais desolador ainda é verificar que essa situação, avaliada por muitos, dentre eles, profissionais da educação, está baseada em discursos falaciosos da denominada “sociedade do conhecimento”. Na essência dessa sociedade, verificamos que “[...] as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos” (SAVIANI, 2009, p. 153) na educação e nos demais setores mais necessitados como saúde, segurança etc.

Desse modo, evidenciamos uma formação aligeirada e um professor tarefeiro com o objetivo de baixar os custos do pacote de formação, capacitação e salário, como alerta Libâneo (2010). A formação que visa ao “treinamento” do professor e à aplicação de técnicas e métodos proporciona a fragmentação no trabalho pedagógico, bem como a pseudoformação docente, reduzindo-o à execução de procedimentos apresentados em livros didáticos, apostilas ou planejamentos prontos, disponibilizados pela equipe pedagógica de escolas ou secretarias de educação.

Esse tipo de formação fragiliza e compromete o desenvolvimento das potencialidades humanas, entretanto é a perspectiva almejada pelo capital que concebe a educação como um serviço de mercado e não mais como um direito social. Observamos que as estratégias de formação traçadas pelas políticas educacionais se vinculam a um projeto societário, conforme expressa Frigotto (2012), articulado aos interesses hegemônicos do capitalismo mundial. Há um acordo de subordinação da burguesia brasileira a tais interesses que não expressam as necessidades da maioria da população, da classe trabalhadora, mas do grande capital.

Nessa aliança de subordinação, a condição do Brasil na divisão internacional do trabalho perpassa pelo domínio de atividades simples que não demandam conhecimentos e capacidades complexas, ocasionando, conseqüentemente, baixo valor agregado, na concepção de Frigotto (2012).

Por conseguinte, os objetivos que se estabelecem para a educação escolar estão voltados para atender à tônica do mercado, e o professor, nesse contexto, tem um papel a cumprir, ou seja, formar as novas gerações com as qualidades necessárias para o desenvolvimento do capitalismo.

Articulado a essa perspectiva, o relatório “Educação: um tesouro a descobrir” (DELORS, 1998) atribui papel audacioso e decisivo na formação dos indivíduos e destaca a importância do professor como o principal agente de mudanças em relação ao desenvolvimento da tolerância e da compreensão mútua, características essenciais para o cidadão do século XXI saber conviver com as transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho.

A contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável desde o ensino primário e secundário que a educação deve tentar vencer estes novos desafios: contribuir para o desenvolvimento, ajudar a compreender e, de algum modo, a dominar o fenômeno da globalização, favorecer a coesão social. Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes positivas ou negativas perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente. (DELORS, 1998, p. 152).

Observamos que o entendimento sobre o papel que esse relatório atribui ao professor como agente de mudança está fortemente articulado à definição das políticas públicas vinculadas ao movimento de reestruturação do capitalismo que elegeu a educação como prioridade e estratégia para assegurar o desenvolvimento econômico do capital na esfera global.

Portanto, de acordo com o relatório Jacques Delors (1998), os conhecimentos a serem aprendidos para atender às expectativas da sociedade do século XXI são somente os que desenvolvam habilidades e competências⁴ específicas para estar em condições de empregabilidade, considerando que estamos em um mundo em constante transformação. Nessa perspectiva, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser são basilares para o atendimento da esfera do mercado.

O trabalho do professor não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresentá-los sob a forma de problemas a resolver, situando-os num contexto e colocando-os em perspectiva de modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes. [...]. Além disso, a necessidade de o ensino contribuir para a formação da capacidade de discernimento e do sentido das responsabilidades individuais impõe-se cada vez mais nas sociedades modernas se se pretende que os alunos sejam, mais tarde, capazes de prever e adaptar-se às mudanças, continuando a aprender ao longo de toda a vida. (DELORS, 1998, p. 157).

Observamos o foco na responsabilidade individual, na capacidade de adaptação às mudanças, na concepção de aprendizagem ao longo da vida, pois, segundo o cenário pós-moderno, em razão das transformações constantes da sociedade, não existe mais verdade, tudo passa a ser questionado e passível de mudanças. Nesse sentido, o relatório expressa princípios que desvalorizam a instituição escolar enquanto local de transmissão de conhecimento e apresenta argumentos que favorecem a defesa de uma concepção pragmática e utilitária dos conhecimentos. Consequentemente, o relatório coaduna com a perspectiva de formação para a adaptação social, sem preocupação com os problemas que atingem a humanidade.

Entendemos que direcionar a formação docente a serviço do processo de reestruturação do capital é descaracterizar o papel da educação no processo de constituição do humano enquanto ser social. Por conseguinte, para compreendermos as contradições da sociedade capitalista, bem como as intencionalidades dos organismos internacionais via estratégias estabelecidas nas políticas educacionais que versam, inclusive, sobre a formação e o trabalho docente, necessitamos dominar os conteúdos que os dominantes dominam, pois o conhecimento não pode se caracterizar como privilégio de alguns e utilizado como forma de obtenção de domínio (SAVIANI, 2016).

Diante dessas considerações, percebemos a necessidade de repensar a formação do professor que se encontra atrelada aos ideais e interesses dominantes, pois atende a princípios que desca-

4 Atualmente, esse conceito ganha destaque por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De acordo com esta, “competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 2).

racterizam a preocupação com a formação de um homem mais compreensivo, menos alienado e consciente das contradições sociais.

Conforme compreende Mézsáros (2012), é o futuro da humanidade que está em jogo; nesse sentido, repensar a formação humana é uma necessidade para a nossa sociedade, principalmente no contexto em que tivemos o processo de aprovação de novas diretrizes curriculares nacionais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que compatibiliza com uma perspectiva de adaptação e a coesão social.

Compreendemos que a formação de professores ainda é um grande desafio para a educação brasileira, pois os problemas da vida, da fome, da moradia, da saúde, do meio ambiente, da proteção, da educação ainda não foram resolvidos no contexto da sociedade de classes. Pelo contrário, “[...] as contradições do sistema do capital só se podem agravar, trazendo consigo um perigo ainda maior para a própria sobrevivência da humanidade” (MÉSZÁROS, 2012, p. 15).

Desse modo, entendemos o quão atual se torna a teoria de Vigotski para discutirmos a formação humana, principalmente no que se refere à apropriação do patrimônio cultural, fundamental para que cada pessoa possa aprender e se desenvolver, considerando as contradições da sociedade brasileira, com elevada concentração de riquezas e de desigualdades.

2.2 PRINCÍPIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DA OBRA *PSICOLOGIA PEDAGÓGICA*

As discussões sobre o trabalho do professor, apresentadas por Lev Vigotski (2003), especialmente no último capítulo da obra *Psicologia Pedagógica*, podem ser consideradas atuais e com implicações para o debate sobre a formação de professores, a qual se apresenta como um grande desafio para a educação brasileira, conforme anunciamos anteriormente.

No período em que Vigotski (2003) escreveu sobre a psicologia do professor, estava se referindo aos desafios que a sociedade russa pós-revolucionária necessitava enfrentar para formar o novo homem para a sociedade que estava em gestação. Desse modo, compreendia que

[...] cada noção sobre o processo pedagógico está ligada a um critério particular sobre a natureza do trabalho do educador. Por isso, compreende-se que o novo ponto de vista pedagógico que pretende criar um novo sistema de educação também suscite um novo sistema de psicologia pedagógica. (VIGOTSKI, 2003, p. 296).

Por conseguinte, objetivava esclarecer o processo educativo com base numa concepção unificada e, assim, conduzir a uma nova forma de conceber o trabalho do professor atrelado a outra concepção de homem e de mundo.

Conforme anunciamos na introdução deste trabalho, a obra *Psicologia Pedagógica*, escrita no período de 1921 a 1923/1924, aborda temáticas que foram direcionadas ao público de estudantes que pretendiam ser professores de sujeitos com até 15 anos no contexto da sociedade soviética. Seu conteúdo inclui aulas ministradas na Escola de Formação de Professores de Gomel e a obra foi concebida como “[...] uma introdução à psicologia pedagógica para uma nova geração de professores soviéticos destinados a substituir o velho sistema educativo pré-revolucionário” (VIGOTKI, 2003, p. 15).

Lembramos que, no período que antecedeu a Revolução de 1917, o índice de analfabetismo era de aproximadamente 90% e a população vivia em condições de miserabilidade. O avanço tecnológico, a produção e a socialização do conhecimento científico eram fundamentais e urgentes para se resolver os problemas básicos de sobrevivência da população soviética.

Naquele momento, o problema pedagógico foi situado no centro da nova psicologia pedagógica. Portanto, falar sobre o trabalho do professor e sua importância implica em situá-lo no contexto histórico, pois as exigências colocadas a esse profissional diferiam de acordo com a concepção sobre o processo pedagógico que se relacionava, por sua vez, a uma concepção específica da natureza do trabalho docente.

No período pós-revolucionário vivido por Vigotski, diversas críticas foram endereçadas ao trabalho docente, decorrentes das demandas da prática social em transformação: o docente que apresentava fragmentos de determinado conteúdo ou dava sua aula de forma pronta e acabada; que agia como um gramofone, um depósito ambulante de dados e que não possuía própria voz; reproduzia o que já estava pronto e “cantava o que o disco lhe ditava” (VIGOTSKI, 2003, p. 297). Esse autor acrescenta, ainda, que o professor que desempenhava o papel de apóstolo da verdade corrente tornava-se uma “figura deplorável” e representava certo bolor e ranço como em água parada (VIGOTSKI, 2003, p. 297).

Diante desse cenário, Vigotski compreendia que o profissional da educação passaria a ter um novo e importante papel: “[...] deve viver na coletividade escolar como parte inseparável dela e, nesse sentido, as relações entre professor e aluno pode alcançar tal vigor, limpeza e elevação que não encontrará nada igual em toda a gama social das relações humanas” (VIGOTSKI, 2003, p. 300). Portanto, na nova sociedade, a tarefa do professor se tornaria mais complexa, exigindo conhecimentos mais profundos da matéria a ser ensinada e também o domínio da técnica do fazer docente. Era necessário superar a condição de estojo e desenvolver todos os aspectos que respiravam dinamismo e vida.

A condição de estojo é uma comparação inspirada no conto “O homem no estojo”, de Anton Tchekhov⁵ (1986), que descreve os atributos de um professor de grego, aprisionado a um destino com regras inflexíveis, incapaz de mudanças e de perceber as determinações do mundo em que vivia. Vigotski (2003) buscou, no conto, elementos para despertar a atenção às transformações necessárias à formação desse novo homem imprescindível à sociedade do período pós-revolucionário.

Desse modo, aquele professor que dava sua aula de maneira isolada, que apresentava fragmentos do conteúdo e o repetia da mesma maneira havia décadas e que não estabelecia relações com o entorno não cabia mais na nova sociedade. Para tanto, esse autor ressaltou a necessidade de se conhecer cientificamente o processo pedagógico, conforme preconizavam os contributos dos novos dados da ciência psicológica, para ser um profissional cientificamente instruído.

Para o autor, “É preciso dizer francamente que só os mais aptos podem se tornar professores. [...] também há um consenso de que o professor tem de saber muito. Deve dominar por completo o tema que ensina” (VIGOTSKI, 2003, p. 298). Assim, o trabalho educativo necessita se fundamentar no conhecimento científico e não na inspiração, sendo a ciência o trajeto mais adequado para a formação das novas gerações.

5 Anton Tchekhov nasceu em 1860 e faleceu em 1904. Médico, dramaturgo e escritor russo, considerado um dos mestres do conto moderno, procurava localizar na vida cotidiana aspectos que lhe permitissem captar a essencialidade da existência do ser humano.

O sistema pedagógico existente no período czarista era propício para se desenvolver diversas anormalidades no professor.

Atualmente, com a crescente complexidade das tarefas exigidas ao professor, a quantidade de recursos que se exigem dele se tornou tão infinitamente diversa e se complicou tanto que, se um professor desejar ser um pedagogo cientificamente formado, vai ter de aprender muito. Antes se desejava apenas que conhecesse sua matéria e o programa e que soubesse dar alguns gritos na sala de aula ante um caso difícil. Hoje a pedagogia se transformou em uma arte verdadeira e complexa, com uma base científica. Portanto, exige-se do professor um elevado conhecimento da matéria e da técnica de seu trabalho. (VIGOTSKI, 2003, p. 300).

Percebemos que as qualificações desmedidas impostas ao professor no período czarista se assemelham aos discursos atuais de formação defendidos pelas políticas neoliberais como requisito para atender às novas demandas políticas, sociais e educacionais. Ou seja, o trabalho do professor se complexificou e complicou tanto que pensar em sua formação atualmente se tornou uma questão quantitativa, objeto de atenção principalmente do setor mercantil ao requerer deste profissional habilidades e competências para um mundo flexível. Ao se delegar tantas atribuições aos professores, a qualidade das formações e, conseqüentemente, das apropriações que se realizam ao longo da carreira profissional torna-se humanamente impossível de ser atingida, promovendo fragmentação no trabalho pedagógico, bem como pseudoformação docente.

Com base nos excertos da obra, referência básica para este estudo, observamos que o caráter criativo do trabalho pedagógico resulta do processo de apropriação do que existe de mais elaborado, portanto, não emerge naturalmente, como se fosse um processo de maturação das características naturais do ser humano ou por meio de conhecimentos agenciados de forma fragmentada. A revolução pôs em movimento a reeducação da humanidade e criou “[...] na própria vida uma orientação clara para a educação” (VIGOTSKI, 2003, p. 302).

Em tal contexto, a vida vai gradativamente se revelando como criação de novas formas de comportamento, vivências e movimentos, por meio da permanente tensão e superação diante da nova realidade vislumbrada. Entretanto, para que a vida se transforme em ato criador, é necessário libertar-se das condições sociais que a deformam e a mutilam, pois “[...] os problemas da educação serão resolvidos quando se resolverem os problemas da vida” (VIGOTSKI, 2003, p. 303-304).

3 CONCLUSÃO

As discussões empreendidas neste artigo apontam para a compreensão de que a decisão de assumir a docência envolve a necessidade de buscarmos estratégias que assegurem a função social da escola. Para tanto, é fundamental que a conquista da democracia e o retrocesso educacional de tamanha abrangência que caracterizam a educação atualmente sejam revistos por meio de movimentos coletivos de resistências e lutas.

O ser professor exige de nós, responsáveis diretos pela educação escolar, a preocupação em assegurar, por meio de nossas ações, a emancipação e a formação do homem por meio da apropriação do conhecimento científico. Por conseguinte, questionamos: Será que as nossas ações e o modo como organizamos o ensino em nossas salas permitem o desenvolvimento psíquico dos nossos alunos? Que tipo de homem estamos formando e para quê? Questões como essas nos fazem repensar sobre os próprios motivos e necessidades que nos mobilizam ao assumir a docência e ao compreender a função da educação.

À medida que, no mundo dos conhecimentos científicos, o próprio processo pedagógico está se transformando, modifica-se também a noção relativa ao fundamento e à natureza da educação. Acima de tudo, amplia-se o próprio conceito de educação. Não se trata apenas da educação, mas da ‘refundição do homem’ [...] (VIGOTSKI, 2003, p. 301).

Quando passamos a questionar e nos incomodar diante dos desafios e problemáticas impostas à educação e conseqüentemente à formação de professores, Vygotsky afirma que teremos “[...] o primeiro impulso para o movimento da psique” (VIGOTSKI, 2003, p. 303). Quanto maior for a inquietação, maior será esse movimento, pois o mundo não se desenvolve com base em proposições racionais particulares.

Essa é uma possibilidade para ressignificarmos o movimento de formação. Não podemos aceitar que a profissão docente seja entendida como na velha psicologia, que entendia o professor de modo passivo e reprodutor, com certo bolor e ranço como em água parada (VIGOTSKI, 2003).

Defendemos, com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, que o desafio é, ao ensinar, o professor crie motivos e necessidades a fim de não dar origem a formas antipedagógicas (VIGOTSKI, 2003). Cabe, ao professor, de acordo com o autor, ter conhecimento das leis da educação, ser cientificamente instruído, a fim de que o “cientista ocupe o lugar do curandeiro” (VIGOTSKI, 2003, p. 300). A profissão docente está incorporada ao trabalho criador, social e vital. As janelas na escola necessitam estar abertas para a vida, pois, se ao contrário, estiverem fechadas, criarão bolor e não teremos condições de transformar a educação em uma “criação da vida” (VIGOTSKI, 2003, p. 301).

Precisamos, nessa direção, ter objetivos bem definidos para pensar e organizar a formação de professores, entendendo-a como um processo que necessita se fortalecer no e pelo coletivo. Faz-se necessário intensificar a luta para o ser professor por mais investimentos e programas que possibilitem formação de qualidade a esse profissional para que este possa conduzir o seu trabalho com ações de ensino capazes de promoverem o desenvolvimento pleno dos seus alunos. Para tanto, assegurar condições objetivas favoráveis a esse professor e a esses alunos é dever do Estado e não pode ser secundarizado.

REFERÊNCIAS

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1998.

DUARTE, N. **Vigotski e o aprender a aprender**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2006.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. In: CIAVATTA, M. (org.). **Gaudêncio Frigotto - Um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. v. 1. p. 117-140.

LIBÂNEO, J. C. **A escola brasileira em face de um dualismo perverso**: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Goiânia: PUC, 2010.

MESZAROS, I. **O século XXI**: socialismo ou barbárie? São Paulo: Boitempo, 2012.

MORAES, S. P. G de. **A avaliação do processo de ensino e aprendizagem em matemática**: contribuições da teoria histórico-cultural. 2008. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

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

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento - Revista de Educação**. Rio de Janeiro. número 4, 2016. Ano 3.

SAVIANI, D. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

TCHEKHOV, A. O homem no estojo. In: **Um homem extraordinário e outras histórias**. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Global Editora, 1986. p. 87-100.

TOASSA, G. A. “Psicologia Pedagógica” de Vigotski – considerações introdutórias. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, jan./abr. 2013. p. 64-72.

VIGOTSKI, L. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Recebido em: 15 de Maio de 2020

Avaliado em: 20 de Maio de 2021

Aceito em: 20 de Junho de 2022

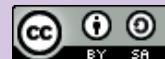


A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>

1 Doutora (2011) e mestrado (2005) em Educação pela Universidade Estadual de Maringá – UEM; Graduada em Pedagogia (1996); Professora adjunta do Departamento de Teoria e Prática da Educação – DTP/UEM na área de Prática de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE/UEM, na linha de pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores.
E-mail: llacanalho@hotmail.com

2 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2022); Mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2004); Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1996); Professora Assistente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: tatianazoia.zoia@gmail.com

3 Mestra (2017) e Doutoranda (2018-atual) pela Universidade Estadual de Maringá; Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional – UEM/2014; Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá – UEM/2011; Coordenadora Pedagógica do Ensino de Matemática na Autarquia Municipal de Educação – AME de Apucarana.
E-mail: merlypf@gmail.com



Este artigo é licenciado na modalidade acesso abertosob a Atribuição-Compartilha Igual CC BY-SA

