

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**IDENTIFICAÇÃO DE LACUNAS NA FORMAÇÃO DOCENTE:
CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA PSICOLOGIA
HISTÓRICO-CULTURAL**

GABRIELA XAVIER PEREIRA POLON

PIRACICABA, SP
2017

GABRIELA XAVIER PEREIRA POLON

**IDENTIFICAÇÃO DE LACUNAS NA FORMAÇÃO DOCENTE:
CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA PSICOLOGIA
HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Núcleo de estudo e pesquisa: Práticas Educativas e Relações Sociais no Espaço Escolar e Não Escolar

Bolsa: Capes/Prosup

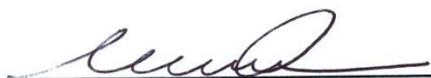
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Anna Maria Lunardi Padilha

PIRACICABA, SP
2017

BANCA EXAMINADORA


Orientadora: Prof.^a Dr.^a Anna Maria Lunardi Padilha


Titular 1: Prof.^a Dr.^a Lígia Márcia Martins/Unesp


Titular 2: Prof.^a Dr.^a Maria Nazaré da Cruz/Unimep

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP
Bibliotecária: Marjory Harumi Barbosa Hito - CRB-8/9128.

P778i	<p>Polon, Gabriela Xavier Pereira Identificação de lacunas na formação docente : contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural / Gabriela Xavier Pereira Polon. – 2017. 163 f. ; 30 cm.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Anna Maria Lunardi Padilha Dissertação (mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Pós-Graduação em Educação, Piracicaba, 2017.</p>
	<p>1. Formação de Professores. 2. Pedagogia. 3. Materialismo Histórico. 4. Materialismo Dialético. I. Padilha, Anna Maria Lunardi. II. Título.</p>
	CDU – 371.13

*Dedico este trabalho ao meu pai,
Aparecido Antônio Polon (in memoriam),
com todo o meu amor e admiração
incondicional de filha.*

AGRADECIMENTOS

Apesar da produção acadêmico-científica, em geral, ser um processo solitário, muitas pessoas contribuíram direta e indiretamente para a elaboração dessa pesquisa e para a minha formação intelectual e humana, por isso agradeço em especial...

...à professora *Anna Maria Lunardi Padilha*, orientadora deste trabalho e que tem auxiliado imensamente na minha constituição como professora. Pelo privilégio de tê-la como professora, amiga e companheira de lutas. Pelas suas generosas discussões e partilha de conhecimentos. Por ter dado de empréstimo, a todos nós – seus alunos, aquilo que possuí de mais caro: seu universo simbólico! Pelo grande carinho e amor à minha família, minha admiração e gratidão sempre!

...à professora *Ligia Márcia Martins* por ter me aceito como aluna especial em sua disciplina da Pós-graduação em Educação Escolar da Unesp. Foi um valioso aprendizado. Também por ter aceitado o convite de participar da banca de mestrado e pela leitura atenta, generosas explicações e conhecimento partilhado. Gratidão.

...à professora *Maria Nazaré da Cruz* por estar presente nesse prazeroso processo da minha formação intelectual e como pesquisadora. Pela partilha de conhecimentos, valiosas e decisivas contribuições no Exame de Qualificação e também, pelo carinho à minha família, gratidão.

...à *Lara Padilha* pela impecável revisão dos textos do Exame de Qualificação e Defesa da dissertação, suas contribuições foram muito importantes nesse processo.

...à minha mãe *Elaine Xavier Pereira* pela dedicação, amor, carinho e, principalmente, pelo grande esforço para poder me proporcionar condições dignas de desenvolvimento intelectual e humano; por ser minha amiga e ter transmitido valores e princípios essenciais à minha personalidade.

...ao meu pai *Aparecido Antônio Polon (in memoriam)* pelo incentivo e contribuições nos meus estudos, apoio à minha carreira como docente, valores e conhecimentos ensinados, todo o meu carinho, amor e admiração. Saudades sempre.

...ao meu querido companheiro *Leandro Fernando Sesso* pelo amor incondicional, que “quero vivê-lo em cada vão momento” (Vinícius de Moraes). Por ser meu porto seguro e parceiro nas dificuldades, nas lutas diárias, nas indignações, nas conquistas, nas alegrias... na vida! Pelo grande respeito e carinho a minha individualidade; apoio e acolhimento sempre nos momentos decisivos e difíceis. Sou grata por tê-lo ao meu lado.

...à minha terapeuta *Deise Maria Basso* pelo incentivo em continuar estudando e seguindo em frente sempre, além do respeito e cuidado com a minha personalidade.

...aos meus avós maternos *Geone Xavier Pereira* e *João Pereira dos Anjos* pelo grande apoio, incentivo e carinho por todos nós da família. Ao meu irmão caçula *Yago*, à minha irmã *Rafaela* e ao meu cunhado *Tiago* pela juventude, amor, alegria e força nos momentos difíceis e na vida! À minha tia *Cristiane Xavier Pereira* pelo carinho e atenção dados na minha infância.

...aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Unimep, principalmente, às professoras *Magui*, *Tita*, *Cecília*, *Andreza*, *Gláucia*, *Tânia* e ao professor *Allan*, pela dedicação à docência e conhecimento partilhado nas disciplinas. Aos antigos professores da casa, em especial aos professores *Júlio* e *Císsa* pela atenção e carinho a minha família há muitos anos.

...às funcionárias do Programa de Pós-graduação e da Biblioteca da Unimep, à secretária *Elaine Xavier Pereira* e à bolsista *Juliana Lorraine da Silva* pelo auxílio, atenção e serviços prestados.

...aos meus amigos e colegas da Pós-graduação em Educação: *Patrícia Maria Guarnieri Ramos*, *César Augusto Rodrigues*, *Vanessa Cristina Medeiros*, *Thiago Antunes de Souza*, *Renata Augusta Ré Bollis*, *Viviane Marinho Luiz*, *Marcelo Martins Rezende*, *Márcia Cristina Américo*. E à querida *Ilda* pelo carinho.

...ao grupo de estudos “Marxismo e Educação” e, principalmente, aos professores *Leandro Eliel Pereira de Moraes* e *Karina Garcia Mollo*.

E aos meus avós paternos *Clarice* e *José Vicentim*, e tios: *Eliane Crepaldi Polon* e *Lincoln Vicentim*.

...aos professores da licenciatura em Química, em especial à professora *Selma Borghi Venco*. E aos amigos da graduação: *Luciane*, *Drielly* e *Érica*.

...aos professores da Educação Básica pública desse país, que lutam constantemente nas salas de aula e possuem um compromisso ético-político com os filhos das camadas populares. Em especial, aos professores que participaram dessa pesquisa, *Fernanda*, *Cláudio* e *Mateus*, sou imensamente grata pelas discussões e contribuições.

...à todos que lutam pela transformação radical dessa sociedade.

...à *Capes* pelo apoio financeiro na forma de bolsa de estudos e que pôde viabilizar esta pesquisa.

*Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.
E examinaí, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de
hábito como coisa natural, pois em tempo de
desordem sangrenta, de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente, de humanidade
desumanizada, nada deve parecer natural
nada deve parecer impossível de mudar.
Bertolt Brecht*

RESUMO

Em um contexto marcado pelas concepções relativistas, pragmáticas, neoliberais e pós-modernas no ideário educacional brasileiro, a presente pesquisa tomou como objeto de estudo a formação de professores na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e teve como objetivo identificar as lacunas presentes na formação docente, uma vez que há necessidades, queixas e sofrimento, sobretudo na constituição e trabalho do professor da educação escolar pública. A identificação das possíveis faltas/falhas formativas se deu por meio da organização de um grupo de estudos com professores iniciantes na carreira e da adoção de três categorias analíticas – *ser Gente*, *ser Professor* e *ser Capaz*, que se expressaram como conteúdos formativos universais e necessários à apropriação e objetivação do patrimônio humano-genérico preconizada pela Pedagogia Histórico-Crítica para os professores. O estudo explicita as possíveis lacunas presentes na formação de professores e evidencia que a configuração atual (neoliberal e pós-moderna) não tem conferido aos docentes uma verdadeira formação e, desse modo, a Pedagogia Histórico-Crítica tem trazido contribuições no debate acadêmico para este objeto de estudo, uma vez que preza pela formação humana livre e universal à organização social vigente.

Palavras-chave: Formação docente. Educação escolar. Pedagogia Histórico-Crítica. Psicologia Histórico-Cultural. Materialismo Histórico-Dialético.

ABSTRACT

In a context marked by conception relativistic, pragmatic, neoliberal e post-modern in Brazilian Educational ideology, the presente research took as study object the teachers formation at perspective historical-critical pedagogy and had as object to find gaps presentes at teachers formation, once that necessity, complaints, suffering, especially at constitution and work of teachers of education at public school. The identification of possible faults/failures formation it occurred through of study group with beginning teachers career and adoption of three analytical categories – *be People*, *be Teacher* and *be Capable*, which expresses themself as universal formative content and it necessary to apropriation and objectification of the generic human heritage advocated by historical-critical pedagogy for the teachers. The study explicit the possible gaps presente at teachers formation and evidence that the current configuration (neoliberal and post-modern) has not granted to the teachers a truly formation and, like this, historical-critical pedagogy has brought contribution in The academic debate for those study object, since it is prized by the free human formation and universal to the current social organization.

Key-words: Teachers formation. Schooling. Critical-Historical Pedagogy. Cultural-Historical Psychology. Dialectic-Historical Materialism.

LISTA DE ABREVIATURAS

Anped	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
APM	Associação de Pais e Mestres da escola
ATPC	Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Etec	Escola Técnica Estadual Paulista do Centro “Paula Souza”
Saresp	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo
SEE	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
Unesp	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Unimep	Universidade Metodista de Piracicaba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 FUNDAMENTOS DO MARXISMO NO MOVIMENTO DA PESQUISA	23
1.1 ASPECTOS FUNDAMENTAIS DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO	25
1.2 O MOVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA NO MARXISMO E O PERCURSO DA PESQUISA	37
2 A RELAÇÃO PROFESSOR-TRABALHO NO CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL BRASILEIRO	46
2.1 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: DESVALORIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO NA TOTALIDADE CAPITALISTA	46
2.2 BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DO TRABALHO ALIENADO E DA ATUAL REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITAL	55
2.3 CIRCUNSTÂNCIAS HISTÓRICAS DO TRABALHO EDUCATIVO NA CONJUNTURA NEOLIBERAL	61
2.4 NEOLIBERALISMO E PÓS-MODERNIDADE NO MEIO EDUCACIONAL: O “APRENDER A APRENDER” E A PRIMAZIA DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE	70
2.5 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO ALTERNATIVA CONTRA-HEGEMÔNICA	80
3 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: APORTES TEÓRICOS PARA O TRABALHO EDUCATIVO	91
3.1 O PONTO DE INTERSECÇÃO ENTRE AS PERSPECTIVAS PEDAGÓGICA E PSICOLÓGICA	91
3.2 A CATEGORIA TRABALHO COMO EXPRESSÃO DA ATIVIDADE VITAL HUMANA E SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DOS INDIVÍDUOS	95
3.3 A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO EDUCATIVO E O PAPEL DO PROFESSOR	105
4 ANÁLISE DAS LACUNAS NA FORMAÇÃO DOCENTE	114
4.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA E OS ENCONTROS DO GRUPO DE ESTUDOS	114
4.2 A ANÁLISE DOS ENCONTROS	126
4.2.1 <i>SER GENTE</i>	129
4.2.2 <i>SER PROFESSOR</i>	135
4.2.3 <i>SER CAPAZ</i>	137
4.3 SÍNTESE DA ANÁLISE	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	148
APÊNDICE A	156
APÊNDICE B	157
APÊNDICE C	159

INTRODUÇÃO

Este trabalho, produto da pesquisa de mestrado, tem como temática central a constituição e a formação do trabalho docente, tomando como objeto de análise a formação de professores sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

A escolha desse objeto de estudo deu-se em virtude de dois movimentos de minha formação: a inicial e a contínua. Na graduação já havia identificado lacunas¹ em minha formação, principalmente em relação à articulação entre os conteúdos a serem ensinados e os métodos de ensino. E, atuando como professora de Ciências Exatas e da Natureza (disciplinas de Química, Física e Matemática), pude perceber a falta que faziam, nas escolas em que atuei, os conteúdos formativos necessários.

Também ficaram evidentes nesse processo os muitos problemas que assolam o ensino público brasileiro e as próprias contradições da totalidade capitalista presentes na categoria analítica² trabalho educativo, isto é, na esfera da educação escolar. Como docente Categoria “O”³ – professora não efetiva – na rede estadual de ensino público, trabalhei desde o início do último ano da graduação⁴ em licenciatura em Química (2013), ou seja, antes mesmo de formada⁵, na cidade de Piracicaba – interior do estado de São Paulo (entre 2013 e 2015). Em 2014, com um

¹ As lacunas são entendidas neste trabalho como as “faltas” e possíveis “falhas” nos conteúdos de formação docente.

² Categoria analítica se refere a alguns conceitos primordiais para o desenvolvimento de um estudo teórico-crítico na matriz teórico-filosófica do materialismo histórico-dialético. Segundo Duarte (2006), há conceitos que são realmente necessários para a elaboração de uma teoria que se estabeleça crítica no campo da educação e o conceito/categoria analítica “trabalho educativo” é um deles.

³ De acordo com a Lei Complementar nº 1093, instituída em 2009 pela Constituição Estadual de São Paulo, a categoria profissional denominada “O” se refere à contratação por tempo determinado do trabalhador para excepcional interesse público. Esse tipo de categoria contratual temporária se realiza a partir de um processo seletivo simplificado e se estabelece de forma bastante precária aos professores iniciantes na carreira, uma vez que o contrato de trabalho é limitado quanto ao tempo de serviço e só é realizado quando há a insuficiência para a prestação de trabalho docente na escola pública estadual. Em minha experiência profissional, esse tipo de contratação se caracterizou a partir de três tipos de atuação: por meio de aulas livres (sem professor efetivo atribuído), de substituição (professor efetivo afastado por licenças em geral) e eventuais (professor efetivo ausente no período de trabalho). Cf. SÃO PAULO, 2009.

⁴ A graduação de licenciatura em Química dessa instituição possibilitou a habilitação na disciplina de Química (Ensino Médio) bem como em outras duas disciplinas: Física (Ensino Médio) e Matemática (Ensino Fundamental II – anos finais).

⁵ É comum o ingresso na docência no Ensino Básico público paralelo à condição de graduando em licenciatura, isto é, sem requisito pleno de realização da função docente nesse quadro de atuação profissional paulista. Essa situação tornou-se comum justamente por conta da ausência de professores especializados, o que certifica a desvalorização da profissão e descaracterização do trabalho docente.

ano de atuação na rede, busquei ampliar meus conhecimentos, matriculando-me como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unimep.

Nesse processo de estudo, aprofundei-me nos fundamentos da psicologia histórico-cultural, mas ainda faltava compreender qual a teoria pedagógica que realizava a intersecção com a Psicologia vigotskiana, tendo em vista o ensino que de fato promova o desenvolvimento humano, ou seja, uma vertente pedagógica que também tivesse como fundamento a importância e a defesa dos conteúdos de ensino historicamente sistematizados na escola bem como matriz teórico-filosófica o materialismo histórico-dialético.

Em 2015, iniciei o mestrado em Educação pela mesma instituição e venho estudando a pedagogia histórico-crítica como a teoria pedagógica que responde à necessidade de mediação entre a prática educativa e a compreensão do desenvolvimento histórico-cultural dos indivíduos. Desse modo, os fundamentos do materialismo histórico-dialético, no que se refere à formação humana, à educação escolar e à transformação social, passaram a ser meu principal objeto de estudo, pesquisa e práxis⁶ pedagógica.

Em relação aos meus aproximadamente dois anos de atuação na escola pública, as reuniões de Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), que se pressupõe ser um espaço de formação contínua e coletiva, com a coordenação pedagógica, enfatizavam os problemas pontuais e burocráticos da escola, direcionando esses momentos mais para a veiculação de informes gerais do que para a formação contínua.

Entre os informes e problemas constantemente apresentados, ressalto: o excesso de faltas de alguns alunos; a indisciplina dos alunos na sala de aula; o rendimento e as notas dos alunos nas atividades escolares; a falta de funcionários para dar assistência aos professores durante o período das aulas; os alunos afastados por motivos de doença e/ou acidente e que precisavam de atividades para ser realizadas em casa; a vinculação do baixo desenvolvimento cognitivo de alguns alunos com os “transtornos/distúrbios” psicológicos proclamados pelo discurso da medicalização escolar; o preenchimento exaustivo de várias fichas, formulários, relatórios e elaboração de “planos de ação”, como exigência da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE), no “monitoramento da aprendizagem”,

⁶ O conceito de práxis será desenvolvido na próxima seção deste trabalho.

geralmente realizado nas escolas prioritárias⁷; entre outras atividades administrativas.

Cabe ressaltar que, durante esse período em que lecionei, trabalhei em cinco escolas diferentes (duas escolas centrais e três periféricas, sendo uma delas prioritária) por conta da minha condição de professora temporária, que precisava sempre aumentar o quadro de aulas para poder manter melhores condições financeiras. Entre essas cinco escolas, raros foram os momentos em que os(as) coordenadores(as) prepararam atividades voltadas à formação.

Em apenas uma, das cinco escolas, foram apresentados, durante alguns momentos de ATPC, pequenos vídeos e textos de uma psicóloga e consultora em Educação sobre indisciplina escolar e educação dos alunos por parte das famílias; já em outra escola, um único texto sobre avaliação escolar foi discutido, no final do ano letivo, com a orientação de que os professores precisavam reavaliar as notas lançadas nos diários de classe diante do contexto de baixo rendimento dos alunos, uma vez que a direção e a coordenação priorizavam manter os índices de rendimento escolar para fins de obtenção de bônus salarial aos profissionais daquela instituição. É importante frisar que esse discurso de culpabilização dos professores pelo baixo rendimento dos alunos e por muitos outros problemas que assolam o ensino público brasileiro e, ao mesmo tempo, de internalização do fracasso escolar aos alunos⁸, foi recorrente pela gestão escolar em quatro das cinco

⁷ De acordo com o Observatório da Educação, essa designação foi dada, em um primeiro momento, por critérios, tais como o aspecto socioeconômico e o desempenho das escolas no Saresp. Entretanto, quando o Observatório solicitou à SEE “[...] os critérios objetivos que foram utilizados para definir esse tipo de escola (de infraestrutura, socioeconômico e de aprendizagem) [...] a SEE enviou uma nota de sua Assessoria de Comunicação, explicando que a menção a ‘supostos critérios de vulnerabilidade na definição das unidades de ensino para o programa Escolas Prioritárias foi resultado de equívoco de informação interna ocorrido durante a etapa inicial de elaboração dessa iniciativa’. De acordo com a Secretaria, portanto, o único critério considerado para a escola ser definida como prioritária é o desempenho de seus alunos no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp)”, afirma o Observatório da Educação. OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO. **Quase 1/4 das escolas da rede são consideradas prioritárias por critérios de desempenho no Saresp**. São Paulo: 2012. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/educacao/47-observatorio-da-educacao/10004530-quase-f-das-escolas-da-rede-sao-consideradas-prioritarias-por-criterios-de-desempenho-no-saresp>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

⁸ Nesse discurso sobre o baixo desenvolvimento cognitivo dos alunos, há a vinculação de dois perversos processos relacionados ao fracasso escolar: o primeiro, de culpabilizar os alunos pelo próprio fracasso – processo produzido e reproduzido principalmente por professores e gestores escolares, e, o outro, a internalização desse fracasso por parte dos alunos. Sobre a questão do fracasso escolar, cf.: PATTO, 1999.

escolas⁹, principalmente nas reuniões de conselho de classe, quando as notas dos alunos são lançadas.

Diante desse contexto esvaziado de conhecimento teórico, científico e acadêmico na formação contínua, frequentes foram os momentos nos quais os discursos apresentavam-se de modo sincrético, desordenado e parcial acerca do papel da escola, do ensino, da aprendizagem, do desenvolvimento humano etc. A título de exemplo, destaco que muitos de nós professores, durante as reuniões pedagógicas, arrolávamos os estudos sobre desenvolvimento humano realizados na formação inicial, ou seja, o estudo das diferentes correntes teóricas da Psicologia, em distintos contextos e situações escolares enquanto teorias pedagógicas/educacionais relacionáveis, evidenciando, desse modo, os “ecletismos” e “modismos”¹⁰ exaltados pelo atual ideário educacional brasileiro.

Além disso, afirma-se para os novos professores – recém-formados –, que com o tempo, sozinhos, ao longo da experiência particular, aprenderão a se tornar professores para lidar com as diversas situações (principalmente as “problemáticas”) presentes na sala de aula e na escola, apresentando, desse modo, uma visão desqualificadora da própria formação contínua, que deveria pautar-se em uma constituição socializadora dos conhecimentos teóricos, coletiva e acadêmica. Desse modo, foi recorrente na atividade teórico-prática dos professores a tendência a repetir o modo como os seus formadores (antigos professores) lecionavam na Educação Básica e/ou no Ensino Superior. E, em relação aos conteúdos, frequentemente, apenas os livros didáticos das disciplinas é que orientavam a elaboração das aulas.

Diante disso, ratifica-se a partir desses exemplos o aligeiramento existente na formação em geral dos professores, dado que os repertórios conceitual, científico, histórico e crítico são majoritariamente limitados e reduzidos às formas e conteúdos reproduzidos na formação inicial e esvaziados de sentido teórico-prático para os professores. E, nesse processo de esvaziamento, o conhecimento docente tem se

⁹ Em uma das escolas centrais em que lecionei, atuei apenas como professora eventual, desse modo, não participava de nenhuma das reuniões e discussões, por isso não posso afirmar se estava ali também presente o discurso ideológico, político e hegemônico, que existe até mesmo fora do espaço escolar, de culpabilização pelo fracasso escolar e de todas as mazelas presentes na educação pública brasileira tanto dos professores quanto dos alunos.

¹⁰ Empregam-se esses termos, uma vez que há no discurso e atividade docente a articulação de diferentes elementos de correntes de matriz teórico-filosóficas divergentes e, em geral, isso tem sido considerado amplamente, tornando-se um “modelo de pensamento e discurso” a ser seguido.

colocado em muitos momentos na mesma condição sincrética¹¹ dos alunos, o que revela a insuficiência e ineficácia do atual projeto de ensino das instituições superiores na formação dos futuros professores brasileiros.

Em vista disso, a principal razão pela escolha desse tema tem sido a necessidade de estudos que especifiquem e esclareçam os fundamentos educacionais primordiais para a formação e constituição docente, sem perder de vista, principalmente, o papel essencial e a finalidade da educação escolar para a formação humana.

E decorrente da análise que venho fazendo sobre as lacunas na minha formação inicial e contínua e, da tomada de consciência delas –, decidi que esta pesquisa, no nível de mestrado, deveria ter como objetivo a identificação de lacunas na formação docente, tomando como aporte teórico as contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural bem como da própria matriz teórico-filosófica que fundamenta essas perspectivas, a filosofia da práxis¹², uma vez que essas correntes colocam-se na defesa da transmissão dos conteúdos clássicos, historicamente produzidos e sistematicamente interpretados como premissa basilar na organização do ensino.

Além disso, tais concepções, afirmativas de educação escolar, não são indiferentes às condições reais de acesso desigual aos meios de humanização mantidos pela atual ordem econômica capitalista, estabelecida pela posse privada dos produtos e meios de produção (MARTINS, 2013a). Desse modo, elas estão na “contramão” das concepções relativistas, pragmáticas, neoliberais e pós-modernas de formação docente, educação escolar e desenvolvimento humano, presentes predominantemente no ideário educacional brasileiro.

Para alçar tal objetivo, realizei, como procedimento metodológico, discussões (sobre as condições de trabalho e formação docente) e o estudo (de alguns dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, enquanto aportes teórico-práticos de educação escolar e ensino) com um grupo de

¹¹ O termo sincrético diz respeito ao conceito de síncrese, que é o processo de compreensão acerca da realidade objetiva, que visa à organização do pensamento, porém é um processo que ainda aponta uma parcialidade inicialmente equivocada e, geralmente, desorganizada em relação aos conhecimentos teóricos.

¹² Neste texto, os termos “filosofia da práxis”, “marxismo” e “materialismo histórico-dialético” serão empregados como sinônimo da corrente ontológica, epistemológica, teórica, filosófica e metodológica elaborada por Karl Marx, Friedrich Engels e seus precursores.

professores iniciantes na carreira¹³. Os professores foram por mim convidados para esses encontros de estudo e, no questionamento inicial, identifiquei que nenhum deles conhecia a pedagogia histórico-crítica, mas já tinham tido algum contato com a psicologia histórico-cultural na disciplina de *Psicologia, Educação e temas contemporâneos* durante a graduação na Unimep.

Como já mencionado, o objetivo desta investigação foi identificar lacunas no processo formativo de professores, contudo, saliento que o grupo de amostragem da pesquisa não era heterogêneo, mas um grupo focal de professores do Ensino Médio de escolas públicas e/ou particulares, da área de Ciências Exatas e da Natureza (disciplinas de Química, Física e/ou Matemática), por isso o trabalho conterà elementos que não foram objetivados. Todavia, ao considerar os fundamentos teórico-filosóficos adotados como princípios norteadores para a formação docente, busquei na identificação de lacunas, auxiliar os futuros docentes e/ou iniciantes de diferentes áreas (pedagogia e licenciaturas) no “diagnóstico” das possíveis faltas/falhas de formação, dado que a atividade¹⁴ de estudo pode proporcionar afeições positivas (Martins, 2013a), suplantando o sofrimento e o sentimento de solidão intrínseco a essa profissão na totalidade capitalista.

O estudo teórico produz “um novo começo” para pensar e realizar o trabalho educativo, de modo mais prazeroso, ou seja, não mais fatigado de tantas queixas e lamentações que inviabilizam o próprio posicionamento e compromisso ético-político do professor de socializar conhecimento objetivo aos alunos, ainda que prevaleçam, lamentavelmente, condições precárias de formação e trabalho docente, sobretudo na educação pública brasileira.

Cabe destacar que em relação à temática, assumo os estudos teóricos que analisam que a formação docente tem sido norteadada, principalmente, pela “teoria do professor reflexivo” (ou “epistemologia da prática”) pertencente ao conjunto das pedagogias neoliberais e pós-modernas em Educação – as pedagogias do

¹³ Considerou-se como iniciantes na carreira os professores que tinham menos de 4 anos de atuação na Educação Básica.

¹⁴ O conceito de atividade é entendido como um sistema estruturado, que, por meio de um motivo, orienta as ações à finalidades específicas (LEONTIEV, 1978), uma vez que “A atividade humana é uma manifestação em atos pela qual o homem se firma na realidade objetiva ao mesmo tempo em que a transforma em realidade subjetiva”. (MARTINS, 2013, p. 29). Contudo, na quarta seção bem como no início desta introdução, há momentos de descrição em que utilizei o termo apenas como uma simples execução de uma tarefa, exercício ou operação a ser realizada.

“aprender a aprender”, que, hegemônicas, orientam também a educação escolar e a formação dos alunos, já vigorando no Brasil há mais de três décadas.

Os estudos de Duarte (2001, 2003, 2010), Marsiglia e Martins (2013), Martins (2010, 2013a, 2015b), Mazzeu (2011) e Pasqualini (2013), entre outros, explicam que nessa concepção vigente há uma supervalorização do conhecimento tácito na formação docente, o que implica tanto em um esvaziamento teórico quanto em uma descaracterização do trabalho do professor. Além disso, há uma ampla negação do caráter histórico do conhecimento objetivo, levando a um significativo afastamento/recuo do conhecimento teórico, acadêmico, científico, filosófico, histórico e artístico na formação de professores, ou seja, há a extrema valorização da “prática¹⁵ reflexiva” (experencial) em detrimento da “teoria”.

Entretanto, não é possível tratar da questão da formação de professores sem considerar o problema das condições de trabalho que se apresentam na carreira docente e das políticas educacionais. Precisamente porque o primeiro ato histórico do homem (pressuposto marxiano) é atender às suas necessidades básicas de sobrevivência (tais como comer, beber, vestir-se), ou seja, é preciso garantir as condições concretas, imediatas de existência como produção de vida material (MARX; ENGELS, 2010). Desse modo, os professores, diante da precarização do trabalho docente na sociedade atual, precisam atender às suas necessidades imediatas, dado que para muitos a profissão tem sido tão somente uma forma de subsistência.

Em vista disso, é preciso modificar aspectos mais específicos da profissão docente – tendo em vista que os problemas a serem enfrentados na educação brasileira vão “[...] desde as instalações precárias das escolas, condições precárias de formação, de trabalho e de salário dos professores, inadequação e insuficiência dos currículos, materiais didáticos e métodos pedagógicos etc.” (SAVIANI, 2005, p. 267) – e que são efetivamente necessários para uma verdadeira transformação da situação atual. No entanto, Saviani assevera que **apenas** reiterar e amplificar a lista das mazelas da educação brasileira, “[...] além de não concorrer para a compreensão dos problemas, acabaria apenas por exacerbar as lamentações e queixas em lugar de contribuir para a busca de respostas eficazes aos desafios enfrentados” (ibidem). Por isso, as condições de trabalho, má formação,

¹⁵ O termo *prática*, neste momento do texto, é o mesmo empregado no senso comum, enquanto a realização de alguma tarefa apenas para uma finalidade imediata.

precarização e desvalorização a que os professores brasileiros estão submetidos hoje exigem a análise da precarização generalizada do trabalho e do trabalhador na totalidade capitalista e da desvalorização e descaracterização da Educação instituída pela hegemonia ideológica neoliberal e pós-moderna.

Diante das falácias do modo de produção capitalista, o objetivo coletivo da pedagogia histórico-crítica revela-se de suma importância no contexto atual, principalmente de crítica às pedagogias do “aprender a aprender” e proposição de princípios fundamentais para o trabalho educativo, buscando construir os ingredientes teóricos da prática – como explica Vázquez (2007), necessários para orientar os educadores em suas intervenções pedagógicas, a partir de diferentes eixos de suma relevância para a prática social escolar, tais como: currículo, conteúdos escolares, ensino e a própria formação docente, entre outros.

Vale destacar que, segundo Saviani (2011), a pedagogia histórico-crítica tem sido uma corrente pedagógica em desenvolvimento e, por isso, considera-se e constitui-se como um movimento social de construção coletiva por parte de intelectuais, professores, pesquisadores e outros interessados na (co)elaboração dessa teoria educacional. Por isso, a questão da construção coletiva tem sido abordada em vários estudos, principalmente nos de Saviani (percursor dessa perspectiva):

[...] esse processo de construção necessita ter prosseguimento, não se constituindo em uma tarefa individual, mas coletiva. No que se refere à pedagogia histórico-crítica, esse trabalho continua se desenvolvendo com o concurso de diversos colaboradores que vêm procurando explorar as potencialidades dessa concepção pedagógica em campos como o da filosofia da educação, psicologia educacional, didática, ensino de ciências, ética e educação moral, estética e educação artística, formação de professores, educação infantil, educação especial. (SAVIANI, 2012d, p. 84).

De acordo com Marsiglia (2016), a pedagogia histórico-crítica tem sua origem no início da década de 1980, com a obra *Escola e Democracia* (SAVIANI, 2012b) e, depois dela, seguiram-se muitas contribuições enriquecendo-a e consolidando-a. Assim, desde 1980, passando pela década de 1990, anos 2000 aos dias atuais, vários autores e obras têm colaborado com o desenvolvimento dessa teoria pedagógica. Além disso, a autora destaca que é preciso a continuidade e avanço em termos teórico-práticos na propalação da pedagogia histórico-crítica para outros educadores, com a finalidade de concretizar pedagogicamente o verdadeiro papel de oferecer uma educação de qualidade, de fato, às classes populares.

Embora este trabalho focalize a formação de professores da Educação Básica e de seus respectivos alunos, cabe observar, como faz Marsiglia (2016), que a pedagogia histórico-crítica:

[...] pode contribuir para a formação dos indivíduos, seja pensando na educação básica, na formação de professores no ensino superior (graduação ou pós-graduação), nas formações continuadas de redes de ensino, além de espaços formativos como sindicatos, associações, partidos e movimentos sociais que se empenham em oferecer o que há de mais avançado na cultura humana, de forma a instrumentalizar a classe trabalhadora com aquilo que lhe tem sido diuturnamente negado. (p. 12).

Entretanto, de acordo com Malanchen (2016), nesse caminho de exposição da perspectiva histórico-crítica, o maior desafio é a difusão da concepção de mundo do materialismo histórico-dialético e, acrescento, da concepção de homem e sociedade, “[...] sem a qual a própria discussão sobre o papel do conhecimento na formação humana corre o risco de não ir além de vagas afirmações sobre a necessidade de desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico” (Idem, p. 8).

Tomando como referência as considerações da autora, saliento que o caminho para a formação de professores em consonância com a pedagogia histórico-crítica é assegurar como centralidade “[...] de nossa concepção de mundo materialista histórico e dialético aquilo que é próprio do ser humano: o trabalho, entendido como atividade especificamente humana de transformação consciente da realidade natural e social” (MALANCHEN, 2016, p. 8), ou seja, é tomar a constituição e trabalho docente na qualidade de uma atividade práxica – como uma forma específica de práxis.

O texto está organizado do seguinte modo: na **seção 1**, apresento algumas reflexões acerca dos fundamentos da matriz teórico-filosófica do materialismo histórico-dialético, para delinear questões relativas ao próprio desenvolvimento da pesquisa. A **seção 2** é destinada à exposição das particularidades – as condições de trabalho, má formação, precarização e desvalorização a que os professores brasileiros estão submetidos, tendo em vista a universalidade dessas questões que correspondem à precarização generalizada do trabalho e do trabalhador na totalidade capitalista e a desvalorização instituída pela hegemonia ideológica neoliberal e pós-moderna no campo educacional – na contramão desse cenário de conformação perversa e dissimulada, apresento a pedagogia histórico-crítica como possibilidade contra-hegemônica frente a esse ideário. Na **seção 3**, apresento os

principais fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica, bem como recorro à psicologia histórico-cultural para salientar questões relativas ao desenvolvimento humano – ratificam-se tais aportes enquanto o estófo norteador do estudo para a compreensão da importância do trabalho docente nas relações de ensino, destacando a partir do conceito de trabalho, a importância da educação escolar no desenvolvimento humano e da fundamental função social do professor nesse processo. Na **seção 4**, busco, a partir da investigação empírica e análise dos dados obtidos, identificar as lacunas presentes na formação docente à luz dos pressupostos adotados e das categorias *ser Gente*, *ser Professor* e *ser Capaz*. Nas **considerações finais**, destaco o caminho percorrido no estudo, com base nos fundamentos do marxismo; explico as lacunas – as possíveis faltas/falhas formativas, que na configuração atual (neoliberal e pós-moderna) não tem conferido aos professores uma verdadeira formação – como preconizada pelas perspectivas em destaque e, concluo que urgem mudanças para que seja possível uma formação humana livre e universal à organização social atual.

1 FUNDAMENTOS DO MARXISMO NO MOVIMENTO DA PESQUISA

Visto que tomo como referência teórica o materialismo histórico-dialético, passo a delinear contornos do próprio desenvolvimento da pesquisa, bem como a enfatizar alguns aspectos pouco comuns nesse âmbito de pesquisa, já que esse conhecimento teórico exige, por parte daquele que se debruça em compreendê-lo, um estudo complexo, compelindo ao aprendiz realizar, tal como explica Duarte (2016, p. XIII), um “[...] *détour*, isto é, um esforço de distanciamento momentâneo das demandas sempre urgentes da prática para a elaboração das mediações teóricas necessárias à compreensão da própria prática”.

Isso quer dizer que essa concepção demanda um afastamento temporário das próprias interpretações pragmáticas do senso comum – que acabam por não resolver efetivamente os problemas mais críticos e profundos de nossa sociedade –, pois visa, por parte daquele que se dedica a essa compreensão da realidade objetiva¹⁶, um exame teórico, ou seja, um estudo que conhece cientificamente os princípios, fundamentos e funcionamento de um determinado fenômeno em sua concreticidade. É um estudo profundo, racional, isto é, filosófico, sobre o que existe de fato, para que se possa esclarecer e contribuir nas análises, decisões e considerações com relação aos problemas imediatos, corriqueiros da prática.

Desse modo, é possível afirmar que, após o primeiro momento, o retorno à prática, simultaneamente ao estudo teórico (que deverá ser contínuo), não é mais compreendido e exercido do mesmo modo, visto que a visão do senso comum é superada pela apropriação do conhecimento teórico que se objetiva, se incorpora nas ações concretas do dia a dia. Por isso, o aprendiz não é mais o mesmo e a compreensão não é mais a mesma acerca da realidade, edifica-se na atividade do indivíduo uma relação, ou mesmo, uma fusão indissociável entre teoria e prática, pois a teoria ganha forma, à medida que não há mais distinção entre o conteúdo teórico do pensamento e as ações concretas realizadas na prática – dito de modo conceitual, significa que se torna uma atividade práxica – converte-se em práxis.

E esse é um processo, de apropriação e objetivação do conhecimento, que necessariamente deve tornar-se contínuo, não é algo fragmentado, como uma

¹⁶ Trata-se, neste ponto e nos demais usos desse termo ao longo desta dissertação, da realidade de fato, a representação ideal do fenômeno ou objeto. Assim, o termo em questão não se refere à realidade alienada, fetichizada empiricamente ou até mesmo idealista, é a realidade que suplanta o nível apenas das aparências dadas imediatamente, ou seja, que supera o senso comum amplamente (MARTINS, 2013; 2015b).

execução de um passo após o outro; é dialético, está em constante movimento e é uma atividade característica do ser humano.

Tal como tem sido importante no processo de minha formação e de estudo o esclarecimento do método marxiano, me parece imprescindível para os leitores deste trabalho essa exposição.

Por isso, traço nesse momento algumas reflexões teórico-filosóficas e, diante disso, contextualizarei também nesse quadro teórico-metodológico o **movimento da pesquisa** e sua relação com os fundamentos do referencial adotado.

Todavia, cabe ressaltar antecipadamente que não tenho a presunção de estabelecer com plena consistência um caminho que defina como se deve realizar uma investigação científica fundamentada nessa perspectiva. Isso implicaria numa simplificação e saturação das proposições metodológicas, que distorceriam tanto o pensamento marxiano¹⁷ quanto o nosso propósito e posicionamento em relação a essa concepção; alinhando-se da mesma maneira a interpretações equivocadas, que, segundo Paulo Netto (2011), foram tanto produzidas pelos “[...] próprios seguidores de Marx quanto seus adversários e detratores”. (p. 12). E tais tratamentos equivocados “[...] deformaram, adulteraram e falsificaram a concepção teórico-metodológica de Marx”. (p. 11), desde formulações positivistas às concepções reducionistas e pós-modernas (PAULO NETTO, 2011).

Do mesmo modo, ratifico que este estudo não apresentará resultados e soluções para o objeto e o problema da pesquisa, como é comum nas diversas linhas e perspectivas teórico-metodológicas reducionistas e hegemônicas na atualidade. Por isso, na busca pelo rigor científico presente nessa matriz, destaco ser este um **estudo preliminar** acerca do objeto em questão e que preza pela coerência com a corrente teórico-filosófica.

Este texto divide-se em duas partes, a primeira trata dos aspectos relevantes do método marxiano e a segunda diz respeito ao estudo desta investigação, ou seja, discutirei o movimento peculiar de investigação científica do materialismo histórico-dialético e, ao final, esse movimento científico em relação a esta pesquisa.

¹⁷ Adoto o termo “marxiano” segundo as considerações feitas por Saviani (2012a, p. 19): “[...] se reserva o adjetivo ‘marxiano’ para se referir ao pensamento do próprio Marx, em contraposição a ‘marxista’, referido aos seguidores ou intérpretes de Marx”.

1.1 Aspectos fundamentais do Materialismo Histórico-Dialético

O método de pesquisa escolhido deve-se ao fato de que considero ser esta a perspectiva que proporciona, de maneira mais fidedigna, o desvelamento do **conhecimento verdadeiro**¹⁸ acerca da **realidade**, ou seja, uma compreensão mais próxima do existente – da realidade em sua essencialidade objetiva; não se limitando à imediata aparência fenomênica do real. Dito de outra maneira, não é aquele que restringe o objeto apenas à compreensão própria do pensamento empírico, isto é, que faz parte da atividade diretamente sensorial do homem sobre a realidade. Marx e Engels, em seus escritos de *A ideologia alemã*, explicam essa questão, examinando de maneira crítica a concepção teórica de um dos principais filósofos alemães contemporâneo aos autores, Ludwig Feuerbach¹⁹:

A “Concepção de Feuerbach” do mundo sensível limita-se, por um lado, à simples intuição desse último e, por outro lado, à simples sensação. [...]. Para eliminar tais objetos, ele tem de se refugiar em um modo de ver duplicado, oscilando para um modo de ver mais profano, que percebe somente o que é “imediatamente palpável”, ora para um modo de ver mais elevado, filosófico, que percebe a “essência verdadeira” das coisas. Não compreende ele que o mundo sensível que o envolve não é um objeto dado imediatamente, eterno por toda a eternidade, um objeto sempre igual a si mesmo, mas sim o produto [...] da sociedade, na verdade, no sentido de que é um produto histórico, o resultado da atividade de várias gerações, cada uma delas alçando-se aos ombros da anterior, [...] transformando a ordem social conforme as novas necessidades. (MARX; ENGELS, 2010, p. 74 – grifos meus).

Portanto, Marx e Engels explicam que, na concepção de Feuerbach sobre a realidade concreta, a análise se reduz a uma descrição meramente sobre aquilo que é sensivelmente presente no fenômeno a ser investigado, assim, o objeto se restringe apenas ao pensamento empírico, de modo estático, a-histórico,

¹⁸ O sentido da expressão “conhecimento verdadeiro” para este estudo significa o conhecimento válido e que é a expressão do real. Ainda que Lefebvre pontue sobre a questão do pensamento “válido”, suas considerações são pertinentes para este momento do texto: “Um pensamento ‘válido’ é um pensamento verdadeiro; ‘é’ verdadeiro, ou seja, expressa o real; ‘é’ ao mesmo tempo, real e verdadeiro”. (LEFEBVRE, 1995, p. 86).

¹⁹ Ludwig Feuerbach (1804-1872) foi um filósofo alemão que contribuiu para o pressuposto materialista dos estudos científicos de Marx e Engels justamente pela concepção materialista da realidade e por ter discordado do idealismo hegeliano, ou seja, de algumas das principais ideias de Hegel (1770 -1831) – filósofo também alemão do chamado idealismo absoluto/objetivo (TRIVIÑOS, 2006). Segundo Mollo e Moraes (2011) foi a partir tanto do pensamento de Hegel quanto de Feuerbach que Marx e Engels desenvolveram o materialismo histórico-dialético, contudo “[...] realizando uma crítica à filosofia hegeliana e aos neo-hegelianos quanto ao conteúdo idealista do espírito absoluto e à mistificação que Hegel atribuía aos fenômenos” (MOLLO; MORAES, 2011, p. 93-94), e também criticando Feuerbach “[...] por seu materialismo mecanicista, abstrato e estático [...]”, que desconsiderava “[...] a história e a ação humana”. (Idem, p. 94).

“naturalizado”, pronto e acabado. Essa forma e conteúdo do pensar tipicamente humano é a conformação primária de pensamento que compreende somente o conhecimento imediato da realidade, ou seja, de modo superficial, meramente em suas dimensões exteriores, dado que toma os aspectos do objeto a partir de sua existência presente (ABRANTES; MARTINS, 2007). Além disso, essa questão da imediaticidade da compreensão enquanto um “[...] contato direto produz no pensamento uma ‘representação caótica do todo’, que não pode ser considerada como efetiva apropriação da realidade pelo pensamento” (DUARTE, 2008, p. 54-55). Desse modo, a análise de uma pesquisa científica nessa perspectiva da imediaticidade limita-se às observações empíricas, que pouco oferecem explicações teóricas; apenas quando é necessário demonstrar as especificidades (VYGOTSKI²⁰, 2014a, p. 92) do objeto de estudo.

Contrário às perspectivas teórico-metodológicas que se voltam para essa compreensão da realidade a partir de uma representação desorganizada e superficial acerca do fenômeno de estudo, o materialismo histórico-dialético busca a produção do conhecimento científico a partir da mediação (interposição) do conhecimento teórico (ABRANTES; MARTINS, 2007) sendo o pensamento teórico um pensar humano mais elevado, uma vez que ele:

[...] apreende o objeto em suas relações internas e leis que regem o seu movimento, compreensíveis por meio de elaborações racionais dos dados dispostos pelo conhecimento empírico. Sua forma lógica é constituída pelo sistema de abstrações que explica o objeto, isto é, pelos conceitos, visando reproduzir o seu processo de transformação. Ultrapassando os limites do que é simplesmente a forma ordenada (definidora, caracterizadora, classificatória, etc.) de expressão da experiência, mas sim o recurso, a ferramenta por meio da qual apreende-se um novo conteúdo, **não passível de observação imediata do aparente.** (ABRANTES; MARTINS, 2007, p. 316-317 – grifos meus).

Além disso, para essa matriz teórico-filosófica, se tomamos o objeto apenas em sua aparência, estamos compreendendo de maneira distorcida, e, como já dito, a-histórica a realidade objetiva e, conseqüentemente, o próprio modo de produção capitalista, posto que, para Marx, a história é um “processo de desenvolvimento” (DUARTE, 2008). Assim, concepções filosóficas e metodológicas que postulam a primazia do conhecimento empírico tornam-se inconsistentes e legitimadoras das falácias do modo de produção capitalista, por conta da vinculação dessa via acrítica

²⁰ Todas as traduções de trechos da edição espanhola desse autor são de minha responsabilidade.

e relativista acerca dos problemas concretos, “[...] o que **constitui um procedimento ideológico de eternização das relações capitalistas** de produção e de naturalização do mercado”. (DUARTE, 2008, p. 69 – grifo meu). Um esclarecimento é dado sobre essa questão nos estudos de Martins (2006) em *As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa*, uma vez que as perspectivas metodológicas denominadas qualitativas têm descaracterizado o materialismo histórico, ao romperem o materialismo histórico do materialismo dialético. Além disso, a autora reitera que esses modelos qualitativos de pesquisa, ao conferirem consideravelmente a primazia do mundo empírico,

[...] acabam por preterir a análise da empiria fetichizada que caracteriza a sociedade capitalista. Descentrando suas análises das metanarrativas, os percursos qualitativos aprisionam-se ao empírico, ao imediato, furtando-se ao entendimento essencial dos fundamentos da realidade humana. Duarte (2004) referindo-se às características dos processos sociais que levam ao fetichismo chama-nos a atenção para o fato de que neles “[...] as pessoas só vêem aquilo que está imediatamente presente e não conseguem analisar o fato imediato à luz da totalidade social. O fetichismo é um fenômeno próprio do mundo da cotidianidade alienada [...]”. **Para o materialismo histórico-dialético, o mundo empírico representa apenas a manifestação fenomênica da realidade em suas definibilidades exteriores.** Os fenômenos imediatamente perceptíveis, ou seja, as representações primárias decorrentes de suas projeções na consciência dos homens, desenvolvem-se à superfície da essência do próprio fenômeno. **Fundamentado neste princípio marxiano, Kosik (1976) afirma que a essência do fenômeno não está posta explicitamente em sua pseudoconcreticidade (concreticidade aparente), não se revelando de modo imediato mas sim, pelo desvelamento de suas mediações e de suas contradições internas fundamentais.** (MARTINS, 2006, p. 9-10 – grifos meus).

Ainda discutindo a questão da escolha metodológica, faz-se necessário destacar que o marxismo, ao permitir elaborar explicações teóricas coerentes em sua essência e não apenas na aparência, também viabiliza o avanço no sentido crítico de proposta de mudança do existente, conforme a tese 11 postulada por Marx e Engels (2010): “Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; mas o que importa é transformá-lo”. (p. 120). Essa proposição de transformação do real, que ratifica o caráter revolucionário da teoria, vai ao encontro da nossa inconformidade com a configuração da sociedade atual, tendo em vista que “No caso do materialismo histórico-dialético, busca-se a objetividade do conhecimento como contributo para a superação de uma realidade que, em sua

essência, almeja acumular capital em detrimento do ser humano”. (ABRANTES; MARTINS, 2007, p. 315). Além disso, Paulo Neto (2000, p. 61) afirma que “Marx é um pensador que inaugura um modo determinado de ver a realidade”. Esse modo de compreensão do real, que é o próprio aporte teórico-metodológico marxiano, permite, com o resultado da investigação, a produção de conhecimento e a elaboração de proposições orientadoras na e para a realidade concreta (PAULO NETO, 2000).

Portanto, em uma sociedade em que ainda prevalece a exploração do homem pelo homem, o estudo do marxismo e seu caráter revolucionário se tornam inevitáveis para aqueles que não compactuam com a ordem social vigente – o modo de produção capitalista. Diferentemente do socialismo desenvolvido no século XVIII (o socialismo utópico), que não era compatível com a ciência da época e nem mesmo pôde explicar e suprimir teoricamente a produção capitalista e seus efeitos catastróficos, essa perspectiva, de acordo com Engels (2011), desvelou tanto a concepção materialista da história – a “[...] explicação da maneira de pensar dos homens de determinada época por sua maneira de viver, em lugar de se querer explicar, como até então se havia feito, sua maneira de viver por sua maneira de pensar” (ENGELS, 2011, p. 74) – como a incógnita do modo de produção capitalista através da teoria da mais-valia. E isso tudo se deu em virtude da obra de Marx, visto que pôde tornar o socialismo uma ciência (ENGELS, 2011), ou seja, um conhecimento filosófico, científico, teórico e metodológico, que possui relevância e finalidade para aqueles que almejam uma sociedade justa e igualitária, posto que o modo de produção capitalista ainda não foi superado.

O segundo ponto busca ressaltar brevemente o princípio marxiano da **totalidade**, tendo em vista a **exposição** do desenvolvimento desta pesquisa. Tal princípio permite afirmar que a adoção da perspectiva (em suas dimensões teórica, filosófica e metodológica) é propriamente a espinha dorsal, que sustenta a elaboração e exposição do estudo científico. Portanto, nesta pesquisa empreendi esforços para não realizar uma mera descrição e saturação das proposições metodológicas. Nem mesmo buscou-se elaborar separadamente do objeto de pesquisa as proposições metodológicas, uma vez que, nessa perspectiva, devem impreterivelmente estar implicadas tanto na apreensão do fenômeno a ser investigado quanto ao longo de todo o texto.

Por isso, é possível afirmar que esse não é um método que se separa da teoria e muito menos uma teoria que se separa do método; é, pois, uma concepção teórica-metodológica – teoria e método, que devem estar articulados e relacionados entre si, tal como discute Paulo Netto (2011): “[...] não é possível, senão ao preço de uma adulteração do pensamento marxiano, analisar o método sem a necessária referência teórica e, igualmente, a teoria social de Marx torna-se ininteligível sem a consideração de seu método”. (p. 55). Assim, o que importa para o materialismo histórico-dialético é a apreensão do fenômeno em sua **totalidade**, enquanto síntese de múltiplas determinações (MARTINS, 2015a). Em seus estudos críticos sobre *O problema do método de investigação*, essa proposição metodológica marxiana é destacada por Vigotski²¹ para a compreensão e explicação de seu objeto de estudo – o desenvolvimento das funções psíquicas superiores – no campo da Psicologia:

Existem dois procedimentos metodológicos distintos para as investigações psicológicas concretas. Em um deles a metodologia da investigação se expõe por separado da investigação dada; **no outro, está presente em toda a investigação**. Poderíamos citar bastante exemplos de um e de outro. Alguns animais – os de corpo mole – levam por fora seu osso como leva o caracol sua concha; **outros têm o esqueleto dentro, é sua armação interna. Este segundo tipo de estrutura nos parece superior não somente para os animais senão também para as monografias psicológicas e por isso a escolhemos**. (VYGOTSKI, 2014b, p. 28 – grifos meus).

O terceiro ponto importante refere-se à **objetivação** da atividade de pesquisa científica, o que requer tanto uma compreensão clara acerca do método quanto uma apreensão do objeto da pesquisa em sua essencialidade, ou seja, em sua concretude, pois “o concreto só pode ser adequadamente captado pelo pensamento não como ponto de partida, mas como ponto de chegada, enquanto síntese [...]” (DUARTE, 2008, p. 58). Desse modo, para que se possa objetivar tal atividade, é preciso se apropriar das objetivações já existentes – da produção historicamente elaborada pela humanidade, já que a “relação entre objetivação e apropriação realiza-se [...] sempre em condições determinadas pela atividade passada de outros seres humanos”. (DUARTE, 2008, p. 30). Portanto, “há que se desenvolver todo um complexo de mediações teóricas extremamente abstratas para se chegar à essência

²¹ Ainda que se tenham, na literatura, diversas grafias para o nome desse autor, tais como Vygotski, Vygotsky, Vigotskii, optei pela adoção da grafia “Vigotski”, exceto em referências específicas ao longo do texto, quando utilizo a grafia padronizada pela edição.

do real”. (Idem, p. 50), por isso, preconiza-se nessa concepção a importância do **conhecimento teórico** no desenvolvimento e constituição da investigação científica.

O ponto de partida, a **aparência**, se direciona, a partir do conhecimento teórico, para as mediações que engendram apropriações necessárias para se alcançar o ponto de chegada – a **essência** do fenômeno, ou seja, a objetivação de um conhecimento rico sobre as diversas dimensões teóricas que o fenômeno investigado possui. É dessa forma que a pesquisa se torna uma **análise concreta** do objeto investigado. Por isso, estuda-se a “[...] essência de determinado fenômeno por meio da análise da forma mais desenvolvida alcançada por tal fenômeno”. (DUARTE, 2008, p. 46), uma vez que, no caminho da investigação, o que interessa é “como conhecer um objeto real e determinado” (PAULO NETTO, 2011, p. 27). Importava para Marx “[...] a *lógica de um objeto determinado* – descobrir esta lógica consiste em *reproduzir* idealmente (teoricamente) a estrutura e a dinâmica *deste* objeto [...]”. (PAULO NETTO, 2011, p. 27-28 – grifos do autor).

Assim, a compreensão de tal lógica do objeto (real e determinado) tanto exige o conhecimento histórico e dialético quanto requer vários conceitos críticos, mais elevados sobre o fenômeno investigado, o que nos remete novamente para a proposição da tese 11 postulada por Marx e Engels (2010), já discutida no início desta seção. As análises das proposições teórico-filosóficas de Marx por Duarte (2008) contribuem sobre essa discussão, uma vez que para o autor:

Em termos metodológicos a afirmação de que a “anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco” significa que a pesquisa deve partir da fase mais desenvolvida do objeto investigado para então analisar sua gênese e, depois da análise dessa gênese, retornar ao ponto de partida, isto é, à fase mais evoluída, agora compreendida de forma ainda mais concreta, iluminada pela análise histórica. Mas essa análise apoiada na dialética entre o lógico e o histórico só se realiza de forma verdadeiramente esclarecedora do objeto investigado se for apoiada numa perspectiva crítica, isto é, se for realizada a crítica daquilo que esteja sendo tomado como a forma mais desenvolvida. Se não houver essa perspectiva crítica, a análise histórica torna-se apenas um recurso de legitimação da situação atual e não uma forma de compreender melhor as possibilidades de transformação dessa situação. (DUARTE, 2008, p. 71).

Em vista do exposto, é imprescindível reconhecer que este não é um método resumível em “princípios fundamentais”, como na lógica formal, que se torna um método aplicável e examinável sistematicamente pelas formas dadas do objeto. O marxismo tem como base a lógica dialética, que, segundo Vygotski (2014b), pressupõe o estudo de um determinado fenômeno enquanto um processo histórico,

o que não significa estudar o passado, apenas, mas sim o fenômeno em movimento – conceito, em sua época, interpretado de forma errônea em relação à questão do desenvolvimento da conduta humana no seu campo de estudo, a Psicologia. Vejamos como esse autor explica esse fundamento criticamente:

São ainda muitos os que seguem interpretando erroneamente a psicologia histórica. **Identificam a história com o passado.** Para eles, estudar algo historicamente significa o estudo obrigado de um ou de outro fato do passado. Consideram ingenuamente que existe um limite inexplorável entre o estudo histórico e o estudo das formas existentes. **Porém, o estudo histórico, digo-o de passagem, simplesmente significa aplicar as categorias do desenvolvimento à investigação dos fenômenos. Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético.** Quando em uma investigação se engloba o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas suas fases e mudanças, desde que surge até quando desaparece, isso implica evidenciar sua natureza, conhecer sua essência, já que somente em movimento demonstra o corpo que existe. **Assim, pois, a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo histórico, senão que constitui seu fundamento.** (VYGOTSKI, 2014b, p. 67-68 – grifos meus).

Sendo a dialética²² “[...] uma lógica concreta, uma lógica do conteúdo, da qual a lógica formal é apenas um elemento, um esboço válido em seu plano formal, mas aproximativo e incompleto” (LEFEBVRE, 1995, p. 83), essa lógica busca a apreensão da **essência** do objeto enquanto um **processo**, em outras palavras, “[...] visa a captação e reprodução do movimento real no pensamento”. (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 363). Nessa acepção, é necessário destacar, ainda que de forma breve, um dos princípios fundamentais para a realização do método marxiano é a compreensão da relação dialética entre singular-particular-universal²³; uma vez que direciona a apreensão dos fenômenos à essencialidade concreta, ou seja, destina-se para além da imediaticidade da aparência fenomênica (PASQUALINI; MARTINS, 2015).

Diante disso, cabe explicitar que na dialética se parte da singularidade para se alcançar a universalidade através da mediação do particular (OLIVEIRA, 2005). Por isso este estudo fundamenta-se “[...] necessariamente na compreensão de como a singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo e do mesmo modo,

²² Para um estudo mais aprofundado acerca da lógica dialética cf.: LEFEBVRE, 1995.

²³ Para um estudo mais aprofundado acerca da relação dialética entre singular-particular-universal cf.: OLIVEIRA, 2005; PASQUALINI, MARTINS, 2015.

como a universalidade se concretiza na singularidade, tendo a particularidade como mediação” (OLIVEIRA, 2005, p. 1); um exemplo esclarecedor com relação a esse preceito lukacsiano do desvelamento das ligações entre as categorias singular-particular-universal acerca dos fenômenos concretos é dado por Pasqualini e Martins (2015):

Pensemos em um indivíduo qualquer, a quem chamaremos de Maria. **Maria é um indivíduo singular.** Como podemos conhecê-la? O que sabemos sobre ela? Maria é um indivíduo que vive na sociedade capitalista. Nasceu em meados do século XX em um bairro de periferia. **Ela não possui meios de produção; por essa razão, precisa vender sua força de trabalho como forma de garantir sua subsistência. Maria é, portanto, um indivíduo da classe trabalhadora.** Não há dúvida de que Maria é um indivíduo único e irrepetível. Não existe no mundo outro indivíduo exatamente igual a ela. **Mas sua condição de membro da classe trabalhadora é uma particularidade que condiciona sua existência singular e impõe a ela condições semelhantes a muitos outros indivíduos também pertencentes à classe trabalhadora.** Essa particularidade é a especificação de uma universalidade. Qual universalidade? O fato de que Maria vive na sociedade capitalista. **Podemos entender a sociedade capitalista como um todo, no qual estão presentes tendências gerais ou universais que agem sobre as partes singulares que o compõem, isto é, que impõem determinações sobre a vida dos indivíduos que nela vivem – entre eles Maria.** Mas nessa sociedade não existem apenas trabalhadores como Maria, mas também detentores dos meios de produção. **Os indivíduos que se encontram nessa outra condição expressam em suas existências singulares uma particularização diferente da mesma universalidade** (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 368 – grifos meus).

Isso significa que a singularidade é a categoria analítica em que se expressa apenas na aparência os objetos/fenômenos da realidade objetiva. Dessa maneira, **somente** um exame analítico no que concerne à singularidade não revela a essencialidade concreta presente nos objetos e fenômenos da realidade. Por isso, para apreender os fenômenos faz-se imprescindível conduzir a análise para além da aparência, isto é, “[...] é necessário superar a pseudoconcreticidade em direção à *concreticidade* do fenômeno estudado, entendendo-se por pseudoconcreticidade a manifestação imediata e aparente do fenômeno, ou seja, sua manifestação empírica” (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 364 – grifo das autoras).

Esse movimento em direção à captação do real em sua essencialidade se realiza por meio do desvelamento das relações dinâmico-causais que estão ocultadas quando na simples aparência do fenômeno, compreendendo desse modo, as diversas mediações que o definem e o compõem. Assim, captar o fenômeno em

sua essencialidade é entender que toda a singularidade presente nos fenômenos cotidianos possui determinações universais. Além disso, vale ressaltar que:

[...] a relação entre singular e universal remete à relação entre todo e partes. O singular é parte de um todo. Esse todo, o universal, se cria e se realiza na interação das partes singulares. Essas partes não existem por si mesmas: elas se relacionam entre si e com o todo. Na dialética materialista, o enfoque sobre a relação entre o todo e suas partes demanda necessariamente a captação dos vínculos internos entre ambos, o que significa reconhecer que não só o todo contém as partes, mas, igualmente, a parte (singular) contém algo do todo. (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 365).

Por isso, nesse processo de ascensão do singular para o universal, há exigência da mediação do particular, portanto, da categoria analítica da particularidade. Em outras palavras, “[...] o particular representa, para Marx, a expressão lógica da categoria de mediação entre o específico (singular) e o geral (universal), que [...] não podem ser compreendidos de modo isolado e por si mesmos” (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 366). Assim, em relação à unidade presente nos opostos singular e universal, existe entre esses polos uma relação mediadora. Entretanto, acerca dessa categoria, se faz indispensável pontuar o posicionamento marxiano sobre o conceito de mediação, dado que, principalmente no ideário neoliberal e pós-moderno em Educação, tudo atualmente é reiterado e considerado como mediação, como ato mediado, ou seja, “tudo medeia”. Segundo Pasqualini e Martins (2015, p. 366):

Muitas vezes se entende mediação como sinônimo de um “meio-termo”, como uma ligação entre termos antagônicos, um ponto de equilíbrio entre dois termos opostos, como se a mediação tivesse o poder de igualar dois termos distintos dissolvendo as diferenças entre eles.

Contudo, a mediação deve ser compreendida como a categoria analítica que oportuniza a relação entre os polos opostos singular e universal – é uma interposição, ou seja, um processo que se põe entre os polos, intervindo nessa unidade contraditória, pois tanto preserva quanto tende a modificar o fenômeno. Por isso, ela tem como característica “a diferença, a heterogeneidade e o desequilíbrio” (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 366).

A título de exemplo, pode-se evidenciar o conceito de trabalho, como atividade mediadora na relação entre o homem e a natureza; o processo por meio do qual os indivíduos transformam a natureza, os outros e a si próprios, ao produzirem as

condições cruciais à sua subsistência, tanto como indivíduos quanto como humanidade; ou seja, é o trabalho que oportuniza a relação mediadora entre homem e o outro (homem, mundo e sociedade), processando-se no curso histórico de desenvolvimento do conjunto dos homens, devido a determinadas condições particulares. (PASQUALINI; MARTINS, 2015).

Além disso, o trabalho na sociedade capitalista apresenta a unidade contraditória entre dois polos internos em relação ao particular, ou seja, o trabalho como atividade vital humana terá o polo positivo enquanto uma atividade práxica, e o polo negativo, uma atividade alienada.

Outro exemplo de categoria mediadora é a educação escolar. Sendo ela uma atividade, isto é, trabalho imaterial (SAVIANI, 2013a), pode-se designá-la como trabalho educativo. É uma particularidade entre o indivíduo (singular) e o conhecimento humano-genérico²⁴ (universal). A educação escolar se interpõe entre o indivíduo e a apropriação da realidade concreta, apresentando os polos internos: o polo positivo como instrumento de resistência e luta pela emancipação do homem; e o polo negativo de reprodução do modo de sociabilidade capitalista e da alienação presentes nas relações sociais.

Desse modo, entende-se neste estudo que há a necessidade de compreensão – por parte de pesquisas crítico-propositivas, que se orientam sobre a temática do professor, seja formação inicial e contínua bem como acerca do trabalho docente e, sobretudo, no campo do materialismo histórico-dialético – de: como o professor constrói seu trabalho em atividade práxica e, ao mesmo tempo e do mesmo modo, como a práxis se concretiza no professor, tendo o trabalho como mediação (a categoria particular) desse processo.

Contudo, é preciso ratificar um ponto importante. Inicialmente, a natureza humana, em sua realidade histórico-social, foi desvelada por Marx apenas em seu lado negativo, ou seja, o trabalho alienado como expressão da atividade vital humana, na sociedade dividida em classes. Entretanto, Saviani (2012a) explica que, “Na passagem dos *Manuscritos de 1844* para as *Teses sobre Feuerbach e A ideologia alemã*, o conceito de essência humana passa a coincidir com a práxis, ou seja, o homem passa a ser entendido como ser prático, produtor, transformador.” (p. 34), uma vez que, para Marx, a categoria alienação não ocupa mais um atributo

²⁴ Considera-se conhecimento humano-genérico o conhecimento elaborado no decurso do processo histórico da humanidade.

central dos estudos em relação à natureza e à realidade do ser. “Em lugar de ser o fundamento explicativo da situação humana, [a alienação] passa a ser considerado um fenômeno social que, por sua vez, é fundamentado e explicado por outro fenômeno histórico, a saber, a divisão do trabalho.” (34). Desse modo, questiona-se:

Se os homens são os artífices de sua própria história, por que a fazem de modo tão desumano?

1. Os conservadores respondem: porque a natureza humana é mesquinha e ruim. Na verdade, eles consideram a essência do burguês como a essência de todos os homens, o que é uma enorme falsificação da história.

2. Os revolucionários respondem: porque, ao longo da história, os atos humanos têm consequências que terminam por dificultar, em vez de impulsionar, o desenvolvimento humano. Os processos históricos pelos quais a humanidade cria relações sociais que, com o tempo, se transformam em obstáculos socialmente construídos ao desenvolvimento humano, são os processos de alienação.

Os homens – e apenas eles – são os responsáveis por suas misérias. Foram os homens que construíram as alienações. (LESSA; TONET, 2011, p. 91).

Diante disso, é possível reiterar que, se somos seres práticos, isto é, transformadores da natureza e de nós mesmos e, sendo essa natureza alienada e o capitalismo construído pelos próprios homens, essa realidade pode ser destruída (LESSA; TONET, 2011) e alterada. Se não fosse assim, a humanidade não estaria subjugada a condições nefastas, que destaco na próxima seção, principalmente, em relação ao trabalho do professor.

A importância do conceito de práxis neste trabalho é considerada a partir das proposições formuladas pelo filósofo espanhol Adolfo Sánchez Vázquez (2007). De acordo com o autor, poderíamos empregar tanto o termo “práxis” quanto “prática”, sem distinções, para o conceito do qual este estudo trata. No entanto, como este será empregado “[...] para designar a ação propriamente dita” (VÁZQUEZ, 2007, p. 27) do homem, isto difere notavelmente do sentido da palavra prática, apreendido pelo senso comum, ou seja, que apenas compreende um fazer/agir que serve para uma finalidade imediata.

Vázquez (2007) explica que o termo “práxis” se torna mais adequado por dois motivos imbricados: primeiro por ser apenas reconhecido – e ainda sim, nem sempre – no vocabulário próprio da Filosofia e; segundo, justamente por ter seu uso mais restritivo ao campo filosófico, fica livre “[...] do significado predominante em seu uso cotidiano que é o que corresponde [...] ao de atividade prática humana no sentido estritamente utilitário [...]”. (VÁZQUEZ, 2007, p. 27). Portanto, para o marxismo, o

conceito de prática, da categoria central denominada práxis, tem como fundamento: “[...] a **atividade consciente objetiva**, sem que, por outro lado, seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado ‘prático’ na linguagem comum.” (VÁZQUEZ, 2007, p. 28 – grifo meu).

Além disso, os estudos desse autor também ratificam que o conceito de práxis, elaborado por Marx e Engels – qual seja, “atividade material humana que transforma o mundo natural e social” (VÁZQUEZ, 2007, p. 51) – é uma das categorias centrais do materialismo histórico-dialético, uma vez que “[...] a práxis ocupa o lugar central da filosofia que se concebe a si mesma não só como interpretação do mundo, mas também como elemento do processo de sua transformação. Tal filosofia não é outra senão o marxismo.” (idem, p. 28).

Em vista disso, reitero que a filosofia da práxis é a compreensão própria da perspectiva teórico-filosófica do materialismo histórico-dialético (VÁZQUEZ, 2007, p. 28), e tal premissa filosófica transformadora está presente em ambas às perspectivas destacadas neste estudo – a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural. Tais concepções basilares preconizam e integram em suas produções teórico-científicas o caráter prático da matriz teórico-filosófica marxiana, pois concebem dialeticamente a concreticidade da atividade humana, enquanto uma ação vital e consciente do homem de se constituir no mundo humanamente.

Desse modo, a importância da relação entre práxis e a atividade humana está na condição prévia humana de que somos indivíduos práticos, isto é, transformamos e produzimos o mundo material (VÁZQUEZ, 2007) para nossa sobrevivência e, para que tais transformações e produções humanas realizem-se, dispomos da nossa singular capacidade intelectual de antecipar mentalmente nossas projeções e as finalidades de nossas ações (MARTINS, 2013a; SAVIANI, 2013). Assim, podemos dizer que o trabalho, a atividade vital humana é “práxis material produtiva” (VÁZQUEZ, 2007, p. 38).

No entanto, a atividade prática somente se torna efetiva quando tem como resultado uma ação transformadora da realidade, isto é, se almejamos uma transformação radical do modo de produção capitalista, que confere aos homens modos desiguais de humanização, torna-se necessária a própria consciência dos homens sobre essa condição real e a relação essencial existente entre teoria e prática. Isso porque “A relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do

homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que esta relação é consciente.” (VÁZQUEZ, 2007, p. 109). Nessa acepção, é importante destacar que a teoria por si mesma não transforma a realidade, ela se tornará prática no momento em que passar a internalizar-se na consciência dos homens.

Portanto, a tarefa dessa pesquisa, de acordo com os estudos de Oliveira (2005) e Pasqualini e Martins (2015) sobre a relação dialética lukacsiana, tem sido a compreensão das determinações que se operam sobre a singularidade do professor, ao buscar nessa relação entre singular-particular a expressão da universalidade. Diante disso, e de uma elaboração crítica sobre a formação e constituição do trabalho docente na sociedade capitalista, trata-se de captar aquilo que de fato fundamenta a atividade praxica dos indivíduos contribuindo para a Educação, que é uma forma específica de práxis histórica e social (VÁZQUEZ, 2007). Portanto, para este estudo, “[...] o trabalho docente é uma forma específica de práxis capaz de produzir no aluno os conhecimentos em suas formas mais desenvolvidas historicamente pela humanidade” (RODRIGUES, 2015, p. 29).

1.2 O movimento da investigação científica no marxismo e o percurso da pesquisa

Isso posto, é possível iniciar a discussão sobre o **movimento** da investigação científica do materialismo histórico-dialético e desta pesquisa. De acordo com Paulo Netto (2011), existem dois momentos científicos próprios do método marxiano – o momento da **investigação** e o momento da **exposição**, para se alçar uma apreensão multifacetada, ou seja, o conteúdo concreto de um dado objeto ou fenômeno da realidade objetiva, superando por incorporação a lógica formal, que limita a compreensão somente à **aparência** – em suas formas exteriores, como já discutido. Desse modo, cabe reiterar que, nesse método indissociável da teoria, preconiza-se o conhecimento teórico, partindo da aparência, para se alcançar a essência do objeto (PAULO NETTO, 2011).

Segundo esse mesmo autor, o primeiro momento – a investigação – é realizado pela elaboração de perguntas e questões a serem investigadas por meio da apropriação do conhecimento teórico já elaborado historicamente pela humanidade, isto é, o conhecimento mais desenvolvido acerca do objeto em questão. Por isso, Marx ratifica que a solução para entender a anatomia do macaco é compreender plenamente a anatomia do homem, uma vez que nessa matriz a investigação se fundamenta no estudo da “[...] essência de determinado fenômeno

por meio da análise da forma mais desenvolvida alcançada por tal fenômeno”. (DUARTE, 2008, p. 46). Assim, Paulo Netto (2011) destaca que:

Esta argumentação inverte a vulgar proposição positivista de que “o mais simples explica o mais complexo”: somente quando uma forma mais complexa se desenvolve e é conhecida é que se pode compreender inteiramente o menos complexo – é o presente, pois, que esclarece o passado. (PAULO NETTO, 2011, p. 47-48).

E nesse processo de apreensão da realidade objetiva, os procedimentos, instrumentos e técnicas são indispensáveis e devem ser os mais diversificados para o pesquisador poder se apropriar do objeto em virtude do momento da investigação. De acordo com a matriz, os procedimentos, instrumentos, técnicas **não podem ser e não são** o método propriamente, por isso Paulo Netto (2011, p. 25-26) reitera que, no processo de investigação científica do marxismo:

[...] os instrumentos e também as *técnicas* de pesquisa são os mais variados, desde a análise documental até as formas mais diversas de observação, recolha de dados, quantificação etc. Esses instrumentos e técnicas são meios de que se vale o pesquisador para “apoderar-se da matéria”, mas não devem ser identificados com o método: instrumentos e técnicas similares podem servir (e de fato servem), em escala variada, a concepções metodológicas diferentes. Cabe observar que, no mais de um século decorrido após a morte de Marx, as ciências sociais desenvolveram um enorme acervo de instrumentos/técnicas de pesquisa, com alcances diferenciados – e *todo* pesquisador deve esforçar-se por conhecer este acervo, apropriar-se dele e dominar sua utilização. (grifos do autor).

Em vista disso, cabe destacar, como já explicitado, que o método de coleta e análise de dados desta pesquisa é o método materialista histórico-dialético, fundamentado nos princípios da totalidade, contradição e movimento; assim, alguns procedimentos e técnicas foram adotados para alcançar o objetivo desta investigação na perspectiva teórico-metodológica destacada, ou seja, escolhi a formação docente como um possível instrumento de análise de lacunas e, diante disso, organizei um grupo de estudos com três professores da Educação Básica (iniciantes na carreira), enquanto um procedimento metodológico para observação, tratamento e análise de dados.

O critério para a escolha dos sujeitos de pesquisa foi o período inferior a cinco anos de atuação no magistério. Os professores selecionados foram aqueles que aceitaram participar do grupo de pesquisa e representam parte de um universo mais amplo da população estudada, os professores iniciantes na carreira.

As técnicas usadas para a coleta de dados da pesquisa foram a observação e estudo dos áudios e/ou vídeos gravados dos encontros. Durante esse processo de tratamento de dados busquei, nos relatos, as “queixas, sofrimento e necessidades” dos professores para a identificação das lacunas.

É importante destacar que, no tratamento dos relatos dos professores, realizei um aprofundamento teórico acerca da atividade de transcrição da oralidade para a escrita, a partir das formulações do linguista brasileiro Luiz Antônio Marcuschi (2010). Sendo este um procedimento denominado de retextualização, busquei, com esse modelo, tanto manter de forma mais fidedigna o estilo do enunciado dos sujeitos, quanto apresentar uma melhor compreensão do texto, dado que toda transcrição é uma adaptação. A oralidade, diferentemente da escrita, apresenta particularidades – “[...] por exemplo, repetição de elementos, redundância informacional, fragmentariedade sintática, marcadores frequentes, hesitações, correções etc.” (MARCUSCHI, 2010, p. 53). Adotei essa perspectiva, justamente por considerar a exigência do comprometimento ético envolvido nas interpretações e para não realizar: a) um falseamento dos enunciados (procedimento muito comum nos processos de transformação da oralidade para a escrita) e b) uma espécie de resumo das informações em seu conjunto textual (MARCUSCHI, 2010). Considerei que nenhuma transcrição é puramente “neutra” e, além disso, “[...] pode reproduzir preconceitos na medida em que discrimina os falantes, deixando, para uns, evidências socioletais em marcas gráficas, anulando essas evidências, para outros.” (MARCUSCHI, 2010, p. 53).

A análise dos dados obtidos foi realizada a partir do acervo teórico estudado, previa e concomitantemente aos encontros do grupo de pesquisa, uma vez que busquei não apenas analisar as lacunas da Fernanda, do Cláudio e do Mateus (os sujeitos da pesquisa), mas da formação de professores em geral, isto é, orientei a análise da parte para o todo, de acordo com três categorias teórico-analíticas – *ser Gente*, *ser Professor* e *ser Capaz* – que direcionaram a organização e a interpretação dos dados obtidos. Portanto, no trabalho empírico, identifiquei lacunas no processo de formação e, diante disso, busquei ampliar o rol de lacunas identificadas a partir das referências teóricas adotadas.

Retomando os momentos da investigação científica do marxismo, o último momento é chamado de **exposição**, quando o pesquisador apresenta/expõe os resultados obtidos a partir da **investigação** (primeiro momento) e, que descreve e

explica o movimento real do objeto/fenômeno estudado (PAULO NETTO, 2011), ou seja:

É só quando está concluída a sua investigação (e é sempre relevante lembrar que, no domínio científico, toda conclusão é sempre provisória, sujeita à comprovação, retificação, abandono etc.) que o pesquisador apresenta, expositivamente, os resultados a que chegou. (PAULO NETTO, 2011, p. 26).

Contudo, um ponto importante deve ser destacado. Dialeticamente nenhum polo existe sem o outro, ou seja, investigação e exposição são polos opostos e complementares um ao outro. Por isso, este estudo é tanto exposição –, pois apresentar é expor, objetivar o processo da análise –, quanto uma investigação, dado que expressa um momento de **apropriação** tanto do objeto quanto do problema: aquisição de conhecimentos teóricos, críticos e historicizados, em conformidade com a corrente marxiana, acerca da formação docente na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

Compreendidos, portanto, esses dois momentos, é necessário frisar a questão da apropriação do conhecimento teórico que se situa no momento da investigação. Uma vez que para Marx:

[...] a teoria é uma modalidade peculiar de conhecimento [...] o conhecimento teórico é o *conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo*, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. *A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto.* (PAULO NETTO, 2011, p. 20-21 – grifos do autor).

Por isso, se faz necessário reiterar a importância da abstração para o avanço da discussão sobre o movimento científico da pesquisa no materialismo histórico-dialético. A abstração é um artifício indispensável para os pesquisadores no campo do marxismo, visto que “[...] **é a capacidade intelectual** que permite extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo; **é um procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável** [...]” (PAULO NETTO, 2011, p. 44 – grifos meus) – justamente porque o objeto da pesquisa nessa concepção possui uma existência objetiva, independente da consciência do pesquisador. Entretanto, segundo Duarte (2008, p. 46):

[...] há uma dificuldade no estudo do objeto em sua forma mais desenvolvida: **a essência do objeto em seu estágio de maior desenvolvimento não se apresenta ao pesquisador de maneira imediata, mas sim de maneira mediatizada. Essa mediação é realizada pelo processo de análise, o qual trabalha com abstrações.** Trata-se do método dialético de apropriação do concreto pelo pensamento científico por meio da mediação do abstrato. **O processo do conhecimento conteria três momentos: síntese, análise e síntese. Sem a mediação da análise o pensamento científico não seria capaz de superar a síntese própria do senso comum e, portanto, não seria capaz de alcançar a síntese, isto é, alcançar a compreensão da realidade investigada em seu todo concreto.** (grifos meus).

Desse modo, o movimento científico da investigação tem como ponto de partida o empírico, ou seja, o “todo caótico”, que se estabelece como um processo sincrético para o pesquisador, no qual se constitui a problematização do fenômeno, isto é, se organiza o objeto de investigação da pesquisa. Assim, ainda não há um conhecimento pleno sobre a estrutura e a dinâmica do fenômeno em questão, por isso a parcialidade é um aspecto significativo nesse processo inicial para o avanço no movimento posterior, que será o caminho do empírico ao concreto.

Nesse caminho, a análise é o momento definidor, no qual temos a busca do conhecimento teórico (apreensão e abstração do conhecimento mais elaborado acerca do objeto/fenômeno), e que se enunciam as características básicas na forma de categorias simples e gerais, a partir das quais se reconstrói a síntese de relações, que define o objeto de estudo a ser entendido, não mais de modo caótico, ou seja, de forma sincrética pelo pesquisador, mas como “uma rica totalidade de relações e de determinações numerosas” (SAVIANI, 2012a, p. 40). Cabe ressaltar, esse movimento ainda faz parte do primeiro momento, o da investigação.

No último movimento, que já faz parte do segundo momento, o da exposição, em que se alcança a compreensão plena do fenômeno/objeto, é que se chega no real concreto (na estrutura e dinâmica) e por isso, denomina-se esse momento de síntese, ou seja, há a “[...] compreensão da realidade investigada em seu todo concreto” (DUARTE, 2008, p. 46).

Além disso, é nesse último movimento que o pesquisador, por meio da apreensão e compreensão plena, concreta do objeto real e determinado, dirige-se de volta para o “todo caótico”, isto é, para o empírico, e este não é mais entendido de modo sincrético, parcial ou até mesmo desorganizado, mas é a exposição da “síntese de múltiplas determinações” do fenômeno/objeto estudado. Segundo Paulo

Netto (2011, p. 43), “É esta ‘viragem de volta’ que caracteriza, segundo Marx, o método adequado para a elaboração teórica”. Por isso, nesse movimento científico de investigação, no qual,

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 a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou. (PAULO NETTO, 2011, p. 21-22).

Para exemplificar esse processo de investigação do materialismo histórico-dialético, poderia expor o “Método da Economia Política” elaborado pelo próprio Marx, em que o autor não apenas expõe o método, mas explica o movimento do seu objeto de estudo implicado na apreensão do conhecimento teórico. Entretanto, como tal excerto se caracteriza em uma transcrição muito longa, destaco os estudos de Saviani (2012a), que ratificam essa discussão do movimento investigativo à luz dos pressupostos marxianos, quando pontua, em termos de método, a questão da subjetividade humana:

[...] apreender o indivíduo em termos concretos significa considerá-lo síntese de múltiplas determinações, síntese de relações sociais, o que coincide com a definição de homem enunciada por Marx na sexta tese sobre Feuerbach: **o homem é o conjunto das relações sociais.**

Assim, uma ciência da subjetividade humana, isto é, a ciência dos indivíduos como sujeitos singulares, **para reconstruir a teia de relações que caracteriza o seu objeto, terá que partir do empírico, ou seja, do indivíduo tal como ele se manifesta em nossa representação imediata, em nossa intuição.** Nesse momento, o complexo da subjetividade nos aparecerá como um “todo caótico”. **Procedendo à sua análise, isto é, recorrendo à abstração, chegaremos a enunciar as suas características básicas na forma de categorias simples e gerais a partir das quais reconstruiremos a síntese de relações que define o indivíduo que será entendido, agora, não mais de modo caótico, de forma sincrética, mas como “uma rica totalidade de relações e de determinações numerosas”** [MARX, 1973, p. 229]. Pelo primeiro movimento, aquele que vai do empírico (a síntese, o “todo caótico”, o todo figurado na intuição) à análise (as abstrações mais simples), afirma Marx que a plenitude da representação é reduzida a uma determinação abstrata; pelo segundo movimento, o que vai da análise à síntese das múltiplas determinações do objeto estudado, isto é, o concreto, **“as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento”.** (SAVIANI, 2012a, p. 40-41 – grifos meus).

Contudo, cabe destacar a questão das categorias. Essas características enunciadas no tratamento analítico do objeto, como foi discutido anteriormente, se constituem como tipos de conceitos (TRIVIÑOS, 2006), e, ainda que sejam denominadas categorias simples, são consideradas como simples no sentido de “unidade mínima de análise”, não enquanto conceitos de fácil compreensão, descomplicados, básicos, mas que carregam as particularidades mais gerais acerca do objeto/fenômeno investigado. Por exemplo, nos estudos sobre o psiquismo humano, Vygotski (2014a) toma como unidade mínima de análise a palavra. A compreensão histórica do significado da palavra é a chave para a elaboração de seu estudo crítico da teoria do pensamento e da linguagem. A partir da análise teórica acerca do desenvolvimento conceitual na infância é que o autor consegue apresentar a estrutura e a dinâmica do funcionamento de todo o processo de pensamento do homem. Assim, cabe destacar que categorias tais como as leis da dialética, existem objetiva e independentemente da consciência dos homens, dado que:

[...] não são expressões subjetivas nem apriorísticas da consciência humana. Elas se formaram no processo de desenvolvimento histórico do conhecimento e da prática social, características do devenir da humanidade.

As categorias, entendidas como “formas de conscientização dos conceitos dos modos universais da relação do homem com o mundo, que refletem as propriedades e leis mais gerais e essências da natureza, da sociedade e do pensamento” [ACADEMIA DE CIENCIAS DE LA URSS, 1984, p. 59], têm uma longa história. [...] Tanto as categorias como as leis “refletem as leis universais do ser, as ligações e os aspectos universais da realidade objetiva” [ACADEMIA DE CIENCIAS DE LA URSS, 1984, p. 345]. Mas as categorias são mais ricas em conteúdo do que as leis, já que aquelas refletem também “as propriedades e os aspectos universais da realidade objetiva” [CHEPTULIN, 1982, p. 345]. (TRIVIÑOS, 2006, p. 54).

Diante disso, as categorias não são conceitos que surgem e são determinados pelo próprio pesquisador, nem mesmo “[...] é o pesquisador que dá à categoria suas propriedades. O pesquisador não acrescenta nada à realidade objetiva, mas apenas expressa o movimento real da realidade”. (RODRIGUES, 2016). Segundo Paulo Netto (2011), no método marxiano, conhecer as categorias é compreender aquilo que constitui a articulação interior (que estrutura e coloca em movimento) o objeto de estudo. Sendo a sociedade burguesa o objeto de estudo de Marx, podemos citar como exemplo várias categorias, tais como: trabalho, valor, capital etc., as quais

expressam conceitualmente, diz Marx “[...] ‘formas de modo de ser, determinações de existência, frequentemente aspectos isolados de [uma] sociedade determinada” (PAULO NETTO, 2011, p. 46). Além disso, Paulo Netto (2011) acrescenta que as categorias:

[...] são objetivas, reais (pertencem à ordem do ser – são categorias *ontológicas*); mediante procedimentos intelectivos (basicamente, mediante a abstração), o pesquisador as reproduz teoricamente (e, assim, também pertencem à ordem do pensamento – são categorias *reflexivas*). Por isso mesmo, tanto real quanto teoricamente, as categorias são *históricas* e *transitórias*: as categorias próprias da sociedade burguesa só têm validade plena no seu marco (um exemplo: trabalho assalariado). (Idem, p. 46 – grifos do autor).

Assim, as categorias são identificadas por conta da própria escolha teórica, ou seja, é a apropriação crítica da teoria e o próprio confronto com os dados obtidos que revelam ao pesquisador as categorias presentes em seu estudo. Além disso, as questões do pesquisador crítico possuem relação direta com os estudos teóricos assumidos, uma vez que, se este estudo estivesse pautado por outro parâmetro ideológico, por exemplo, neoliberal e pós-moderno, seriam outras as categorias a serem abordadas na dimensão do todo caótico, preconizando, desse modo, espontaneidade e cotidiano fetichizado (DUARTE, 2006).

Portanto, as categorias expressam as propriedades concretas e complexas de um objeto real e determinado historicamente a partir do tratamento teórico acerca da realidade, ou seja, reitero, parafraseando Paulo Netto (2011), que é a reprodução ideal do movimento real do objeto. Por isso, são operações mentais que passam “[...] a ter mais concretude à medida em que esse movimento real de determinações concretas da realidade objetiva é apreendido, analisado e apresentado” (RODRIGUES, 2016, p. 1).

Cabe salientar, então, que tomei como ponto de partida as condições e contradições do cotidiano das relações escolares – alunos desprovidos de conhecimento **verdadeiro** e professores desmotivados quanto ao papel e função da escola na sociedade atual; o que constitui o nosso “todo caótico”, discutido por Saviani (2012a) – a realidade dada/aparente do fenômeno em questão – que permitiu, a partir dos estudos teóricos, caminhar da síncrese à análise, avançando a investigação para o reconhecimento das categorias analíticas – *ser Gente, ser Professor e ser Capaz*, explicitadas nos estudos de Martins (2012b) como conteúdos

formativos para o professor sob a concepção livre e universal marxista de homem, mundo e sociedade.

Para que no processo analítico as mediações teóricas estabelecidas pudessem ratificar a assertiva de que o trabalho docente se constitui enquanto possibilidade de transmissão de conhecimento objetivo para os escolares; tomei como pressuposto que o trabalho docente carrega implicações diversas para o desenvolvimento intelectual dos estudantes, justamente porque depende de uma determinada formação e constituição profissional.

Contudo, ressalto que a investigação está no sentido do segundo movimento destacado por Saviani (2012a, p. 40-41), "o que vai da análise à síntese de múltiplas determinações do objeto estudado", uma vez que não tomamos o objeto observado em sua completude, como o esperado no movimento próprio do método que caracteriza o momento da síntese na **exposição**. Portanto, o estudo se limita à busca de alçar a essência dessa realidade educacional, ou seja, é limitado, uma vez que a compreensão plena do processo educacional em questão, enquanto síntese de múltiplas determinações – a categoria universal desse fenômeno, não foi completamente realizada.

Este é um trabalho que não está pronto e acabado em si mesmo, pois se trata de uma **tentativa de análise** proeminente e crítica. Dado que até mesmo o grande formulador do materialismo histórico-dialético, Karl Marx, se empenhou por volta de 40 anos de pesquisa para poder estabelecer os fundamentos basilares e científicos de sua teoria social (PAULO NETTO, 2011).

2 A RELAÇÃO PROFESSOR-TRABALHO NO CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL BRASILEIRO

Como não é possível discutir sobre a formação docente sem considerar questões relativas às condições concretas de realização do trabalho do professor hoje e às políticas educacionais vigentes, discuto nesta seção, à luz dos pressupostos do materialismo histórico-dialético, a precarização e a desvalorização às quais os docentes estão sujeitos, ratificando que esse debate exige o entendimento de que tais problemas envolvem questões universais, como a precarização generalizada do trabalho e do trabalhador no modo de produção capitalista e a desvalorização instituída pela hegemonia ideológica neoliberal e pós-moderna na educação brasileira.

Por isso, esta seção terá como pano de fundo as questões que envolvem a relação professor e trabalho no contexto histórico-social brasileiro a partir da discussão de aspectos problemáticos sobre: as condições do trabalho docente e as políticas educacionais vigentes; a universalidade da alienação na sociedade capitalista e a reestruturação produtiva do capital. Além do entendimento sob quais circunstâncias históricas o trabalho educativo tem se realizado na conjuntura neoliberal e a fatídica hegemonia relativista e pragmática no meio educacional que dispõe sobre a formação de alunos e professores.

Ao final, ratifico a pedagogia histórico-crítica como alternativa contra-hegemônica diante das falácias do modo de produção capitalista, destacando alguns de seus pressupostos e suas contribuições para o trabalho docente e educativo.

2.1 Condições de trabalho docente e políticas educacionais: desvalorização e precarização na totalidade capitalista

Como este estudo não compactua com a visão “romântica” e idealizada de que apenas a formação de professores “resolverá a maior parte dos problemas educacionais brasileiros”, entende-se que as condições de trabalho dos professores e as políticas educacionais atuais são questões importantes para ser discutidas. No entanto, trata-se de um breve recorte visando o debate mais amplo sobre o aligeração do conhecimento teórico, científico e acadêmico na formação de professores, posto que a educação escolar e o trabalho do professor são compreendidos nesta pesquisa como **um dos instrumentos de luta** à emancipação humana e, por isso, não se pode renunciar ao debate sobre o importante papel da educação e da formação de professores, sobretudo no campo acadêmico-científico.

Sobre as condições de trabalho docente, bem como da formação no contexto social brasileiro, é sabido que têm sido discutidas por vários pesquisadores de diferentes vertentes teórico-metodológicas, uma vez que se trata de um problema presente nos debates acadêmicos e nas associações de docentes, por exemplo, nas reuniões anuais da Anped etc. Justamente porque tais condições influenciam o cotidiano da atividade docente e também de formação contínua, destaco primeiramente os estudos de Diniz-Pereira (2007), Sampaio e Marin (2004) e Barbosa (2011), que analisam essas particularidades.

Tais problemas determinam a existência singular dos professores, uma vez que impõem condições comuns a esses membros da classe “que vive do trabalho” (ANTUNES; ALVES, 2004). É necessário partirmos das particularidades que esses estudos evidenciam para trazer ao foco aquilo que está no âmago da crise do trabalho em geral, ou seja, tais particularidades especificam uma determinada universalidade na totalidade capitalista, que será discutida mais adiante.

Ao analisar a questão da formação docente no contexto das condições de trabalho, Diniz-Pereira (2007) explica que os problemas envolvidos nessas esferas fortalecem uma tendência que é fortemente recorrente em nosso país e em muitos outros, qual seja, “[...] de se responsabilizar, e/ou de se culpabilizar, os professores e as professoras por todas as mazelas da educação escolar, ou pelo menos a maioria delas” (p. 83), como já destacado na introdução. Além disso, de acordo com esse autor, a ideologia dominante preconiza que melhorar a educação escolar pressupõe investir apenas na formação docente, visto que se procura:

[...] difundir a ideia de que a educação escolar está ruim porque os professores estão mal preparados para o exercício da profissão. Pouco se fala a respeito da necessidade da melhoria das condições de trabalho dos professores, desde o salário, a jornada de trabalho, a autonomia profissional, o número de alunos por sala de aula, até a situação física dos prédios escolares onde trabalham.

Essa ideologia é semelhante a outra ideologia, também bastante presente em nossa sociedade, que tende responsabilizar e/ou culpabilizar a educação, ou melhor, a falta dela, – educação entendida aqui *apenas* como educação escolar –, por todas as desigualdades em nosso país. De acordo com essa ideologia, para os índices econômicos e de distribuição de renda melhorarem é preciso investir em educação – como se sabe, esse discurso da necessidade urgente de se investir em educação é bastante recorrente em nosso país mas, infelizmente, dificilmente revertido em ações concretas. (DINIZ-PEREIRA, 2007, p. 83-84 – grifo do autor).

Além disso, o autor aponta que muitas pesquisas revelam que os programas presentes nos cursos de formação de professores e, sobretudo, os estágios e as

práticas de ensino preconizados nesse rol, não são efetivos com relação à superação das concepções prévias dos formandos, futuros professores, sobre o ensino, a aprendizagem e as práticas pedagógicas. Contudo, segundo Diniz-Pereira (2007), é preciso se ter cautela com relação às análises realizadas sobre a formação inicial dos professores, pois diferentes grupos conservadores no mundo têm utilizado algumas pesquisas para ratificar a ineficiência dos programas de formação inicial tendo em vista legitimar “[...] a flexibilização e/ou a desregulamentação da chamada ‘formação inicial’ ou ainda, que essa seja realizada no menor espaço de tempo possível, em instituições de ensino superior menos caras do que as universidades.” (Idem, p. 87).

Sobre essa questão dos conhecimentos adquiridos na formação inicial, os estudos de Sampaio e Marin (2004) afirmam que:

[...] os professores em exercício manifestam-se dizendo aprender com a experiência, ou seja, professores, sobretudo os iniciantes, **alegam forte influência da prática para aprender a ser professor**, tanto no que tange aos aspectos pedagógicos como a outros aspectos da profissão (Ferreirinho, 2004). Nos aspectos pedagógicos, a revisão bibliográfica realizada por Guarnieri (1996) informa-nos, por exemplo, que **os professores não têm familiaridade com os conteúdos a serem ensinados, nem com os tipos de dificuldade dos alunos; eles têm dificuldade de transformar os conhecimentos adquiridos anteriormente em conteúdos ensináveis**. (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1208-1209 – grifos meus).

O predomínio da prática como fator determinante para “aprender a ser professor” revela o discurso amplamente difundido pelas pedagogias do “aprender a aprender”, em que o indivíduo (nesse caso o próprio professor) “aprende melhor e mais sozinho”. Manifesta-se nesse sentido a hegemonia do pragmatismo pós-moderno e do relativismo neoliberal presente na educação brasileira.

Com relação às condições a que os professores brasileiros estão submetidos, pode-se afirmar que “[...] o trabalho docente tem sofrido processos de precarização e intensificação que, por sua vez, têm nos salários um de seus aspectos mais centrais” (BARBOSA, 2011, p. 49). Por isso, de acordo com Sampaio e Marin (2004), a questão salarial é um dos fatores mais evidentes de precarização dessa profissão, dado que a remuneração, de acordo com o tempo de dedicação às suas funções realizadas na escola, “[...] é um fator que incide pesadamente, [...] pois a pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal nas suas relações entre vida e trabalho, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais” (p. 1210).

Cabe ressaltar que “A discussão sobre os salários dos professores envolve diretamente a questão da carreira [...] dos docentes brasileiros e suas determinações no plano legal” (BARBOSA, 2011, p. 52). E, justamente por conta dos baixos e precários salários, a profissão docente, principalmente na Educação Básica, é atualmente uma das mais desvalorizadas na sociedade brasileira, revelando-se apenas como mais uma forma de subsistência para a classe trabalhadora, uma vez que, segundo Sampaio e Marin (2004, p. 1211), “[...] o empobrecimento profissional vem acompanhado da informação sobre a renda familiar: a grande maioria tem renda familiar entre 2 (dois) e 10 (dez) salários mínimos!”.

O fator “carga horária de trabalho/de ensino” também evidencia a precarização, dado que as ATPC contemplam extensivamente o momento dedicado às questões administrativas e esporadicamente se tornam espaços de revisão, debate ou auxílios coletivos com relação às demandas curriculares de ensino; as horas-atividade da maioria dos professores são compreendidas individualmente e, sobretudo fora da instituição escolar, ratificando a não efetivação de realização desse tempo de estudo (SAMPAIO; MARIN, 2004). Além disso, as autoras destacam que:

Evidentemente, tal situação tem a ver com outras condições de trabalho, como as relacionadas a salário, por exemplo, tendo em vista o número de escolas em que trabalham e o número de horas/aula que assumem, sobretudo para os professores que atuam nas séries finais do fundamental e no ensino médio, que às vezes trespobram a jornada em redes diferentes de ensino. Os professores das séries iniciais, em alguns locais, ainda dobram a jornada assumindo carga horária em escolas de redes públicas diferentes – estadual e municipal – ou em escolas públicas e privadas. (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1214).

Outra “faceta”, reiterada pelas autoras, remete-se ao tamanho das turmas com as quais os professores devem lecionar. Em nosso país, sua diminuição é uma reivindicação muito presente no discurso dos professores, dado que as condições postas à realização do trabalho geram, sobretudo na esfera da rede pública de ensino, turmas excessivamente numerosas e que influenciam no quadro de evasão escolar. E, por fim, a rotatividade de professores nas escolas, “[...] de um ano para outro ou, às vezes, num mesmo ano, e da itinerância deles por várias escolas, ao mesmo tempo, ao longo do ano” (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1216), também revelam a precarização do trabalho docente. Da mesma maneira que a precarização do ensino é intensificada por conta da contratação de muitos professores sem

habilitação necessária para o exercício da docência, que acarretam problemas para a formação dos alunos (SAMPAIO; MARIN, 2004).

Como discutido a partir desses estudos, as condições que evidenciam a precarização do trabalho docente são questões indispensáveis para o debate sobre a temática da formação docente, justamente para não se correr o risco de uma visão “ingênua”, de que somente a má preparação dos professores para o exercício da profissão é o fator determinante para a educação escolar brasileira estar “tão ruim”.

Mas, é sabido que a formação dos professores também está extremamente precarizada, contribuindo para as mazelas da educação pública brasileira, pois, sob a égide do modo produção capitalista, tem ocorrido o esvaziamento teórico e a formação humana não tem se concretizado como uma verdadeira prática social – transformadora real e objetiva do plano natural e social (MARSIGLIA, MARTINS, 2013).

Por isso, reitero que **apenas** ratificar e amplificar as listas e, sobretudo, as queixas e lamentações das mazelas educacionais, além de não convergir para a compreensão dos problemas envolvidos, somente acentua as frustrações e sofrimentos que os professores enfrentam no cotidiano escolar, ao invés de fornecer a busca de soluções adequadas para os desafios reais presentes nessa sociedade (SAVIANI, 2005), uma vez que:

Todos os problemas que enfrentamos na situação atual são problemas do capitalismo. E precisam ser resolvidos, ou seja, superados. Ao mesmo tempo, se comprova, a cada dia, que o capitalismo gera problemas que ele não é capaz de resolver o que exige, de forma cada vez mais evidente, a sua transformação repondo, agora de forma radical, a questão do socialismo. (idem, p. 240 – grifo do autor).

Portanto, não basta **somente** ficar na análise, ainda que seja bastante pertinente, sobre as condições e precarizações cotidianas do trabalho do professor. É preciso ir além da constatação dessas particularidades, pois a discussão exige um debate mais amplo, isto é, faz-se necessário destacar que esses fatores são as particularidades presentes no trabalho do professor que advêm de um problema maior, mais geral, que é a universalidade do trabalho precarizado na totalidade capitalista, isto é, “[...] no contexto de mundialização do capital, marcado pela hegemonia do capital financeiro, de uma nova reestruturação da produção e do trabalho e de um ‘novo espírito do capitalismo’”. (DRUCK, 2011, p. 38). E tal

precarização generalizada é uma forma estratégica de dominação social da classe hegemônica sobre a classe explorada, dado que:

[...] o mundo do trabalho contemporâneo, na transição do século XX para o século XXI, vivencia uma rede de transformações cuja complexidade só pode ser desvendada a partir de uma perspectiva histórico-dialética. As contradições histórico-sociais do trabalho não permitem conclusões apressadas ou definitivas sobre rupturas e novas formas de trabalho ou de relações sociais, pois, ao lado de novas condições e situações sociais de trabalho, velhas formas e modalidades se reproduzem e se reconfiguram, num claro processo de metamorfose social. (DRUCK, 2011, p. 37)

Segundo Antunes e Alves (2004), muitos estudos têm afirmado o fim do proletariado e o descentramento da categoria “trabalho” como um componente que estrutura a sociedade. Entretanto, quando se atenta para a forma como a classe trabalhadora está disposta hoje, existe um processo heterogêneo e complexo, pois ela já não corresponde mais à mesma classe do século passado e, em sua conformação atual, “[...] compreende a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho – a classe-que-vive-do-trabalho, [...] e que são despossuídos dos meios de produção” (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 336). Ou seja, há uma nova forma de ser do trabalho, por isso é preciso compreender uma concepção ampliada de trabalho, mais fragmentada, heterogênea e complexificada, que inclui “[...] os trabalhadores estáveis e precários, homens e mulheres, jovens e idosos, nacionais e imigrantes, brancos e negros, qualificados e desqualificados, ‘incluídos e excluídos’ etc.” (Idem, p. 342).

Nesse processo multiforme de conformação do trabalho, encontram-se várias tendências, tais como a expansão do trabalho temporário, parcial e terceirizado, bem como ausência de oportunidades de emprego, subordinando os trabalhadores às demandas e imposições da era toyotista, que “[...] procura reconstituir a hegemonia do capital, instaurando, de modo pleno, a subsunção real da subjetividade operária pela lógica do capital” (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 345). Segundo Antunes e Alves (2004), o termo “subsunção” não compreende apenas “submissão” ou “subordinação”, dado que, com o toyotismo, o capital busca capturar integralmente a subjetividade do trabalhador; desse modo, possui um conteúdo dialético de consentimento do trabalhador e controle do trabalho pelo capital, como algo que necessita sempre ser afirmado. Contudo, ainda que a “[...] captura da subjetividade operária pela lógica do capital [seja] algo posto – e repost – pelo modo de produção

capitalista” (Idem, p. 346), essa conformação indica e caracteriza a intensificação na relação entre o trabalho e o capital na organização social atual, uma vez que:

A alienação/estranhamento é ainda mais intensa nos estratos precarizados da força humana de trabalho, que vivenciam as condições mais desprovidas de direitos e em condições de instabilidade cotidiana, dada pelo trabalho *part-time*, temporário, e precarizado. Sob a condição da precarização, o estranhamento assume a forma ainda mais intensificada e mesmo brutalizada, pautada pela perda (quase) completa da dimensão de humanidade. Nos estratos mais penalizados pela precarização/exclusão do trabalho, o estranhamento e o fetichismo capitalista *são diretamente* mais desumanizadores e bárbaros em suas formas de vigência. (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 348 – grifos dos autores).

Os estudos que discutem a questão da precarização do trabalho docente, tais como o de Venco (2016) e de Venco e Rigolon (2014), analisam que já há mais de duas décadas as políticas públicas neoliberais no meio educacional brasileiro têm sido alinhadas à gestão gerencialista, cuja lógica se caracteriza pelo favorecimento do setor privado, possibilitando formas de terceirização bem como de precarização e penosidade aos docentes. Por isso, no contexto da educação pública paulista, as contratações temporárias têm superado as efetivas (VENCO; RIGOLON, 2014) e esse tipo de contratação “[...] exerce papel importante na tentativa de fragilizar o coletivo, intensificar o trabalho e individualizar comportamentos, com vistas a neutralizar a mobilização coletiva e generalizar o silêncio” (VENCO, 2016, p. 43).

Desse modo, as relações de trabalho dos professores têm se exteriorizado por meio de duas formas de precariedade – a objetiva e a subjetiva. A precariedade objetiva se revela pela “fragilidade nos contratos de trabalho”, “trabalho desprotegido de direitos”, “trabalhos de caráter temporário”; já a precariedade subjetiva está atrelada à imposição da lógica gerencialista predominante no mundo do trabalho, que instiga a falta de confiança na atuação profissional, penosidade e diferentes formas de adoecimento, assim como estabelece formas de isolamento dos coletivos de trabalho (VENCO, 2016; VENCO, RIGOLON, 2014). Além disso, as políticas neoliberais desconsideram as condições reais de trabalho dos professores dentro das escolas, favorecendo:

[...] a inserção de novas formas de controle do trabalho docente e a tentativa de reduzir a autonomia dos docentes, diante de programas marcados pela prescrição do trabalho e pelo aprimoramento de formas de avaliações sistemáticas; simultaneamente, foram instituídas a bonificação e as provas de mérito, que [...] nutrem um crescente processo de individualização entre os professores. (VENCO; RIGOLON, 2014, p. 50).

Cabe destacar que a relação entre neoliberalismo e educação pública, no contexto social brasileiro, está associada às determinações e ao monitoramento instituído pelos organismos internacionais. Tais organismos, como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), entre outros investidores financeiros, orientam as políticas públicas dos países pobres/periféricos, sob o ideário da “Educação para Todos” (SANTOS et al., 2014).

Essas políticas restringem-se à Educação Básica, buscando formar os escolares apenas para o atendimento das novas exigências do mercado de trabalho. E internalizam a ideia, de modo estratégico e ideológico, de que a educação é a única possibilidade de solucionar os problemas socioculturais, resultantes das desigualdades econômicas dos países pobres do globo (SANTOS et al., 2014). Entretanto, “[...] o momento atual é de crise profunda no sistema capitalista, pois, na atual crise, todas as fraturas estruturais do sistema sociometabólico do capital estão expostas, o que amplia a intensidade das desigualdades e das contradições sociais” (SANTOS et al., 2014, p. 154).

Além disso, cabe destacar que, nesse contexto, o Ensino Superior vem sendo também alvo das demandas de mercado, ou seja, rendendo-se à primazia de interesses privados/mercantis, o que compromete cada vez mais a formação universitária (SGUISSARDI, 2008) e, por isso, os cursos de Pedagogia e licenciaturas – em que se formam os professores – vêm sofrendo um considerável rebaixamento do nível de qualidade do ensino. De acordo com Sguissardi (2008), a Educação Superior no Brasil tem sido vista “[...] como um bem de serviço comercializável, isto é, como objeto de lucro ou acumulação; uma mercadoria ou a *educação-mercadoria* [...] com seu par gêmeo de interesse [...] a *mercadoria-educação*” (Idem, p. 1001 – grifos do autor); à mercê dos interesses de empresários da educação e de outros empresários de diferentes ramos industriais e comerciais (SGUISSARDI, 2008).

Segundo Saviani (2013c), outro problema fundamental para a educação escolar são os direitos proclamados e não consolidados na Constituição Federal brasileira. Há uma ilegítima falta de importância atribuída à escola na sociedade

brasileira, posto que o direito à educação proclamado na vigente Constituição Federal de 1988²⁵ não tem sido garantido:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...]

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiverem acesso na idade própria;

II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1.º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. (BRASIL, 2013, p. 145-146).

Visto que, ao direito de estar na escola pública livre, universal, laica e gratuita, corresponde o dever do Estado para sua garantia, conforme analisa Saviani (2013c), percebe-se que a realidade educacional no Brasil tem evidenciado, no mínimo, dois problemas, referentes: a) à ausência de um Sistema Nacional de Educação e de um Plano Nacional de Educação com o necessário financiamento e b) à não resolução da universalização do Ensino Fundamental, com a conseqüente erradicação do analfabetismo; e tais problemas dificultam a socialização do conhecimento escolar e a realização do trabalho docente, dado que inviabilizam a função e natureza própria da educação escolar, sobretudo por meio desses entraves presentes nas políticas curriculares nacionais.

Nessa direção, o ideário atual da educação brasileira, discutido em vários estudos – dos quais destaco alguns, tais como os de Saviani (2012b, 2013a, 2013b) Duarte (1998, 2001, 2008, 2011, 2012a, 2012b), Martins (2010, 2012a, 2013a),

²⁵ Mesmo não sendo o objeto de estudo específico desta pesquisa, é necessário pontuar uma crítica relevante acerca deste momento do texto: há 28 anos temos a promulgação da Constituição Federal de 5 de outubro de 1988 e ainda estão presentes diversos problemas na sociedade brasileira, não somente relacionados à Educação, mas em vários outros âmbitos, tais como: social, político, econômico etc., que não foram efetivamente enfrentados.

Frigotto (2003), Sanfelice (2001) – tem legitimado o fracasso escolar e a interdição da socialização dos conhecimentos verdadeiros para as classes populares, o que revela a ineficácia da escola pública na totalidade capitalista diante de uma “[...] concepção liberal de humanização, para quem [referindo-se aos escolares e seus formadores] esse processo se efetiva na centralidade do sujeito abstraído das circunstâncias concretas de sua existência.” (MARTINS, 2010, p. 15).

Portanto, denunciar as condições e precarizações é importante, sendo um dos caminhos de luta possível, pois revelam as particularidades presentes no trabalho do professor, mas deve-se também expandir a análise para as determinações dessas condições, anunciando outra luta, ou seja, um enfrentamento maior que diz respeito à superação da totalidade capitalista, uma vez que, de acordo com Mascaro (2015), a luta por alguns direitos não muda efetivamente a ordem social vigente. Por isso, nesse contexto:

[...] a esquerda passou a lutar por alguns direitos, como o descanso aos domingos, que não fosse permitido que criança menor de 12 anos trabalhasse, ou que houvesse a possibilidade de um salário mínimo etc. O direito passa a ser a arma das lutas. **No entanto, contrastando com esse otimismo jurídico, todo o fundamento do marxismo afirma que não basta dominar o Estado ou as normas jurídicas, é preciso acabar com a estrutura que gera o Estado e todo esse conjunto de normas.** (MASCARO, 2015, p. 22 – grifo meu).

Desse modo, é possível considerar que a temática central deste estudo – a formação de professores – relaciona-se dialeticamente com as políticas e condições de trabalho da organização da sociedade contemporânea, por isso ratifico na subseção posterior a universalidade da alienação na sociedade de classes engendrada pelas cíclicas reestruturações produtivas do capital e seus impactos que vinculam imposições e demandas à classe dominada e, conseqüentemente, ao trabalho educativo e docente. “Entretanto, é importante salientar que a vida cotidiana não se mostra meramente como o espaço por excelência da vida alienada, mas, ao contrário, como um campo de disputa entre a alienação e a desalienação” (ANTUNES; ALVES, p. 349-350).

2.2 Breves considerações acerca do trabalho alienado e da atual reestruturação produtiva do capital

A natureza e a realidade humana encontram-se na atividade vital dos seres humanos, qual seja, no trabalho. Entretanto, fundamentando-se nos estudos do

filósofo espanhol Adolfo Sánchez Vázquez, Saviani (2012a) explica que, quando Marx compreende a essência humana na sua realidade histórica e social, encontra apenas o seu lado negativo, o que quer dizer que o homem em sua realidade real e concreta tem-se subjugado ao trabalho alienado: “Assim, a essência humana só se manifesta como essência alienada, isto é, negada nas relações reais que os homens mantêm com os produtos de sua atividade, com sua própria atividade e com os outros homens”. (SAVIANI, 2012a, p. 26).

Por isso, Marx (2004) fundamenta que a alienação é para o indivíduo (trabalhador) o produto de seu trabalho não mais como um objeto em que ele se efetiva e do qual se apropria, isto é, enquanto um produto rico e pleno de objetivação do ser, mas como uma apropriação estranha, alheia, pois, sob o domínio do capital, o trabalho desefetiva-se e o próprio indivíduo torna-se servo do objeto, uma mera mercadoria, posto que “[...] quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio do seu produto, do capital”. (MARX, 2004, p. 81).

Portanto, nesse processo de alienação do trabalho, tanto o produto quanto a produção exteriorizam a atividade vital do homem, desvalorizando-o e obrigando-o à sujeição e satisfação das necessidades de outros homens (os grandes proprietários dos meios de produção). Nessas circunstâncias e condições do modo de produção capitalista, os trabalhadores são privados dos produtos e produções mais ricas e humanizadoras para os próprios indivíduos, visto que o trabalho se tornou não mais um modo e meio para garantir sua humanização genérica, mas apenas um meio para suprir os interesses da classe que domina os meios de produção (MARX, 2004).

Diante dessa condição negativa que afeta o trabalho e, igualmente, a própria essência humana, Saviani (2012a) destaca, a partir da origem da palavra alienação, os significados possíveis de suas derivações: “[...] ‘alienar’, ‘alienação’, ‘alienado’. [...] que tanto podem significar ‘tornar outro’, ‘tornado outro’, isto é, ‘objetivar’, ‘objetivação’, ‘objetivado’, como ‘passar para outro’, ‘passado para outro’ ou ‘apropriado por outro’” (p. 26). A primeira acepção, exposta em Hegel, expressa o conteúdo positivo da alienação e a segunda, presente em Feuerbach e em Marx, apresenta o seu conteúdo negativo. Desse modo, o autor explica que é na segunda acepção que se considera o significado mais comum de “[...] ‘alienação’ e ‘alienado’ para se referir àqueles que não têm consciência de sua própria situação, que não se

sabem como sujeitos da história, aqueles que perderam sua condição de sujeitos de seus próprios atos, de suas próprias obras”. (SAVIANI, 2012a, p. 26).

A alienação em Marx, diferentemente da acepção do termo em Hegel, não é tida como uma forma de constituição humana ou essência natural do ser, mas resultante de um processo histórico, desse modo, a condição alienada do homem é um fenômeno histórico-social. E esse evento histórico é chamado de divisão social do trabalho (SAVIANI, 2012a). Tal processo de fragmentação do trabalho humano consiste na maneira como as “[...] relações sociais se convertem em poderes que entram na vida das sociedades como forças que se situam acima dos indivíduos e que os obrigam a viver de uma determinada maneira” (LESSA; TONET, 2011, p. 90). Dessa forma:

[...] a alienação consiste no não reconhecimento, pelo homem, de si mesmo, seja em seus produtos, seja em sua atividade, seja, ainda, nos outros homens:

- a) os produtos de seu próprio trabalho são vistos como objetos estranhos, alheios;
- b) o trabalho, apesar de ser sua própria atividade, é considerado algo externo no qual ele encontra não a sua realização mas a sua perdição, um fator de sofrimento e não de satisfação;
- c) em relação aos outros homens o trabalho alienado torna cada homem alienado por outros, os quais, por sua vez, são alienados da vida humana. (SAVIANI, 2012a, p. 30-31).

Portanto, é a partir da alienação que as forças humanas – sendo estas sempre forças dos próprios indivíduos e, de modo algum, da natureza ou de manifestações sobrenaturais – convertem-se em forças “estranhas, poderosas, hostis” e opressoras da própria vida do homem (LESSA; TONET, 2011). De acordo com Lessa e Tonet (2011), esse fenômeno já se apresentava historicamente nas comunidades primitivas. No entanto, é na sociedade de classes, juntamente com a divisão social do trabalho, que esse processo social peculiar, isto é, a alienação, se manifesta em sua plenitude. Dessa forma, os autores ratificam que:

Nas sociedades primitivas, a alienação atua principalmente nas concepções de mundo que depositam nas forças sobrenaturais (espíritos, animismo, deuses etc.) a capacidade de fazer a história que, sabemos hoje, é puramente humana.

Nas sociedades de classes, além de religiosidade, as alienações ganham uma nova qualidade ao brotarem da propriedade privada, da exploração do homem pelo próprio homem e do patriarcalismo. Nelas, a exploração do homem pelo homem ganha, aos poucos, um caráter de naturalidade, embora seja social. A posição que cada um ocupa na sociedade, o tipo de trabalho que exerce, o acesso que tem à riqueza já não aparecem como resultado da própria atividade humana, mas como fruto de forças misteriosas e poderosas que nos oprimem. (LESSA; TONET, 2011, p. 89-90 – grifo meu).

Portanto, é na divisão da sociedade em classes que o metabolismo entre homem e natureza por meio da realização do trabalho, isto é, a transformação da natureza, é empreendida por uma grande parcela de trabalhadores e a riqueza decorrente da sua força lhes é desapropriada pela classe que domina os meios de produção, e é dessa maneira que essa pequena parcela da sociedade acumula para si a propriedade privada (LESSA; TONET, 2011). Assim, o trabalho não mais se estabelece enquanto “[...] expressão vital do desenvolvimento das novas necessidades e possibilidades de desenvolvimento de todo o gênero humano e se converte em uma atividade cuja função social predominante é produzir a propriedade privada”. (LESSA; TONET, 2011, p. 93).

É com o modo de produção capitalista que o capital se torna uma relação social, logicamente elaborada e produzida, que incorpora e domina todas as demais formas de relações existentes entre eles. Essa é a maneira pela qual o desenvolvimento histórico se revelou, por consequência da crise do feudalismo, tanto no surgimento da propriedade privada burguesa quanto, fundado neste, no desenvolvimento do capital enquanto uma relação social de dominação dos homens pelos próprios homens.

Desse processo de expropriação da natureza do ser, muitas são as formas de alienação produzidas pelo capitalismo, entretanto, a natureza de todas essas formas está na redução dos homens a simples mercadorias, ou seja, a mera força de trabalho (LESSA; TONET, 2011). Desse modo, na sociedade capitalista as relações são fundamentalmente desumanas, ao passo que as exigências intencionais de humanização do ser apartam-se de suas próprias necessidades, uma vez que são trocadas pelas “[...] geradas no processo de acumulação pessoal de riquezas. Com isso, a reprodução da totalidade social deixa de ser movida pelas reais necessidades humanas e se subordina à reprodução ampliada do capital” (LESSA; TONET, 2011, p. 100). Em vista disso, o trabalho tem sofrido historicamente

diversas distorções em sua essencialidade, desvalorizando o próprio ser em sua constituição.

O capitalismo tem evoluído a partir de suas ascensões e crises de acumulação produtiva por meio de várias correntes econômicas e ideológicas e modelos, tais como o mercantilismo, liberalismo, neoclassicismo, Estado de bem-estar social, modelo keynesiano, fordista, taylorista. Acerca da atual configuração econômica do capital, o neoliberalismo, Teixeira (1998) explica que tomou forma a partir da década de 1950, após a Segunda Guerra Mundial. Essa concepção, segundo o autor, surge como um artifício teórico e político para destituir o ideal – dentro do próprio modo de produção capitalista –, até então acordado pelo liberalismo, qual seja, o desenvolvimento dirigido pela intervenção estatal. Esse tipo de fundamentação econômica para legitimar o capitalismo tornou-se a “[...] principal força estruturadora do processo de acumulação de capital e de desenvolvimento social” (TEIXEIRA, 1998, p. 195). Por isso, cabe ressaltar que, apesar do discurso recorrente, principalmente o liberal, de que o Estado é enfraquecido, a análise crítica demonstra o contrário: o Estado deixa de agir para garantir meios dignos de vida à classe trabalhadora, mas

[...] continua sendo um instrumento utilizado pela burguesia para defesa dos seus interesses, em especial a proteção da propriedade privada e a manutenção e reprodução da exploração do trabalho pelo capital [...] [e], intervindo de forma a complementar o capital em seus empreendimentos mais elementares e necessários à garantia da maximização dos lucros, contribui para quebrar a resistência e combatividade do movimento da classe trabalhadora. (MELO, 2012, p. 36 e passim).

Segundo Antunes (2009), o Estado neoliberal “nada mais é que um Estado forte para os capitais e completamente destroçado no que diz respeito às suas atividades públicas, coletivas e sociais” (p. 1).

Ainda que o transcurso histórico de ascensão e crise – movimento característico da totalidade capitalista – do modelo de acumulação liberal figure-se como condição para a compreensão dos prospectos neoliberais em suas dimensões política e econômica (TEIXEIRA, 1998), não desenvolverei, devido aos propósitos deste estudo, essa questão mais complexa e ampla de compreensão do neoliberalismo. Busco evidenciar tais aspectos dessa corrente política, econômica e social, ratificando que – sob seu advento e a partir das próprias alterações cíclicas de ascensão e crise nos modelos de acumulação de mercado, tais como o

taylorismo e o fordismo, que sucumbiram diante da crise estrutural do capitalismo liberal – houve um processo de reestruturação produtiva do capital, que, a partir da década de 1970, se configurou sob o modelo organizacional japonês denominado toyotismo.

Outro ponto importante a ser destacado concerne à questão das diversas mudanças cíclicas (crises e ascensões) nos modelos de acumulação de mercado, que não caracterizam uma nova configuração do sistema social instituído pós-regime feudal. Segundo Saviani (1991), as típicas crises (cíclicas) são provocadas pelo próprio sistema capitalista, como forma de contradição tanto na ampliação das forças produtivas quanto nas relações de produção, dado que a centralização na propriedade privada pelas relações de produção entra em confronto com as forças produtivas, provocando o aumento dessas últimas em um ciclo de estagnação, ou seja, de crise no mercado.

E a reestruturação produtiva torna-se uma forma de revigoração para se expandirem a ideologia e as propostas político-econômicas do modelo de acumulação neoliberal, pois essa corrente passou a condenar quaisquer restrições do Estado aos mecanismos de mercado, atribuindo a essas limitações um aspecto coercitivo para a liberdade tanto econômica quanto política. Além disso, o autor ressalta que os neoliberais resgatam a proposição de que apenas o mercado é a entidade reguladora e coerente para resolver os vários tipos de problemas sociais, sendo eles de caráter exclusivamente econômico ou político (TEIXEIRA, 1998).

Diante disso, os estudos de Rodrigues (2015) explicam que, com esse processo de reestruturação produtiva, o capital, de forma mística e despótica, tem produzido novos modos de conservação de controle social. Com o modelo toyotista, acentua-se, segundo o autor, um dos principais problemas da atualidade, qual seja, “[...] a intensificação da expropriação do trabalhador por meio da captura de sua subjetividade” (p. 30), uma vez que a dinâmica da realidade concreta da sociedade capitalista se constitui fundamentalmente em um processo de desefetivação social do trabalho em sua essencialidade humana, que agora passa a ser produtivamente efetivado exclusivamente para o capital. O autor evidencia que, desse modo:

O capitalismo, que em sua gênese intensificou a divisão social do trabalho, expropriando o trabalhador dos seus próprios meios de produção, **atingiu o maior grau de expropriação ao penetrar a última fronteira e atingir o último território que lhe faltava, ou seja, a alma do trabalhador.** (RODRIGUES, 2015, p. 34 – grifo meu).

Dessa maneira, é possível reiterar que a história do modo de produção capitalista é a história do alastramento do capital, sem o qual o capitalismo pereceria, posto que o capital, ao se produzir, reproduzir e valorizar, constitui-se na essencialidade dessa via de predomínio social, político e econômico (RODRIGUES, 2015). Em vista disso, “O processo de desenvolvimento do capital caracteriza-se, assim, como um processo de subtração das essencialidades de todas as esferas da vida social” (p. 32), ou seja, ao invés de o trabalho realizar efetivamente a sociabilidade do/no ser, ele se efetiva como uma atividade unicamente produtiva para o capital e, dessa forma, desefetiva a natureza e a realidade humana (RODRIGUES, 2015). Entretanto, são os homens que produzem sua própria história, embora esta não seja feita de modo independente de sua realidade, que é determinada por um lastro histórico-social (MARX, 2011).

Para concluir, Rodrigues (2015) também revela que, diante dos impactos da reestruturação produtiva do capital no mundo do trabalho, as investidas nefastas desse modelo têm se disseminado acentuadamente sobre o trabalho educativo e, concomitantemente, sobre o trabalho do professor.

2.3 Circunstâncias históricas do trabalho educativo na conjuntura neoliberal

Saviani (2013b), em sua obra *História das ideias pedagógicas no Brasil*, apresenta um exame analítico considerando os momentos históricos (desde o século XVI até meados do século XXI) bem como a organização das escolas e as concepções e atuações dos educadores, que busco como premissa inicial para a discussão sobre as determinações histórico-sociais da educação no Brasil e como fundamento para a compreensão da situação atual diante dos impactos do mecanismo do capital sobre ela.

Cabe ressaltar, primeiramente, que o autor divide em quatro períodos o ideário pedagógico nacional. O primeiro período corresponde ao intervalo de 1549 a 1759, com o monopólio da vertente religiosa da Pedagogia tradicional; o segundo, entre 1759 a 1932, compreende a coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da Pedagogia tradicional; já o terceiro período refere-se ao predomínio da Pedagogia nova, que vai de 1932 a 1969, e o quarto e último consiste na configuração da concepção pedagógica produtivista do período de 1969 a 2001 (SAVIANI, 2013b).

Segundo o autor, durante quatros séculos, o Brasil desenvolveu ideias pedagógicas sob ações educativas extremamente restritivas, uma vez que, por

muito tempo, as mulheres, escravos, negros livres, pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas, a título de exemplo, somavam a maior parte da população nacional e não recebiam instrução pública. Somente uma parcela inferior a 1% do povo tinha acesso à educação em 1759. É apenas no século XX que há um avanço significativo no processo de ampliação escolar: “[...] quando a matrícula geral passou de 2.238.773 alunos, em 1933, para 44.708.589 em 1998 [...]” (SAVIANI, 2013b, p. 444).

Citando circunstâncias análogas em relação a esse movimento restrito de atendimento escolar, temos a escolha dos jesuítas pela educação da alta sociedade durante o monopólio da vertente religiosa da Pedagogia tradicional, em que se empregaram predominantemente o método *Ratio Studiorum* e o ideário das reformas pombalinas, que consideravam desnecessário para a maioria da população brasileira aprender a ler e a escrever, pois apenas a instrução dominical dos párocos seria suficiente. Desse modo, o contexto histórico-social brasileiro das ideias pedagógicas é marcado por irrisórios investimentos na instrução pública e por um movimento intensamente conservador e reacionário das elites quanto ao atendimento da educação das camadas populares (SAVIANI, 2013b).

O autor revela sucintamente as variantes que permearam o conjunto das ideias pedagógicas brasileiras ao longo dos quatro períodos:

Impondo-se sobre os nativos [os povos indígenas], as ideias pedagógicas religiosas vão, no século XVIII, defrontar-se e, em larga escala, mesclar-se com as ideias leigas. O Brasil independente, organizado politicamente na forma de Império, será palco da mescla entre as ideias pedagógicas católicas e leigas no século XIX. A instalação do regime republicano, no final do século XIX, fará a balança pender para as ideias leigas. Essas assumirão, a partir da década de 1930, a forma do ideário renovador que encontrará resistência no ideário católico que, progressivamente, irá absorver os métodos novos sem, porém, abrir mão da doutrina tradicional. E os esforços do movimento renovador de dotar o Estado de instrumentos capazes de instituir um sistema de ensino público amplo e democrático vão metamorfoseando-se, na década de 1970, nas ideias tecnicistas. (SAVIANI, 2013b, p. 445-446).

Tendo em vista esse breve panorama elucidativo e o pressuposto de que, embora muitas variações tenham permeado “[...] o complexo das ideias pedagógicas no Brasil, suas linhas fundamentais se fixaram em algumas tendências básicas que marcaram a organização das escolas, assim como a concepção e atuação dos educadores” (SAVIANI, 2013b, p. 446), estabeleço como ponto de partida o momento em que houve uma significativa expansão escolar, ou seja, o terceiro

período (1932 a 1969), de hegemonia da Pedagogia nova no meio educacional brasileiro, tendo como ponto de chegada as novas variantes pertencentes à concepção pedagógica produtivista, que carregam as tendências do velho escolanovismo – as pedagogias do ideário neoliberal e pós-moderno. Busco demonstrar, a partir dos estudos de Saviani (2012b, 2013b), e, posteriormente, com base em outros autores, “[...] como essas tendências, de fato, se cruzam marcando o modo como os professores, em geral, se situam no campo pedagógico.” (SAVIANI, 2013b, p. 446).

No período hegemônico da educação tradicional, no qual se concebia que “[...] o domínio do método, pelo professor, garantiria um bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem [...] [e ao] aluno caberia o papel de assimilar os conhecimentos transmitidos pelo professor” (SACCOMANI; COUTINHO, 2015, p. 235), os centros de formação de professores – as chamadas Escolas Normais – consideravam a prática como eixo central da formação docente e os professores eram treinados para a técnica de transmissão dos conhecimentos abordados nos cursos (SACCOMANI; COUTINHO, 2015).

Entretanto, diante do declínio da oligarquia rural, o Brasil passa por um processo crescente de urbanização e industrialização. Assim, incorpora-se, na década de 1920, o modelo de orientação taylorista-fordista, instaurando, desse modo, a doutrina de sujeição dos trabalhadores aos ditames fabris. A burguesia industrial brasileira passa a controlar até mesmo a vida íntima dos operários. Nessas circunstâncias, emerge no país um movimento de “Estado de compromisso” motivado pelo Exército, que culminou na Revolução de 1930 e na instauração do governo provisório (SAVIANI, 2013b).

Segundo o autor, antes mesmo da revolta, “[...] se delineava um projeto claro de hegemonia por parte da burguesia industrial [...]” (SAVIANI, 2013b, p. 192) e, em face de um processo de grande industrialização no Brasil – processo particularmente discrepante por conta de sua trajetória incoerente com a conformação clássica de evolução dos modos de produção –, o “Estado de compromisso” da Revolução de 1930 “[...] se pôs como agente, no plano governamental, da hegemonia da burguesia industrial. Não importa se isso foi, ou não, resultado de uma diretriz política deliberadamente formulada e intencionalmente conduzida” (Idem, p. 193), uma vez que as circunstâncias históricas consecutivas apresentam o curso de um segmento

renovador na Educação excedido pelo ideário hegemônico e progressista dessa época. Vejamos quais são as considerações feitas pelo autor diante do exposto:

[...] foi no clima de ebulição social característico da década de 1920 que, no campo educacional, emergiram, de um lado, as forças do movimento renovador impulsionado pelos ventos modernizantes do processo de industrialização e urbanização; de outro lado, a Igreja Católica procurou recuperar terreno organizando suas fileiras para travar a batalha pedagógica. Essas duas forças desempenharam um papel de relativa importância como dispositivos de sustentação do “Estado de compromisso”, concorrendo, cada uma à sua maneira e independentemente de seus propósitos explícitos, para a realização do projeto de hegemonia da burguesia industrial. (SAVIANI, 2013b, p. 193 – grifos meus).

Contudo, cabe ressaltar um ponto importante. À semelhança do que propõe Saviani (2012b) em seu livro *Escola e democracia*, pretendo neste estudo crítico-propositivo “[...] demarcar mais precisamente o âmbito da pedagogia dominante, então caracterizada como a pedagogia burguesa de inspiração liberal, em contraposição ao âmbito de uma pedagogia emancipatória [...] uma pedagogia socialista” (SAVIANI, 2012b, p. XXIII). A pedagogia histórico-crítica, uma concepção pedagógica contra-hegemônica, contrária à Pedagogia liberal e neoliberal burguesa, tem ratificado que os próprios movimentos populares têm caído “[...] na armadilha da ‘ilusão liberal’ [...]” (Idem, p. XXXI), posto que a classe dominante tem travado uma luta pelo seu primado, empenhando-se em sujeitar para os seus interesses os das classes populares (SAVIANI, 2012b).

As teorias tradicional e escolanovista, concepções legitimadoras do projeto de hegemonia burguesa da época, são antagônicas (SAVIANI, 2012b). De acordo com o autor, em decorrência dos interesses da sociedade do século XIX, a nova classe consolidada no poder, a burguesia, concebia a Pedagogia tradicional como a teoria educacional adequada, pois esta pôde conclamar os interesses considerados necessários para sua ascensão no poder, que teve como princípio a educação enquanto direito de todos e dever do Estado. Por isso, para a nova classe dominante:

Tratava-se [...] de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação opressora, própria do “Antigo Regime”, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado “livremente” entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados. Como realizar essa tarefa? Por meio do ensino. A escola é erigida no grande instrumento para converter os súditos em cidadãos [...]

Nesse quadro, a causa da marginalidade é identificada com a ignorância. É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido. A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. (SAVIANI, 2012b, p. 5-6).

No entanto, após a tomada do poder, ocorre uma grande mudança de interesses, a história e a realidade vão se modificando, e os esforços da burguesia não são mais orientados para a transformação da sociedade, motivo pelo qual ela se torna reacionária e se opõe ao característico desenvolvimento histórico, se tornando, então, opressora. Portanto:

[...] para a burguesia defender seus interesses, ela não tem outra saída senão negar a história, passando a reagir contra o movimento da história. É nesse momento que a Escola Tradicional, a pedagogia da essência, já não vai servir e a burguesia vai propor a pedagogia da existência. Ora, vejam vocês: o que é a pedagogia da existência [pedagogia nova] senão, diferentemente da pedagogia da essência, que é uma pedagogia que se fundava no igualitarismo, uma pedagogia da legitimação das desigualdades? Com base nesse tipo de pedagogia, considera-se que os homens não são essencialmente iguais; os homens são essencialmente diferentes, e nós temos de respeitar as diferenças entre os homens. Então, há aqueles que têm mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar; há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo. (SAVIANI, 2012b, p. 40-41).

Em vista disso, a Pedagogia nova – que no Brasil foi difundida pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, e por seus principais representantes, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira (SAVIANI, 2013b) – torna-se a teoria adequada à educação das camadas populares, pois passa a assegurar a mais nova forma de controle e dominação das massas diante do que é realmente conveniente para a burguesia continuar se mantendo no poder.

A Pedagogia nova critica radicalmente a Pedagogia tradicional como sendo ineficaz e, nessa acepção deturpada, mantém a crença no poder da escola enquanto um instrumento de equalização e correção da marginalidade social, mas, nesse contexto, o marginalizado não é definido como ignorante e, sim, como o

rejeitado. Inspirada na experiencição – metodologia contrária à tradicional –, essa Pedagogia baseia-se principalmente nas contribuições da Biologia e da Psicologia, e passa a considerar que o mais importante não é aprender, mas aprender a aprender.

Dessa maneira, há uma omissão em relação aos conhecimentos necessários ao processo de transmissão-assimilação dos alunos e ao próprio papel do professor na apropriação dos conteúdos sistematizados, pois a figura do professor – que na Pedagogia tradicional era central na organização das escolas, enquanto o aluno era visto como tábula rasa de conhecimento – passa a ser difundida como um mero estimulador e orientador das atividades escolares, e o aluno é o principal dirigente de sua própria aprendizagem, isto é, nessa perspectiva educacional, “[...] o objetivo do processo pedagógico é promover e facilitar as experiências do educando, pois, desse modo, ele produzirá os conhecimentos que lhe permitirão realizar novas experiências.” (SACCOMANI; COUTINHO, 2015, p. 236). Por isso, lamentavelmente, no Brasil o:

[...] ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou na cabeça dos educadores acabando por gerar consequências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. Cumpre assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas, uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível de ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites. Vê-se, assim, que, paradoxalmente, em lugar de resolver o problema da marginalidade, a “Escola Nova” o agravou. Com efeito, ao enfatizar a “qualidade do ensino”, ela deslocou o eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses. É a esse fenômeno que denominei “mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante” [...] (SAVIANI, 2012b, p. 10).

Por isso, Saviani (2012b) ratifica que a sociedade brasileira é marcada pela primazia da política sobre a educação, pois as políticas públicas educacionais e a própria teoria pedagógica vão se nortear conforme os interesses das classes dominantes, ou seja, perante o modo de produção capitalista. É a partir da “Revolução de 1964”, em que o ideário político passa a ser ajustado ao modelo

econômico corrente do produtivismo, que a Escola Nova, já na primeira metade do século XX, passa a entrar em decadência e emerge, nessas circunstâncias, o primado da concepção produtivista de Educação, isto é, a Pedagogia tecnicista torna-se a corrente educacional hegemônica (SAVIANI, 2013b).

Com base nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa teoria pedagógica defende a reorganização do processo educativo para torná-lo em algo objetivo e operacional, conforme o trabalho fabril. Em sua base teórica, há a Psicologia behaviorista como inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista. Nessa concepção, o que importa é o aprender a fazer. Em vista disso, professor e aluno são elementos secundários, pois são concebidos apenas como agentes executores de um processo. A marginalidade não será tida como ignorância ou até mesmo rejeição, será incompetência, isto é, o marginalizado será ineficiente e improdutivo, e tal “[...] condição se constitui em uma ameaça à estabilidade do sistema” (SAVIANI, 2012b, p. 13). Diante disso, a Pedagogia tecnicista contribuiu evidentemente para ampliar o caos na educação brasileira, já causado pelo antagonismo entre as teorias tradicional religiosa e a escolanovista.

Segundo Saviani (2012b), essas perspectivas teóricas, que influenciam diretamente as condições concretas e imediatas do trabalho educativo e conseqüentemente a realidade educacional brasileira, podem ser classificadas em dois grandes grupos. O primeiro grupo se estabelece como as teorias não-críticas (Pedagogia tradicional, nova e tecnicista), pois concebem a educação escolar como promotora de equidade social, ou seja, uma via para superar a marginalidade. Esse grupo entende a sociedade como uma instituição equilibrada e integradora dos seus componentes, sendo a marginalidade, então, um fenômeno ocasional, desviante, que deve ser reparado, e a educação é este mecanismo que pode corrigir tais falhas.

Já o segundo grupo, o das teorias crítico-reprodutivistas (teoria do sistema de ensino como violência simbólica, teoria da escola como aparelho ideológico de Estado, teoria da escola dualista) entendem a educação como um mecanismo de discriminação social, isto é, um fator determinante para a questão da marginalização. Como a sociedade está configurada na divisão entre classes opostas que se associam pela força e, conseqüentemente, pelas condições de vida material, nessa acepção, a marginalidade é imanente a essa estrutura social e a educação depende dessa estrutura que propicia a marginalização, por isso a escola

intensifica a submissão às classes mais abastadas e corrobora com a marginalização (SAVIANI, 2012b).

No entanto, apenas das teorias não-críticas decorreram propostas pedagógicas veiculadas pela teoria, por isso destaco-as ao longo desta subseção; o que não se aplica às teorias crítico-reprodutivas, pois não possuem uma determinada proposta pedagógica, apenas explicam o mecanismo de funcionamento da escola assim como está constituída, considerando que a escola não poderia ser diferente do que é pela sua condição própria de pertença à sociedade. Portanto, segundo Saviani (2012b), a tendência corrente na Educação está mais voltada para as teorias não-críticas, pois temos a Pedagogia da existência²⁶ (Pedagogia nova) se impondo contra a Pedagogia da essência (Pedagogia tradicional).

Desse modo, o ideário contemporâneo se funda nas concepções neoliberais e pós-modernas em Educação instauradas pelas perspectivas não-críticas nos meios educacionais e, mais especificamente, pela Pedagogia nova (Pedagogia da existência), uma vez que as novas tendências pedagógicas se metamorfosearam em concepções neoprodutivistas, pois carregam ainda parte dos principais fundamentos das vertentes anteriores, por isso são denominadas como neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo (SAVIANI, 2013b).

Retomando o contexto histórico do ideário pedagógico brasileiro, é a partir do final da década de 1980 que se inicia o processo de disseminação do novo modelo de acumulação do capital e a Educação sofre um grande declínio, posto que se passa a:

[...] assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado. (SAVIANI, 2013b, p. 428).

Quando pontuamos que o ideário atual possui “concepções neoliberais e pós-modernas em Educação”, não estamos ressaltando uma mera forma de cultura contemporânea, mas sim uma predominante linha de pensamento que tem negado o conhecimento clássico, isto é, todas as ideais vinculadas à modernidade, tais como: a razão, a verdade e a objetividade, bem como o caráter progressista, emancipatório e universal presente nessa concepção (EAGLETON, 1998).

²⁶ Sobre Pedagogia da Essência e da Existência, cf. SUCHODOLSKI, 2002.

Sob as bases didático-pedagógicas do núcleo das ideias escolanovistas (SAVIANI, 2013b), as novas concepções educacionais do “aprender a aprender” se metamorfosearam no lema atual que se vincula à necessidade contínua de “[...] atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade” (idem, p. 432), uma vez que subordina as classes dominadas ao perverso mecanismo de desumanização, como visto na subseção anterior, ao subtrair a subjetividade do trabalhador. Isto é, de maneira ampliada, as “neopedagogias do ‘aprender a aprender’” se diferenciam do lema anterior, que se referia à “[...] capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, de adaptar-se a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social” (SAVIANI, 2013b, p. 432). Por isso, Saviani (2013b, p. 431) afirma que:

O lema “aprender a aprender”, tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem.

É possível afirmar que o escolanovismo teve uma positividade educacional no contexto da época, principalmente por conta da preocupação com o ensino. No entanto, a ampliação/alteração do lema “aprender a aprender” se configurou em um modo diferenciado, pois se vincula atualmente ao neoprodutivismo do mercado globalizado e à teoria do capital humano, que, assumindo um novo sentido, tem sua lógica consideravelmente “voltada para a satisfação de interesses privados” (SAVIANI, 2013b, p. 430). E um dos maiores marcos desse processo histórico é a reestruturação produtiva do capital, a partir da crise da década de 1960, que eclodiu na década de 1970, dado que se manteve a importância da escola no processo econômico-produtivo por meio da “nova” (alterada) teoria do capital humano e novas demandas para a educação escolar foram sendo exigidas (SAVIANI, 2013b).

Além disso, segundo Duarte (2001), as pedagogias do “aprender a aprender” possuem quatro posicionamentos valorativos, associados uns aos outros. O primeiro posicionamento enfatiza que o indivíduo aprende mais e melhor sozinho do que

quando a transmissão de conhecimento é realizada por meio de outras pessoas. O segundo destaca que o método utilizado para a construção de conhecimento é mais importante do que o próprio conhecimento produzido socialmente. O terceiro evidencia o direcionamento das atividades pela via do cotidiano dos alunos, pois para que elas sejam verdadeiramente educativas, devem ser dirigidas de acordo com os interesses e necessidades do próprio indivíduo. Já o quarto e último está relacionado ao processo acelerado e de mudanças que vive a sociedade atual, pois nesse dinamismo globalizado há a exigência de que se cumpram as demandas do capital de forma cada vez mais imediata e a educação tem, nesse contexto, o papel de preparar os filhos da classe trabalhadora para esse processo produtivo, diferentemente da educação tradicional, que foi o resultado de uma sociedade cujas transformações processavam-se de maneira “mais lenta”, de acordo com essa ideologia.

Outros estudos de Duarte (2010, 2012b) evidenciam também que esse ideário neoliberal e pós-moderno não se trata apenas de um simples pensamento, mas sim de uma ideologia que se contrapõe claramente à valorização humanizadora produzida inicialmente pela sociedade burguesa no período de sua ascensão ao poder (contexto histórico da revolução francesa), pois toma a acepção de um discurso “irracional, ceticista e cínico” (DUARTE, 2012b), tendo em vista que a educação escolar assume sua forma burguesa, negando a importância da transmissão, na escola pública, dos conhecimentos mais elevados que foram produzidos historicamente pelo conjunto dos homens para as camadas populares. E essa ideologia não se refere apenas à educação escolar dos alunos, mas também à formação docente. Os estudos de Duarte (2003, 2010), Facci (2004), Martins (2010, 2013a, 2015b) e Marsiglia e Martins (2013) revelam que temos tanto um esvaziamento quanto uma descaracterização do trabalho do professor, posto que a formação docente tem se fundamentado na “teoria do professor reflexivo”, ou seja, baseia-se no lema “aprender a aprender”, pertencente às pedagogias hegemônicas do contexto educacional brasileiro.

2.4 Neoliberalismo e pós-modernidade no meio educacional: o “aprender a aprender” e a primazia da epistemologia da prática na formação docente

Início essa subseção reiterando, a partir dos estudos de Saviani (2005) e da discussão anterior, que, “De fato, a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola. Ao contrário, estando ela empenhada na

preservação de seu domínio, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação” (p. 254). É nessa perspectiva que se tem norteados o discurso hegemônico das concepções neoliberais e pós-modernas para a educação escolar da classe trabalhadora, uma vez que “As teses centrais do neoliberalismo [...] têm sido orientadoras das políticas sociais e muito especialmente das políticas educacionais. As políticas educacionais, pode-se dizer, foram também elas atiradas às leis de mercado”. (SANFELICE, 2001, p. 10).

Contudo, cabe ressaltar a seguinte questão. Ainda que o neoliberalismo e a pós-modernidade pertençam a esferas distintas, de acordo com Duarte (2001), ambas possuem uma intrínseca conexão ideológica, pois viabilizam estritamente os interesses do capitalismo contemporâneo. O advento do neoliberalismo se constitui como uma nova dinâmica interna do próprio sistema capitalista para atender às novas exigências do mercado (como já explicitado nesta seção). E a pós-modernidade se institui enquanto uma “[...] **lógica cultural do ‘último capitalismo’**, na sua fase multinacional”. (DELLA FONTE, 2003, p. 2 – grifo meu). Desse modo, a perspectiva pós-moderna não se estabelece apenas como uma mera “tendência teórica contemporânea”, uma vez que se realiza concomitantemente tanto no campo científico quanto no campo político (DELLA FONTE, 2003), revelando suas vinculações com o neoliberalismo.

Saviani (1991) explica que a pós-modernidade teve uma influência marcante no processo de difusão ideológica do capitalismo, dado que:

[...] tende a situar este período [da reestruturação produtiva do capital] como correspondendo ao período em que a própria estrutura de classes se alterou. Assim, não haveria mais a oposição fundamental do capitalismo entre a classe burguesa ou a classe dos capitalistas, de um lado, e o proletariado de outro porque, segundo esta ideologia neoliberal, o capitalismo ter-se-ia socializado. [...] E isso indicaria que as propostas de inspiração marxista, que colocavam a exigência da superação do capitalismo em direção ao socialismo, não procedem mais porque o próprio capital se socializou. (SAVIANI, 1991, p. 19).

Contudo, Saviani (1991), na contramão desse discurso pós-moderno, reitera que o socialismo não é edificado em contraposição ao capitalismo, é ele uma das possibilidades de se desenvolver uma transformação da própria totalidade capitalista. Além disso, o autor desvela a falácia ocultada nesse raciocínio de que “[...] se apresenta como uma justificação da própria ótica capitalista, ocultando a dinâmica real do problema capitalista”. (SAVIANI, 1991, p. 20). A ilusão se encontra

na acepção de que exista uma possível “socialização do capital”, entretanto, o que se dispõe é de uma acumulação ainda maior desse capital pela classe dominante, uma vez que o capitalismo alcança seu estágio monopolista. As grandes empresas se direcionam à extinção da concorrência globalizando, isto é, institucionalizando um mercado multinacional como forma de suprimir as pequenas empresas por todo o mundo. O fenômeno de organização do mercado enquanto multinacionais promove um processo de padronização em relação ao consumo de bens e serviços. O autor explica que o consumo nessa esfera se torna equalizado nas diferentes partes do mundo e a padronização, passando do nível econômico para o cultural, integra parte do próprio universo pós-moderno na atualidade.

Segundo Sanfelice (2001, p. 7), “Pós-modernidade [...] é um fenômeno, dentre outras coisas, que expressa uma cultura da globalização e da sua ideologia neoliberal”. De acordo com a definição elaborada por Eagleton (1998), a pós-modernidade:

[...] é uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a idéia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação. **Contrariando essas normas do iluminismo, vê o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas gerando um certo grau de ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas, em relação às idiossincrasias e à coerência de identidades.** Essa maneira de ver, como sustentam alguns, baseia-se em circunstâncias concretas: ela emerge da mudança histórica ocorrida no Ocidente para uma nova forma de capitalismo — para o mundo efêmero e descentralizado da tecnologia, do consumismo e da indústria cultural, no qual as indústrias de serviços, finanças e informação triunfam sobre a produção tradicional, e a política clássica de classes cede terreno a uma série difusa de “políticas de identidade”. (EAGLETON, 1998, p. 3 – grifo meu).

É explícito, na explanação do autor, que no âmbito epistemológico e do próprio entendimento acerca da realidade, a pós-modernidade busca extinguir os vários fundamentos consolidados pelo pensamento moderno, considerando-os uma grande ilusão dos acontecimentos e da própria realidade, por isso, anunciam o fim das metanarrativas, ou seja, de uma “[...] teorização objetiva, geral e universal da história” (MARTINS, 2010, p. 20), da razão, da ciência, da filosofia, da arte e do próprio sujeito, mais especificamente do “sujeito moderno”, o “sujeito da modernidade”, que possui uma natureza racional enquanto característica singular da identidade pessoal desse sujeito histórico (DUARTE, 2012b).

Preconiza-se a heterogeneidade, a multiplicidade, predominando o pluralismo e a fragmentação sociocultural, além da primazia do pessimismo, individualismo, meritocracia e conhecimento acelerado – no sentido do que se configura o produtivismo - bem como a pulverização dos movimentos sociais, isto é, há uma ausência de unidade entre os movimentos e a razão é baseada na ideologia do capital.

Ao propor superar a modernidade, se pretendia romper com a ideia de progresso racional instituída pelas concepções que a antecederam. No entanto, a pós-modernidade inverte a condição da realidade, pois, de forma articulada ao neoliberalismo e em conformidade com as falácias e ocultações do capitalismo contemporâneo, perde de vista o projeto humanístico de emancipação humana, ao naturalizar e conseqüentemente ocultar o modo como se apresenta a totalidade capitalista. Os estudos de Duarte (2012b) radicalizam a crítica a essa falsa proposta de avanço da sociedade atual:

[...] o pós-modernismo não representa de fato uma profunda ruptura com as teorias que o precederam. A ruptura pós-moderna é um blefe, pois o que o pós-modernismo faz é levar às últimas conseqüências as tendências irracionistas que já se vinham fazendo presentes no pensamento burguês desde o século XIX e que se acentuaram imensamente no século XX. Essas tendências irracionistas na filosofia, nas ciências humanas em geral e também nas artes são a expressão ideológica do caráter cada vez mais irracional e fetichista da lógica objetiva da sociedade capitalista. Em outras palavras, o pós-modernismo é a expressão teórica da barbárie produzida em escala crescente pelo capitalismo imperialista. (DUARTE, 2012b, p. 199).

Assim, além da recorrente proclamação de certas crises, tais como da ciência, dos paradigmas e da razão; e da mitificação de categorias gerais e consideravelmente importantes do pensamento crítico moderno (DUARTE, 2001), “Impõem-se, como se fossem absolutos e daqui em diante eternizados, a pós-modernidade, a globalização, a lógica de mercado e o neoliberalismo, que, apesar das posturas pós-modernas, é a sua própria grande narrativa”. (SANFELICE, 2001, p. 7). Para o pós-modernismo:

[...] não se trata apenas da crítica à concepção burguesa de progresso, mas de se rejeitar a própria ideia de progresso; não se trata apenas da crítica à visão burguesa de ciência, mas de negar a própria possibilidade de conhecermos cientificamente a realidade social e natural; não se trata apenas da crítica à concepção burguesa de ser humano, mas de rejeitar toda e qualquer forma de humanismo; não se trata apenas da crítica à forma burguesa de educação escolar, mas de implodir a escola por meio da negação da existência de um conhecimento objetivo a ser transmitido, da negação da autoridade do professor e da negação da intencionalidade do ato educativo. (DUARTE, 2012b, p. 200).

E, além disso, segundo Frigotto (2003), a Educação tornou-se, na sociedade capitalista, um campo hegemônico de disputa, que se dá “[...] na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe” (idem, p. 25), ou seja, a Educação não está imune às transformações materiais da sociedade e do próprio movimento ideológico pós-moderno, assim como a globalização e a própria pós-modernidade também se relacionam com a lógica de mercado, como pontua Sanfelice (2001). Por isso, Frigotto (2003, p. 26) reitera que:

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital.

Por isso, Saviani (2013a) discute que a escola no Brasil se tornou um mercado de trabalho amplamente concorrido por diferentes profissionais e a nova lógica do capital atua neste âmbito: de agência destinada a atender o interesse da população pelo acesso ao saber sistematizado, a escola passa a ser uma agência a serviço de interesses corporativistas ou clientelistas. De tal forma que se anula mais uma vez, porém de outra maneira, o papel fundamental da escola no processo de democratização.

O processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados na escola pouco é trabalhado, tanto nos planos da Educação dos municípios e estados, como nos cursos de formação de professores, justamente por conta do grande afastamento teórico preconizado pelo atual ideário neoliberal e pós-moderno em Educação. Dessa forma, a atividade nuclear da escola, qual seja, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado, tem sido minimizada e secundarizada. Os estudos de Duarte (2001) explicitam essa conjuntura:

É nesse contexto que o lema “aprender a aprender” passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois **preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais** que presidem o capitalismo contemporâneo. **A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo.** Em última instância o lema “aprender a aprender” é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual. (DUARTE, 2001, p. 9 – grifos meus).

Essas propostas pedagógicas que se originam no construtivismo, presentes com mais força a partir da década de 1980, legitimam a adaptação de alunos e professores às condições do mercado globalizado e neoliberal. Duarte (2001) explica que essas propostas – tais como: o multiculturalismo, a “teoria do professor reflexivo”, a pedagogia dos projetos, das competências e habilidades, entre outras; além de se basearem no lema central do “aprender a aprender”, são também concebidas na contemporaneidade como um posicionamento progressista e inovador para seus adeptos.

No entanto, essas são pedagogias “[...] que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade” (DUARTE, 2001, p. 5), uma vez que ideologicamente legitimam às classes populares a adaptação aos autênticos interesses da classe dominante, ou seja, centralizam o trabalho educativo

[...] na cultura presente **no cotidiano imediato dos alunos**, que se constitui, na maioria dos casos, em resultado da alienante cultura de massas, [...] voltada para a satisfação das necessidades imediatas e pragmáticas impostas pelo cotidiano alienado dos alunos [...]. (DUARTE, 2001, p. 10 – grifo meu).

Além disso, a premissa de que “[...] cabe ao professor a tarefa de transmitir um saber objetivo aos alunos” (DUARTE, 2001, p. 95) é suprimida, dado que tem se valorizado extremamente apenas a experiência do professor em seus processos formativos, que, posteriormente, em sala de aula, reflete implicações legitimadoras do cotidiano alienado aos escolares, pois exprime o imediatismo, o pragmatismo e a superficialidade na esfera da constituição histórica e social e, portanto, humana do professor (DUARTE, 2001). Em vista disso:

[...] o conhecimento é apenas e tão somente aquilo que é “tido como verdadeiro” num específico contexto cultural. A escola seria então nada mais do que um espaço, entre muitos outros, de troca e de compartilhamento de crenças culturalmente estabelecidas. (DUARTE, 2012b, p. 204).

A atual política de formação, e conseqüentemente a constituição do trabalho docente, está voltada para uma atividade precária e aligeirada em termos tanto de condições de trabalho como de apropriação de um conhecimento mais amplo, elaborado, que possa produzir nos alunos um aprendizado sistematizado e que corrobore para uma atividade consciente e transformadora.

Outro ponto importante que deve ser destacado, segundo Martins (2015b), é que se expressam duas conseqüências nefastas a respeito dessa hegemonia no meio educacional: a) desloca-se “a atenção do conhecimento para o autoconhecimento” (p. 20) e b) “se retira de foco aquilo que está no âmago da *crise* educacional contemporânea, ou seja, a função social da escola” (p. 21 – grifo da autora).

Além disso, segundo Saviani (2009), a formação docente no Brasil tem passado por diversos dilemas, um deles é o confronto entre dois modelos formativos: o centrado nos conteúdos culturais-cognitivos – em que “[...] a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplinas que irá lecionar” (Idem, p. 148-149) – e o centrado nos procedimentos didático-pedagógicos – que, “[...] contrapondo-se ao anterior, [...] considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático” (Idem, p. 149). De acordo com o autor, o dilema resulta da “[...] dissociação entre os dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo” (Idem, p. 151).

Duarte (2001, 2003, 2008), Marsiglia e Martins (2013), Martins (2015b), Mazzeu (2011) entre outros, têm evidenciado a questão problemática da atual descaracterização e esvaziamento do trabalho docente, justamente por conta do grande afastamento teórico que vem sendo preconizado na formação, dado que:

A celebração do “fim da teoria” – movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de “prática reflexiva” – se faz acompanhar da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo (BURGOS, 1999, p. 468). Em tal utopia, basta o “saber fazer” e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva. (MORAES, 2001, p. 10).

O discurso neoliberal e pós-moderno de que todos os espaços da sociedade são espaços de aprendizagem, trouxe um retrocesso epistemológico, ético e político, asseverando que a “prática reflexiva” atende melhor às demandas de mercado atuais. A circunstância desse recuo intelectual e teórico, segundo Moraes (2001), está também nas próprias políticas nacionais e internacionais de Educação, ainda que, segundo a autora, estas sejam apenas as causas mais aparentes e imediatas do problema desse fatídico afastamento teórico. Martins (2015b) também reitera que esse ideário atual da sociedade capitalista é:

As complexas relações entre educação e sociedade [...] têm colocado a escola a serviço da manutenção da ordem globalizante e neoliberal vigente em detrimento da promoção de desenvolvimento de seus membros, sejam eles alunos ou professores – diluem-se em análises que colocam a escola e o professor como vítimas do tempo e da organização social, que em sua estrutura política e econômica não é efetivamente questionada. Nesse sentido, acaba por não conferir a devida ênfase à formação de indivíduos que possam modificar tais relações, bem como à construção e apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados. Desse modo, as mudanças aventadas no que tange à formação dos professores e ao trabalho docente correm um grande risco: converterem-se em estratégias de adaptação. (MARTINS, 2015b, p. 20).

Em relação a isso, é importante ressaltar que, como já explicitado, a partir da década de 1990 intensificam-se no Brasil as demandas da reestruturação produtiva do capital, que se voltam para a formação e qualificação do trabalhador. Os novos modelos de produção preconizam a flexibilidade, autonomia e polivalência do trabalhador, no sentido da reintegração das atividades laborais diante da crescente necessidade de emprego com mão de obra qualificada (MAZZEU 2011). Os estudos de Rodrigues (2015) pontuam que, diante dessa conjuntura:

[...] **o trabalho do professor também é alvo dessas investidas do capital**, mas [...], ao mesmo tempo, pela característica de seu trabalho de formador, **ele se tornou estratégico para a implementação das inovações sócio-metabólicas engendradas pelo novo modelo de gestão da produção** em curso desde a década de 1970, demandando um projeto de “educação empreendedora”. (RODRIGUES, 2015, p. 30 – grifos meus).

Desse modo, é na esteira dos impactos nefastos da reestruturação produtiva do capital que o ideário educacional brasileiro se centraliza no “pragmatismo neoliberal” e no “ceticismo epistemológico pós-moderno” (DUARTE, 2003). Essas duas perspectivas ideológicas, visto que fazem parte de um mesmo universo, têm legitimado para a educação das classes populares, e também para a formação e trabalho do professor, a “[...] veneração da subjetividade imersa no cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea” (Idem, p. 612).

Diante dessa conjuntura, é possível afirmar que as teorias pedagógicas do “aprender a aprender” são concepções que possuem a finalidade de legitimar ideologicamente a adaptação das classes populares na direção dos autênticos interesses da classe dominante na totalidade capitalista. Em outras palavras, o objetivo da educação escolar nessa acepção “[...] não é o de formar um indivíduo que possua determinados conhecimentos, mas um indivíduo disposto a aprender aquilo que for útil à sua incessante adaptação às mudanças do mercado globalizado” (DUARTE, 2001, p. 116). Além disso, no cotidiano das escolas:

O que ocorre, geralmente, é que as condições de trabalho, o próprio modelo que impregna a atividade de ensino, as exigências e expectativas a que são submetidos professores e alunos, tudo isso faz com que o próprio professor tenda a cuidar mais daqueles que têm mais facilidade, deixando à margem aqueles que têm mais dificuldade. E é assim que nós acabamos, como professores, no interior da sala de aula, reforçando a discriminação e sendo politicamente reacionários (SAVIANI, 2012b, p. 56).

Como já afirmado, essas concepções hegemônicas de educação escolar têm configurado a atual formação e constituição docente no Brasil. No caso da formação inicial e continuada de professores, temos como teoria educacional predominante a “epistemologia da prática”, também denominada de “teoria do professor reflexivo”, formulada por Donald Schön (DUARTE, 2003). Nessa concepção pedagógica, o fundamento central é a predominância da “prática” em detrimento da “teoria” (DUARTE, 2003; MAZZEU, 2011), sugerindo que a formação docente precisa, ao

contrário de se centrar no domínio das teorias científicas, se dirigir apenas para o saber experiencial docente.

Diante desse fundamento, os cursos de preparação de professores têm preconizado o esvaziamento do conhecimento histórico e objetivo, descaracterizando de fato a atividade docente, uma vez que escamoteiam duplamente o ato educativo no sentido da socialização do conhecimento historicamente sistematizado, isto é, expropriam o desenvolvimento pleno da genericidade humana tanto para o professor quanto para o aluno (DUARTE, 2003). Os estudos de Martins (2015b), que analisam os princípios arrolados na “epistemologia da prática”, também ratificam essa perspectiva da formação de professores:

[...] deve, acima de tudo, estimular estratégias de autoformação, o que quer dizer promover o processo de “aprender a aprender”. Ao se estimular nos professores estratégias de autoformação, pressupõe-se um processo de generalização pelo qual essa premissa se estende também para os educandos. [...] Verifica-se, nessa orientação, uma forte emergência de estratégias [...] que sugerem a formação do professor centrada na atividade cotidiana da sala de aula, na sua maneira de ser professor, centrada, portanto, em sua experiência própria. O saber da experiência adquire grande importância, ocupando um espaço outrora concedido à formação teórica, metodológica e técnica. (MARTINS, 2015b, p. 9 – grifos meus).

Negando o conhecimento *verdadeiro* para o professor, a “teoria do professor reflexivo” prejudica significativamente a compreensão do professor sobre as várias determinações que interferem o trabalho educativo, pois compromete o próprio caráter da educação escolar de formação humana emancipatória (MAZZEU, 2011). Portanto, na luta de classes, a principal tarefa desse universo ideológico capitalista – de que fazem parte as pedagogias do “aprender a aprender”, logo, a própria “epistemologia da prática” – é o de preservar a adaptação de professores e alunos para o produtivismo global mercadológico. Nessa perspectiva, educadores e educandos devem estar desprovidos plenamente de conhecimento teórico, que seria fundamental para um entendimento mais próximo e fidedigno da realidade objetiva.

Além disso, a atual formação e constituição docente não têm proporcionado a devida reflexão filosófica para assegurar ao professor a superação das práticas pedagógicas hegemônicas, baseadas no senso comum, ou seja, desarticuladas e “rasas”, que reproduzem o “cotidiano fragmentado e alienado”. (MAZZEU, 2011, p. 164). Nesse cenário, o professor torna-se aquele:

[...] que já não dispõe de sua condição de ser integral por causa da divisão social do trabalho na sociedade de classes, é também um trabalhador fragmentado, unilateral, ou seja, alienado por mais consciência que ele tenha sobre isso, pois sua condição de sobrevivência o impede de construir-se como ser plenamente livre, restando-lhe apenas alguns momentos ou espaços de emancipação e autonomia. Por isso, ele não pode controlar totalmente o objeto de sua atividade educativa, que se lhe escapa, se lhe defronta como uma coisa (MARX, 2004, 80), condicionado que está pelas determinações da realidade pragmática da sociedade dividida. (RODRIGUES, 2015, p. 39).

No entanto, é necessário destacar uma contradição presente nessa condição atual do professor, tanto em sua formação quanto em sua constituição. Ainda que seu trabalho, na sociedade dividida em classes, por ser alienado não se estabeleça plenamente como modo e meio de sua existência, sua atividade possui a especificidade de desenvolver-se e exteriorizar-se intencional e conscientemente como teórico-prática, isto é, quando se manifesta indissociável entre os saberes teóricos (filosófico e crítico) e suas ações práticas – quando “[...] passa do plano teórico ao prático” (VÁZQUEZ, 2007, p. 117), mas que, enquanto práxis, não perde a forma e o conteúdo teórico. Por isso, reitera-se que “[...] o trabalho docente é uma forma específica de práxis capaz de produzir no aluno os conhecimentos em suas formas mais desenvolvidas historicamente pela humanidade”. (RODRIGUES, 2015, p. 29).

Dessa maneira, nego que a função social do professor seja uma atividade meramente prática e, assim, espontânea e imediata, ou até mesmo reacionária perante um determinismo crítico-reprodutivista, pois o trabalho consciente do professor enquanto atividade práxica pode tornar-se “[...] um instrumento de resistência e de luta”. (RODRIGUES, 2015, p. 35). E essa luta é efetivamente para que se estabeleça no desenvolvimento dos indivíduos, processos de elevação cultural e humanizadora, diferentemente da subordinação das camadas populares às leis do mercado “[...] sob a forma de adestramento e treinamento estreito da imagem do *mono* domesticável dos esquemas tayloristas [...] [ou] na forma da polivalência e formação abstrata [...] reclamadas pelos modernos *homens de negócio*”. (FRIGOTTO, 2003, p. 31 – grifos do autor).

2.5 A Pedagogia Histórico-Crítica como alternativa contra-hegemônica

Este trabalho compreende os conceitos de hegemonia e contra-hegemonia desenvolvidos por Antonio Gramsci a partir dos estudos de Moraes (2010). Segundo

esse autor, a hegemonia é uma forma dominante de “[...] consenso e da liderança cultural e político-ideológica de uma classe ou bloco de classes sobre as outras” (MORAES, 2010, p. 54), isto é, uma relação que envolve influência ideológica e dominação de uma classe sobre a outra por meio da articulação de bases econômicas. Contudo:

[...] a hegemonia é obtida e consolidada em embates que comportam não apenas questões vinculadas à estrutura econômica e à organização política, mas envolvem também, no plano ético-cultural, a expressão de saberes, práticas, modos de representação e modelos de autoridade que querem legitimar-se e universalizar-se. Portanto, a hegemonia não deve ser entendida nos limites de uma coerção pura e simples, pois inclui a direção cultural e o consentimento social a um universo de convicções, normas morais e regras de conduta, assim como a destruição e a superação de outras crenças e sentimentos diante da vida e do mundo (MORAES, 2010, p. 55).

As formas hegemônicas são consolidadas através de um decurso historicamente longo, por isso, não sendo sempre as mesmas, variam segundo a natureza das ações de domínio da classe que as exerce. E na vinculação da hegemonia temos duas esferas que configuram mecanismos de dominação pelos quais a classe exploradora age para controlar os grupos dominados nas relações sociais, mas essas esferas se diferenciam pelas funções exercidas na organização social cotidiana, sendo elas a sociedade política e a sociedade civil.

A primeira corresponde ao “[...] conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência, [...] sob controle dos grupos burocráticos unidos às forças armadas e policiais e à aplicação das leis” (MORAES, 2010, p. 57). Já a outra esfera expressa o conjunto de instituições dirigentes de produção e reprodução “[...] de ideologias enquanto concepções de mundo, compreendendo o sistema escolar, a Igreja, os partidos políticos, as organizações profissionais, os sindicatos, os meios de comunicação, as instituições de caráter científico e artístico etc.” (ibidem).

Diante disso, Moraes (2010) salienta que a imprensa é um dos instrumentos ideológicos de associação privada que possui um significativo papel-chave na elaboração, divulgação e unificação das concepções hegemônicas; assim como, na esfera da sociedade civil, a escola é um dos aparelhos de hegemonia que operam como organismos parcialmente autônomos em relação ao Estado e que almejam agregar consensos e consentimentos em volta de suas afirmações; além da busca

por “[...] consolidar apoios na sociedade civil, seja para manter a dominação, seja para contrariar seus pressupostos” (MORAES, 2010, p. 59). Por isso, pode-se afirmar que a escola é tanto um aparelho de dominação quanto de emancipação, isto é, carrega em si um caráter tanto reacionário quanto revolucionário (SAVIANI, 2012b; DUARTE et al., 2012).

Os fundamentos da pedagogia histórico-crítica implicam a verdadeira luta contra a ideologia do capital, ou seja, pela transformação da sociedade atual, prezando pela socialização dos produtos culturalmente formados para todos os indivíduos e não apenas para alguns, motivo pelo qual visa à socialização do conhecimento historicamente sistematizado na escola pública brasileira (SAVIANI, 2013a). Dessa forma, reitero, a partir dos estudos de Duarte (2011), que, por ser uma teoria pedagógica que almeja essa transformação social, possui um posicionamento claro e que demanda por parte de seus colaboradores esse reconhecimento:

[...] nossa referência para a educação contemporânea deve ser a formação dos seres humanos na sociedade comunista. [...] **a pedagogia histórico-crítica exige por parte de quem a ela se alinha um posicionamento explícito** perante a luta entre o capitalismo e o comunismo. **Quem prefira não se posicionar em relação à luta de classes não poderá adotar de maneira coerente essa perspectiva pedagógica.** (DUARTE, 2011, p. 7 – grifos meus).

Segundo a perspectiva histórico-crítica, apesar da convicção de que a educação escolar não é a redentora de uma plena transformação social, entende-se que ela possui um papel fundamental e decisivo nesse processo, qual seja, instrumentalizar a classe explorada frente à luta de classes. Em outras palavras, Martins (2015b, p. 21-22) ratifica:

É claro que a referida elevação não é tarefa exclusiva da instituição escolar, porém, para sua efetivação, **a escola desempenha um papel insubstituível. É a finalidade emancipatória da educação que não se pode perder de vista**, uma vez que ela representa o desenvolvimento da verdadeira consciência por meio da apropriação dos conhecimentos, dos conceitos, das habilidades, dos métodos, e técnicas etc., **de forma que possam os homens intervir na realidade e tomar parte como sujeitos do desenvolvimento genérico da humanidade.** (grifos meus).

Portanto, é necessário pontuar que a educação tem sido um campo de disputa hegemônica para os interesses de classes (FRIGOTTO, 2003), ou seja, essencialmente, na rede pública brasileira de ensino, existe uma luta tanto de defesa

quanto de grande resistência em relação à socialização do conhecimento e da produção historicamente humana para os indivíduos. E isso ocorre porque a classe dominante, detentora dos meios de produção e do conhecimento mais elevado, tem negado essa verdadeira socialização do saber indispensável à emancipação do ser humano (DUARTE, 2012a) na escola pública.

Desse modo, Moraes (2010, p. 56) pontua que a constituição da concordância no sentido da “[...] transformação da ordem vigente depende da capacidade das classes subalternas de se converterem em força política efetiva, forjando uma unidade de objetivos que resulte na coordenação de iniciativas e princípios ideológicos”. E na luta contra os aparelhos de grande influência hegemônica, principalmente das esferas da sociedade civil, tal como o aparato midiático, todos os planos, meios e mecanismos contra-hegemônicos devem ser acionados e aproveitados, uma vez que “[...] o projeto de futuro não é fruto de mera especulação, é resultado da análise das possibilidades postas pelo presente e pela escolha de algumas dessas possibilidades como aquelas pelas quais lutaremos” (DUARTE, 2012a, p. 150).

Gramsci (1999, p. 314-315) situa as ações contra-hegemônicas como “instrumentos para criar uma nova forma ético-política”, cujo alicerce programático é o de denunciar e tentar reverter as condições de marginalização e exclusão impostas a amplos extratos sociais pelo modo de produção capitalista. A contra-hegemonia institui o contraditório e a tensão no que até então parecia uníssono e estável. Gramsci nos faz ver que a hegemonia não é uma construção monolítica, e sim o resultado das mediações de forças entre blocos de classes em dado contexto histórico. Pode ser reelaborada, revertida e modificada, em um longo processo de lutas, contestações e vitórias cumulativas.

Trata-se de apresentar argumentações alternativas para vergar o senso comum, aprofundando e aperfeiçoando o conhecimento crítico da realidade para transformá-la, de maneira a efetivar o que o líder comunista italiano define como “a crítica real da racionalidade e historicidade dos modos de pensar” (Gramsci, 1999, p. 111). Significa reorientar as percepções sobre o mundo vivido e combater as racionalidades hegemônicas, vislumbrando o presente como passível de ser alterado por ações concatenadas e convincentes. (MORAES, 2010, p. 73 – grifos meus).

Por isso, preconiza-se o polo positivo do caráter emancipatório e revolucionário da escola, situando a construção coletiva da pedagogia histórico-crítica como uma forma de ação contra-hegemônica; crítica e propositiva diante das falácias da sociedade de classes, dado que compreende a escola como “o lugar por excelência da luta pela socialização do conhecimento” (DUARTE, 2012a, p. 152) e, portanto, a

educação escolar é um dos instrumentos de transformação dessa organização social atual. Diante disso, ratifico como pressuposto a aceção de que a Psicologia e a Pedagogia fornecem aportes para a discussão acerca do desenvolvimento humano, do papel da escola, da aprendizagem escolar e da formação de professores.

Assim, defende-se que tais aportes teóricos revelam possibilidades de instrumentalização e subsídios ao trabalho docente, ou seja, para que o professor possa lidar com o aluno em sala de aula enquanto um “[...] indivíduo concreto que é a síntese de inúmeras relações sociais” (SAVIANI, 2004, p. 47). Entretanto, a fundamentação da prática na e pela experiência docente, o “aprender a aprender” na formação e constituição docente, tem organizado e orientado o trabalho intelectual do professor, descaracterizando-o e desvalorizando-o e, diante disso:

[...] urge a proposição de um modelo de formação alternativa, no qual a construção de conhecimentos se coloque a serviço do desvelamento da prática social, apto a promover o questionamento da realidade fetichizada e alienada que se impõe aos indivíduos. Que supere, em definitivo, os princípios que na atualidade têm norteado a formação escolar, em especial a formação de professores. (MARTINS, 2010, p. 20 – grifos meus).

Portanto, faltam também, principalmente nos cursos de licenciatura das diversas áreas do conhecimento, a apropriação e objetivação, por parte dos professores, de um aporte teórico pedagógico crítico. Assim, na atual configuração capitalista, temos um cenário nefasto e um trabalho árduo diante dos graves problemas existentes na escola pública brasileira, em consequência do universo ideológico neoliberal e pós-moderno projetado sobre a Educação que, inevitavelmente, está articulado pelas circunstâncias históricas e que determinam a formação e o trabalho do professor.

Contudo, quando Saviani (2012b) faz, inicialmente, a análise das pedagogias não críticas e das teorias crítico-reprodutivistas em Educação, na década de 1980, apresenta caminhos concretos para o trabalho do professor, ou seja, realiza uma reflexão crítica e propositiva. É assertivo ao estabelecer princípios norteadores de uma corrente pedagógica marxista, que se denominou posteriormente de pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2013a), como é atualmente conhecida. Tal concepção educacional compreende a educação escolar fundamentando-se na natureza e especificidade do trabalho educativo, qual seja:

[...] 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. (SAVIANI, 2013a, p. 13).

Porém, o caminho desenvolvido pela pedagogia histórico-crítica não se expressa enquanto um receituário. Trata-se de fundamentos que: a) orientam a compreensão do professor acerca da realidade, isto é, diante do ideário político-ideológico presente historicamente na educação brasileira e b) conduzem o trabalho docente para o planejamento, tal como para as próprias intervenções pedagógicas necessárias em sala de aula, e isso se deve ao aspecto metodológico dessa Pedagogia, elaborado pelo autor, na forma de cinco momentos²⁷ (prática social “inicial”, problematização, instrumentalização, catarse e prática social “final”), que, articulados entre si, direcionam a organização da atividade educativa pelo professor.

Enquanto uma proposta de trabalho educacional, o fazer pedagógico pautado nessa perspectiva preconiza a articulação entre a prática social do aluno com o conhecimento teórico, tendo como objetivo o desenvolvimento da sua consciência crítica sobre a realidade concreta. Essa proposta é estabelecida a partir da teoria dialética do conhecimento; sua construção se dá no movimento dinâmico entre o conhecimento empírico e o científico, isto é, da síncrese à síntese, da aparência à essência, da provisoriedade à historicidade dos conhecimentos. Tem como ponto de partida a prática social, questionando e analisando a ação cotidiana, na busca pelo conhecimento teórico da ocorrência dos fenômenos concretos, tornando-se, dessa forma, uma referência para a nova ação e a transformação do aluno na realidade objetiva, em que a prática social é também o ponto de chegada, mas compreendida de forma superior pelos educandos.

Saviani (2012b) explica cada um dos momentos pedagógicos mencionados da seguinte forma: o ponto de partida do ensino deve ser a *prática social* (primeiro momento), sendo esta “[...] a forma como estão sintetizadas as relações sociais em

²⁷ Utilizaremos o termo “momentos” ao invés de “passos” devido à própria observação posterior de Saviani: “[...] utilizei a palavra passos para confrontação com a [pedagogia] tradicional e a [escola] nova, mas que não é muito adequado. Seria preferível o conceito de ‘momento’ em lugar de ‘passo’. Passos, faz-se um, depois outro, depois outro, enquanto o de momento dá uma ideia de maior articulação”. (SAVIANI, 2015b, p. 187).

um determinado momento histórico” (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 98) e que são comuns a professores e alunos.

Contudo, cabe destacar que o professor possui “[...] uma ‘síntese precária’, pois há conhecimento e experiências em relação à prática social, mas seu conhecimento é limitado, pois ele ainda não tem claro o nível de compreensão dos seus alunos” (MARSIGLIA, 2011, p. 105); e os alunos ainda possuem uma compreensão sincrética, fragmentada e caótica, dado que não há uma visão clara das relações que compõem a totalidade concreta (MARSIGLIA, 2011).

Por isso, “[...] o ponto de partida do ensino não é a *preparação* dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a *atividade*, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova)” (SAVIANI, 2012b, p. 70 – grifos no original), mas sim “[...] a busca pela apropriação, por parte dos alunos, das objetivações humanas” (MARSIGLIA, 2011, p. 105), cujo papel do professor nesse momento é o de “[...] selecionar os conhecimentos historicamente construídos que devam ser transmitidos e traduzidos em saber escolar” (ibidem).

O segundo momento, o da problematização, não é “[...] a *apresentação* de novos conhecimentos por parte do professor (pedagogia tradicional) nem o *problema* como obstáculo que interrompe a atividade dos alunos (pedagogia nova)” (SAVIANI, 2012b, p. 71 – grifos no original). Mas o momento em que o professor deve apresentar aos alunos os motivos pelos quais os conteúdos selecionados foram colocados no planejamento, uma vez que se trata “[...] detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 2012b, p. 71 – grifos no original). Além disso, segundo Marsiglia (2011), esse é o momento de conduzir o processo de apropriação de conhecimento do aluno no sentido da superação do entendimento das relações cotidianas tendo em vista o conhecimento científico, que reestrutura o domínio acerca das questões da prática social, por isso:

Trata-se de colocar em xeque a forma e o conteúdo das respostas dadas à prática social, questionando essas respostas, apontando suas insuficiências e incompletudes; [significa] demonstrar que a realidade é composta por diversos elementos interligados, que envolvem uma série de procedimentos e ações que precisam ser discutidos. (MARSIGLIA, 2011, p. 106).

O terceiro momento, a instrumentalização “[...] não coincide com a *assimilação* de conteúdos transmitidos pelo professor por comparação com conhecimentos

anteriores (pedagogia tradicional) nem com [apenas] a coleta de *dados* (pedagogia nova)” (SAVIANI, 2012b, p. 71 – grifos no original). Refere-se à apropriação dos instrumentos teóricos e práticos indispensáveis – “os instrumentos culturais produzidos pela humanidade” (MARSIGLIA, 2011, p. 106), para equacionar (examinar) os problemas identificados na prática social e que revelam a apropriação de conhecimentos anteriormente não apreendidos (SAVIANI, 2012b). Por esse motivo é o momento em que se oferecem “[...] subsídios para compreender a prática social em suas implicações complexas” (MARSIGLIA, 2011, p. 106).

O quarto momento, a catarse, é ratificado pela pedagogia histórico-crítica como a “etapa culminante do processo educativo” (MARSIGLIA, 2011, p. 107), pois se refere à superação do senso comum pelo aluno, em que a visão parcial e fragmentada dos fenômenos é qualitativamente modificada e compreende-se a realidade enquanto um todo complexo e articulado a contextos factuais (MARSIGLIA, 2011). Desse modo, não é “[...] a *generalização* (pedagogia tradicional) nem a *hipótese* (pedagogia nova)” (SAVIANI, 2012b, p. 72 – grifos no original), trata-se do momento em que se concretiza de fato no aluno a “[...] incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (ibidem). Ainda que adquiridos de modo parcial, os instrumentos básicos apresentam a mudança no conhecimento apreendido e que faz parte de um *processo de desenvolvimento* no educando.

Assim, a catarse é “[...] o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu [...] entendida na acepção gramsciana de ‘elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens’” (SAVIANI, 2012b, p. 72). Exemplos importantes sobre esse momento catártico nos indivíduos são explicados por Saviani (2013a), tais como: a apropriação da escrita no processo de alfabetização que resulta da “assimilação da estrutura objetiva da língua” (SAVIANI, 2015b, p. 169), pois quando a língua é assimilada tem-se a incorporação da cultura propriamente humana no educando, ou seja, ele se torna alfabetizado dado que se objetiva em um *habitus*, aquela “[...] disposição durável a partir da qual já não é mais possível regredir ao estado anterior” (Idem, p. 178); bem como o ato de dirigir um automóvel e tocar um instrumento musical, que são assimilações históricas e intrinsecamente humanas.

Por fim, o quinto momento é quando o aluno consegue problematizar a prática social e caminha da síncrese à síntese, uma vez que passa a desenvolver sua

compreensão dos fenômenos no sentido da totalidade (MARSIGLIA, 2011). Por isso, nessa teoria pedagógica não há “[...] a *aplicação* (pedagogia tradicional) nem a *experimentação* (pedagogia nova)” (SAVIANI, 2012b, p. 72 – grifos no original), pois se trata do momento em que “os alunos ascendem ao nível sintético” (ibidem), tendo como ponto de chegada “[...] a própria *prática social*, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos” (ibidem – grifos do autor). Além disso, cabe ressaltar que o primeiro e quinto momentos são denominados ambos de prática social, mas diferenciam pelo fato de que ao final do processo de ensino, há transformação e apropriação de conhecimentos de forma qualitativamente superior no aluno justamente por conta da aprendizagem desenvolvida (MARSIGLIA, 2011).

Entretanto, no trabalho educativo é preciso ter a compreensão da unidade existente entre conteúdo e forma, uma vez que “O conteúdo é o determinante, o principal, mas o conteúdo não se faz presente sem a forma. Então, é a forma que veicula o conteúdo” (SAVIANI, 2015b, p. 177). Isto é, nessa articulação unitária, entre polos opostos que se complementam um ao outro, o conteúdo e a forma de ensino escolar devem estar orientados pelo critério do clássico – conceito elaborado por Saviani (2013a), explicitado na próxima seção – e fundamentados na articulação dos cinco momentos pedagógicos, pois eles se relacionam com o próprio movimento de síntese, análise e síntese do pensamento teórico acerca dos fenômenos da realidade, ratificados pelo materialismo histórico-dialético. Por isso, deve-se frisar que essa **não é** uma prática didática sequencial e meramente utilitária.

De acordo com Lavoura (2016), para o **verdadeiro** entendimento acerca da teoria educacional histórico-crítica, é preciso a compreensão dos nexos entre as categorias singular, particular e universal da relação dialética lukacsiana, pois a não compreensão desses nexos levam à mera “didatização do ensino” e “metodização do método” dessa teoria educacional.

Além disso, o autor ratifica que os cinco momentos não são sequências cronológicas, e sim momentos articuladores e característicos do método dialético, dado que a problematização necessita da instrumentalização, assim como o ponto culminante do processo pedagógico, a catarse, é também prática social e a prática social, por sua vez, é o momento em que o indivíduo singular incorpora a segunda natureza humana nas relações sociais mediadas pelo universo simbólico da cultura humana, ou seja, é também catarse. Por isso, Duarte (2015) afirma que:

Não existe “a” forma de ensinar da pedagogia histórico-crítica, posto que a decisão pelo emprego de uma estratégia, uma técnica ou um procedimento didático dependerá sempre de uma avaliação que relacione, no mínimo, quatro elementos: quem está ensinando, quem está aprendendo, o que está sendo ensinado e em que circunstâncias a atividade educativa se realiza. Claro que nessa avaliação coloca-se sempre como pressuposto, em se tratando dessa pedagogia, que há algo a ser ensinado e cabe ao professor a tarefa de efetivação do ato de ensinar. Por sua vez, esse pressuposto conecta-se a outro, o de que há conteúdos científicos, artísticos e filosóficos que se constituem em valores conquistados pelo desenvolvimento histórico do gênero humano e são representativos [...] Portanto, ao afirmar que não existe uma forma única de se ensinar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, não estou fazendo qualquer concessão às pedagogias do “aprender a aprender”, mas tão somente ressaltando uma quase obviedade, que é a variabilidade possível e necessária das formas de ensino (p. 18).

Diante disso, reitero que os cinco momentos dessa Pedagogia não são simplesmente uma didática metodológica, mas a síntese de como o trabalho intelectual e, neste caso, o trabalho educativo, se realiza no sentido da síntese e análise à síntese do conhecimento teórico. Desse modo, não se deve apreender que no processo de ensino e aprendizagem os cinco momentos se estabeleçam nessa mesma ordem ou em um intervalo de tempo determinado pela organização convencional de ensino que está posta, uma vez que essa disposição não confere a devida compreensão dialética do curso histórico no processo de desenvolvimento humano e individual.

Portanto, uma das principais condições para que o professor possa “[...] atuar na perspectiva histórico-crítica é ele ter um bom domínio de como funciona a sociedade em que nós vivemos. E para entender como ela funciona, ele tem de compreender [...] seu desenvolvimento histórico” (SAVIANI, 2015b, p. 185-186). Assim como compreender e orientar, de forma clara, seu trabalho a partir das cinco importantes questões – algumas delas propostas por Duarte (2015), tais como: ensinar para quê? (refere-se às finalidades do ensino); o que ensinar? (escolha dos conteúdos escolares); como ensinar? (escolha das diferentes formas possíveis de vincular o conteúdo de ensino); a quem ensinar? (trata-se do destinatário, em um dado processo de desenvolvimento humano e individual) e; em que circunstâncias

se ensina? (entende-se como as condições sobre as quais se pode efetivar o ensino dos conhecimentos objetivos próprios da escola)²⁸.

²⁸ Anotações de palestra proferida pela Prof.^a Dr.^a Juliana Campregher Pasqualini. Palestra “A educação escolar e a formação da consciência: para que, como e a quem ensinar” no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unimep. Set. 2016.

3 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: APORTES TEÓRICOS PARA O TRABALHO EDUCATIVO

Este estudo assume a perspectiva de que a educação escolar é uma atividade mediadora, que, de forma intencional, produz a humanidade nos indivíduos, a partir das elaborações e aquisições constituídas histórica e coletivamente (SAVIANI, 2013a). Considera-se que essa atividade (o trabalho educativo) é engendrada a partir da contradição entre os planos natural e cultural dos indivíduos, justamente porque promove o desenvolvimento tipicamente humano enquanto um processo de complexificação social entre o que é a princípio intersíquico e, posteriormente, se torna intrapsíquico no indivíduo (VYGOTSKI, 2014b). Portanto, o trabalho educativo é um processo de interiorização que depende intrinsecamente da socialização da produção humana, ou seja, da cultura que socialmente é constituída e produzida pelas gerações precedentes (LEONTIEV, 1978). É nesse sentido que a educação escolar, na qualidade de mediação – interposição que provoca transformação (MARTINS, 2015a) – pode elevar de modo mais amplo o desenvolvimento humano dos escolares do que as relações sociais corriqueiras, o que revela a importância do trabalho do professor nesse processo.

Nesta seção, apresento alguns dos principais fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, na qualidade de aportes teóricos que podem subsidiar o trabalho do professor no processo de ensino e aprendizagem, a partir do pressuposto de que o conhecimento do professor e o ensino são processos indissociáveis. Discute-se, a princípio, o emprego dessas perspectivas em conjunto; as especificidades de cada uma delas (o objeto de investigação) e a conexão existente em ambas. E ao final, destaco sob a categoria trabalho (atividade vital humana) a importância da educação escolar no desenvolvimento dos indivíduos e a função social do professor nesse processo de apropriação cultural, produzida pelo conjunto dos homens.

3.1 O ponto de intersecção entre as perspectivas pedagógica e psicológica

Como Saviani (2015a), Duarte (1998, 2001, 2012a, 2013), Martins (2013a, 2013b), entre outros, adotei as perspectivas histórico-cultural e histórico-crítica em conjunto. Existem entre elas vários pontos de convergência/intersecção²⁹. Para este

²⁹ Anotações de aula como aluna especial da disciplina “Processos educativos, cognição e linguagem” ministrada pela Prof.^a Dr.^a Anna Maria Lunardi Padilha no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unimep durante o 1º semestre de 2014.

trabalho, considere como confluência máxima a adoção do aporte basilar e matricial do materialismo histórico-dialético, isto é, a abordagem teórica, filosófica e metodológica do marxismo, que consiste na particularidade mais genérica, central, primordial e comum entre essas concepções. E, a partir disso, podemos reiterar e discorrer sobre a concepção concreta e dialética que existe tanto na psicologia histórico-cultural quanto na pedagogia histórico-crítica.

Antes, porém, de aprofundar nesse aspecto de conexão, um ponto muito importante é a essencial diferença entre o objeto de estudo da Psicologia e o objeto de estudo da Pedagogia. Dado que essas duas grandes ciências são bases epistemológicas e metodológicas para o estudo de diferentes temas, Pasqualini (2013) explica que, no campo do marxismo, há análises que necessitam ter a compreensão sobre o problema de investigação a partir dos nexos existentes entre a Psicologia e a Pedagogia, uma vez que “[...] essas duas ciências se relacionam de tal modo que o *objeto* de uma é *condição* para a outra” (PASQUALINI, 2013, p. 72).

Fundamentada nos estudos do psicólogo soviético S. L. Rubinstein, a autora explica essa questão na perspectiva do materialismo histórico-dialético, tendo em vista o objeto de sua investigação – a periodização do desenvolvimento infantil e sua relação com o processo educativo. A longa transcrição se justifica tendo em vista a importância de tal distinção para este estudo:

A psicologia não tem como objeto o processo pedagógico e a organização do ensino. Como explica Rubinstein, o objeto da psicologia do desenvolvimento são as leis que regem o desenvolvimento do psiquismo da criança. O objeto da pedagogia, por sua vez, é o processo pedagógico propriamente dito, ou seja, as leis específicas da educação e do ensino. Mas como então se relacionam essas duas ciências?

Não é possível compreender a lógica interna do desenvolvimento psíquico infantil desvinculado dos processos educativos. Tomar o desenvolvimento psíquico como objeto da psicologia implica compreender que o processo pedagógico constitui uma *condição* para o desenvolvimento psíquico, ou seja, o desenvolvimento somente se produz como resultado dos processos educativos. Ao mesmo tempo, a compreensão das leis que regem o desenvolvimento psíquico constitui uma *condição* fundamental para o próprio processo pedagógico, na medida em que o ensino incide sobre diferentes níveis de desenvolvimento psíquico da criança. Compreender o funcionamento psíquico infantil a cada período do desenvolvimento e o vir a ser desse desenvolvimento se coloca como condição para o planejamento e condução do processo pedagógico. Psicologia e pedagogia devem, portanto, ser pensadas em unidade. (PASQUALINI, 2013, p. 72-73 – grifos no original).

Desse modo, embora a psicologia histórico-cultural seja e tenha se consolidado como um fundamento amplamente considerável nos processos educativos brasileiros, ela não é por si mesma uma teoria pedagógica (DUARTE, 2012a, 2013). Portanto, como explica Pasqualini (2013), na relação de condição entre o objeto da Psicologia (o desenvolvimento humano) diante do objeto da Pedagogia (o processo pedagógico), podemos compreender que se evidencia a necessidade de uma teoria pedagógica, uma vez que, na esfera da prática educativa, reside a emergência da mediação a partir de uma teoria pedagógica que de fato promova o desenvolvimento histórico-cultural dos indivíduos como preconiza a Psicologia vigotskiana. Assim, a psicologia histórico-cultural é um dos fundamentos de uma Pedagogia (e, neste caso, uma pedagogia marxista) e não a própria teoria pedagógica (DUARTE, 2013). Em outras palavras,

[...] A teoria histórico-cultural é uma teoria psicológica fundamentada nos trabalhos de psicólogos soviéticos, especialmente Vigotski, Leontiev e Luria. Ela é de grande importância como um dos fundamentos de uma pedagogia marxista, mas ela não é, em si mesma, uma teoria pedagógica. Não há uma pedagogia vigotskiana. Entre a teoria histórico-cultural, como uma teoria psicológica, e a prática escolar, há a necessidade da mediação de uma teoria pedagógica. [...] Quando não é discutida a questão da teoria pedagógica mais adequada para fazer a mediação entre a psicologia histórico-cultural e a prática pedagógica, as ideias de Vigotski, Leontiev e Luria acabam sendo apropriadas de forma distorcida e incorporadas às pedagogias do aprender a aprender, ou seja, são subsumidas ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno, como mostrei há mais de 10 anos em meu livro *Vigotski e o “aprender a aprender”*. (DUARTE, 2012a, p. 162-163 – grifos no original).

Conforme esclarece Duarte (2013), a Pedagogia que está de acordo com a psicologia histórico-cultural é a pedagogia histórico-crítica, que, também marxista, confere à educação escolar o papel da socialização do conhecimento mais desenvolvido para as camadas populares e ratifica a luta pela superação da sociedade capitalista. Portanto, ao considerarmos que a educação escolar possui a exigência de uma mediação pedagógica – a teoria histórico-crítica – que tem como um de seus fundamentos - no caso do fundamento psicológico – a teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano (DUARTE, 2013), estamos também considerando que a formação e o trabalho do professor indispensavelmente requerem tais aportes pedagógicos e psicológicos marxistas, uma vez que temos proposto, a partir de uma construção coletiva da pedagogia histórico-crítica, uma educação escolar voltada, de fato, para a emancipação humana – contrária às

falácias do capitalismo contemporâneo e suas conseqüentes concepções neoliberais e pós-modernas em Educação.

Para além da base teórico-metodológica marxiana, a conexão entre a Pedagogia e a Psicologia está na defesa dos conhecimentos científicos na escola, tendo como questão nuclear a transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados bem como a qualidade dos conteúdos de ensino nesse processo, uma vez que para ambas as perspectivas tais fundamentos são decisivos para o desenvolvimento tipicamente humano.

Segundo Martins (2013b), as perspectivas convergem seus fundamentos teóricos sobre o conceito de trabalho da aceção de Marx e, assim, no entendimento de que cabem à educação escolar: o processo de humanização dos indivíduos e a transmissão dos conhecimentos mais elevados, ou seja, há na pedagogia histórico-crítica um fundamento psicológico consistente e coerente com a perspectiva histórico-cultural, justamente por conta da concepção de homem, sociedade e natureza educativa, que são relacionadas por meio do conceito de trabalho, isto é, a partir da atividade vital humana.

Sob a matriz do materialismo histórico-dialético, independentemente dos sujeitos e da sua própria consciência, a realidade possui uma existência objetiva. Ainda que a realidade aparente seja aquela que inicia o conhecimento pelo sujeito na realidade concreta, ela não é meramente fenomênica, imediata e empírica – o que prevê apenas a aparência dos fenômenos e objetos do mundo. É a partir do conhecimento, mais especificamente do conhecimento teórico-crítico, que se torna possível a apreensão da essência, isto é, do conteúdo – a estrutura e a dinâmica mais fidedigna dos fenômenos e objetos da realidade objetiva –, de modo que o conhecimento é o mediador da realidade para o homem, e, dialeticamente, revela a realidade concreta. (PAULO NETTO, 2011).

Nessa direção, a matriz teórica marxiana concebe os fenômenos sociais como produtos históricos para compreender sua gênese e seu desenvolvimento, uma vez que o objeto de investigação é um “objeto real e determinado”, pois envolve uma complexa trama de relações estritamente formadas e produzidas pelos homens.

O objeto da pesquisa tem, insista-se, uma existência objetiva, que independe da consciência do pesquisador. [...] Isto significa que a relação sujeito/objeto no processo de conhecimento teórico não é uma relação de externalidade, tal como se dá, por exemplo, na citologia ou na física; antes, é uma relação em que o sujeito está implicado no objeto. Por isso mesmo, a pesquisa – e a teoria que dela resulta – da sociedade exclui qualquer pretensão de “neutralidade”, geralmente identificada com “objetividade” [...]. Entretanto, essa característica não exclui a *objetividade* do conhecimento teórico: a teoria tem uma instância de verificação de sua *verdade*, instância que é a *prática social e histórica*. [...] a teoria é a reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto. Esta reprodução, porém, não é uma espécie de reflexo mecânico, com o pensamento espelhando a realidade tal como um espelho reflete a imagem que tem diante de si. Se assim fosse, o papel do sujeito que pesquisa, no processo do conhecimento, seria meramente passivo. Para Marx, ao contrário, o papel do sujeito é essencialmente *ativo*: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um *processo*) [...]. (PAULO NETTO, 2011, p. 22-25 – grifos no original).

Em vista disso, essa não é uma matriz teórico-filosófica que contempla a realidade como sendo natural, a-histórica e idealizada, como já fora discutido na primeira seção deste trabalho. Entretanto, o que cabe pontuar neste momento é a apreensão do nexos histórico de desenvolvimento do homem no mundo, fundamentando-se no e confirmando o caráter histórico e social dos indivíduos, que existe tanto na perspectiva da psicologia histórico-cultural de Vigotski como na pedagogia histórico-crítica de Saviani. E, é a partir da categoria marxiana trabalho que busco reiterar essa particularidade tipicamente humana para estabelecer conexões de conformidade entre as perspectivas em destaque, e possivelmente, avançar na compreensão do objeto deste estudo.

3.2 A categoria trabalho como expressão da atividade vital humana e sua relação com o processo de humanização dos indivíduos

A categoria trabalho é um dos conceitos centrais do materialismo histórico-dialético, uma vez que tal conceito representa a atividade que tem como expressão máxima a essência humana, ou seja, é a atividade vital dos homens. Por isso, cabe ressaltar que tal definição não se remete, para essa matriz teórico-filosófica, “[...] ao conceito econômico de trabalho que se tornou, com o capitalismo, um conceito cotidiano de trabalho, o qual se refere aos limites restritos da atividade que produz mais-valia [...]” (OLIVEIRA, 2005, p. 2). De acordo com Marx e Engels (2010), na sexta tese sobre Feuerbach, “[...] **a essência humana** não é uma abstração inerente

ao indivíduo isolado. Em sua realidade, **é o conjunto de relações sociais**” (p. 119 – grifo meu). Em vista disso, Oliveira (2005, p. 2) resgata que, em *O Capital*, Marx define trabalho como:

[...] a atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e natureza, condição natural e eterna da vida humana e, portanto, independentemente de qualquer forma dessa vida sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais. (OLIVEIRA, 2005, p. 2).

Segundo Saviani (2012a), Marx concluiu que “[...] o que o homem é, o é pelo trabalho. O trabalho é, pois, a essência humana” (p. 25). Nessa direção, deve-se esclarecer que a existência do ser não é meramente uma concessão dada pela natureza, e por isso, se faz necessário aos homens produzir sua existência no mundo, posto que, ao se lançar somente ao domínio da natureza, o ser homem se extingue. Assim, para sobreviver ele se põe a transformar e ajustar a natureza às suas necessidades, ao contrário dos animais, que garantem sua sobrevivência pela natureza, sendo suficiente apenas adaptar-se a ela (SAVIANI, 2012a, 2013a). De maneira oposta, o homem não se adapta à natureza, ele “[...] tem de adaptar a natureza a si. E esse ato de agir sobre a natureza transformando-a é o que se chama trabalho. Portanto, é pelo trabalho que os homens se produzem a si mesmos” (SAVIANI, 2012a, p. 25).

Entretanto, cabe ressaltar que, embora o trabalho seja, na totalidade capitalista, o trabalho alienado, de acordo com Kuenzer (2001), o trabalho se manifesta na relação dialética, que se configura como a sua dupla face, por isso, deve ser compreendido sob os dois lados da mesma moeda que compõem uma totalidade por contradição, ou seja, essa atividade característica do humano se expressa a partir de duas maneiras, quais sejam:

[...] a partir de suas características mais gerais, que independem do modo de produção de mercadorias e que, portanto, são intrínsecas à sua natureza; ou a partir das formas históricas que vai assumindo, de acordo com o desenvolvimento das forças produtivas, ou seja, com base na forma concreta que assume em um determinado modo de produzir mercadorias. Estas duas concepções não se opõem, e sim guardam uma relação dialética entre si, em que, ao mesmo tempo, se negam e se afirmam, configurando a dupla face do trabalho: qualificador, prazeroso e, simultaneamente, desqualificador, explorador, causador de sofrimento. (KUENZER, 2001, p. 2).

O trabalho é, pois, a história dos indivíduos que existem em intercâmbio com o meio. É a produção indireta de sua própria existência material que o instituiu não apenas como um ser biológico, mas um ser social. Segundo Vygotski (2014b), esse processo de transformação ativa da natureza e da própria natureza do ser se constitui como sendo “[...] a base de toda a história humana e pressupõe também uma imprescindível mudança ativa da conduta do homem”. (VYGOTSKI, 2014b, p. 84-85). Desse modo, o trabalho consolidou a existência histórica e concreta do ser e, por essa razão, Marx e Engels (2010) fundamentaram o seguinte pressuposto:

[...] toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que todos os homens devem estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter moradia, vestir-se e algumas coisas mais. **O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam que haja a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato esse é um ato histórico, uma exigência fundamental de toda a história, que tanto hoje como há milênios deve ser cumprido cotidianamente e a toda hora, para manter os homens com vida.** (MARX, ENGELS, 2010, p. 53 – grifo meu).

Em vista disso, conforme explica Leontiev (1978), o estabelecimento de uma existência concretamente histórica pressupõe um longo processo percorrido pelo homem, que começa da sua origem animal até seu processo de hominização; que, profundamente distinto dos demais animais, o tornou humano em virtude de sua vida ter se consolidado em uma sociedade organizada e constituída pelo trabalho. Desse modo, o autor russo explica que, ao longo desse processo, o homem modificou sua essência “[...] e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas às *leis sócio-históricas*”. (LEONTIEV, 1978, p. 262 – grifos no original).

Procurando compreender essa relação entre trabalho e sociedade, o mesmo autor esclarece que foi principalmente por meio da fabricação de instrumentos que o indivíduo pôde consolidar um grande salto de qualidade de sua inicial preparação biológica (primeiro estágio de desenvolvimento) para a passagem do vir a ser humano (seu segundo estágio de desenvolvimento). Nessa passagem de um estágio para outro, a formação do ser continuava sendo submetida às leis biológicas, que, de geração em geração, transmitiam por hereditariedade suas alterações anatômicas. Mas houve, concomitantemente a esse processo, um desenvolvimento do ser, produzido e alicerçado nos processos sociais que, sob a interposição do trabalho e da comunicação pela linguagem – produzidos pelos

próprios homens, realizou alterações em sua constituição anatômica, incluindo cérebro, órgãos dos sentidos, mãos e os órgãos de sua própria linguagem. Dessa maneira, “[...] o seu desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção. Mas a produção é desde o início um processo social que se desenvolve segundo as suas leis objetivas próprias, leis sócio-históricas”. (LEONTIEV, 1978, p. 262).

Assim, é apenas no terceiro estágio que a natureza biológica e social do homem passa por novas mudanças que originam a espécie *Homo sapiens*, isto é, a conformação do homem atual. Segundo Leontiev (1978), essa etapa torna-se essencial no indivíduo, uma vez que é o ponto de viragem, isto é, o momento no qual o processo de “[...] evolução do homem se liberta totalmente da sua dependência inicial para com as mudanças biológicas inevitavelmente lentas, que se transmitem por hereditariedade” (LEONTIEV, 1978, p. 263) e essa evolução humana passa, daí em diante, a ser dirigida apenas por leis sócio-históricas.

Nessa direção, a perspectiva vigotskiana sobre o processo de humanização, a partir das objetivações dos indivíduos realizadas pela indispensável atividade vital humana, pressupõe o desenvolvimento do ser sob dois planos, com base na filogenia e na ontogenia, quais sejam: o biológico e o cultural. Esses dois planos de desenvolvimento do comportamento especificamente humano perante a própria condição de sobrevivência, de intervenção e, dialeticamente, de apreensão dos próprios indivíduos sobre a realidade, estão intimamente ligados e relacionados ao processo de desenvolvimento intelectual, isto é, de desenvolvimento do psiquismo humano. Em vista disso, Vygotski (2014b, p. 29) ratifica essa questão do lastro histórico e social do ser ao formular o seguinte pressuposto:

O comportamento de um adulto culturalizado de nossos dias [...] é o resultado de dois processos distintos do desenvolvimento psíquico. Por uma parte, é um processo biológico de evolução das espécies animais que conduziu à aparição da espécie *Homo sapiens*; e, por outro, um processo de desenvolvimento histórico graças ao qual o homem primitivo se converte em um ser culturalizado.

Desse modo, vale ressaltar que tais preposições vigotskianas invertem consideravelmente as concepções psicológicas dos teóricos de sua época, que, na base da lógica formal, elaboraram análises de cunho unilateral para o campo da Psicologia, pois, segundo o autor, ao desconsiderarem os feitos humanos enquanto feitos do desenvolvimento histórico, reconheciam apenas o plano biológico como via

de desenvolvimento do comportamento especificamente humano, em detrimento da via histórica desse processo (VYGOTSKI, 2014b).

Entretanto, para o autor, o desenvolvimento humano deve ser entendido essencialmente enquanto um processo “[...] de contradição ou choque entre o natural e o histórico, o primitivo e o cultural, o orgânico e o social”. (VYGOTSKI, 2014b, p. 303), pois o desenvolvimento do homem é dialético, trata-se de um complexo de contradições internas em relação à sua própria constituição, ou seja, o ser humano é um ser orgânico, isto é, biológico e, ao mesmo tempo, um ser cultural, ou seja, um ser historicamente social. Por isso, Leontiev (1978) reitera que “[...] o homem é um ser de natureza *social*, [...] tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em *sociedade*, no seio da *cultura* criada pela humanidade”. (p. 261 – grifos no original).

Desse modo, pode-se afirmar que o plano verdadeiramente humano, isto é, o mundo da cultura, funda-se na totalidade do percurso histórico da humanidade e qualifica o processo de desenvolvimento do ser, proporcionando ao comportamento ou à conduta humana – a partir do término da evolução biológica e do início do processo histórico, logo, social – processos de autodomínio, que o diferenciam amplamente dos demais animais (VYGOTSKI, 2014b).

Além disso, segundo Vygotski (2014b), foram a vida social e a interação entre os indivíduos que puderam regular a conduta social do ser, dado que “No processo da vida social, o homem criou e desenvolveu sistemas complexíssimos de relação psicológica, sem os quais seriam impossíveis a atividade laboral e toda a vida social” (p. 85). Diante desse sistema complexo, os meios de conexão psíquica, tais como função e signo, ou seja, os estímulos artificialmente criados pelo homem, é que atuaram de modo a intervir “[...] na conduta e a formar novas conexões condicionadas no cérebro humano” (p. 85).

Contudo, cabe ressaltar que, sobre essa questão dos processos de complexificação do desenvolvimento humano, há duas particularidades importantíssimas acerca do trabalho. A primeira, explicada por Vázquez (2007), diz respeito à qualidade criativa do indivíduo de reconhecer-se nos seus produtos, na própria atividade e nas relações sociais e, que por isso, o trabalho torna-se uma “[...] atividade criadora, consciente e livre na qual o homem se afirma e se reconhece [...]” (p. 402).

E a segunda particularidade refere-se ao caráter teleológico dessa atividade, pois o trabalho pressupõe a exigência da prévia ideação, isto é, a antecipação mental da atividade a ser realizada pelo homem, uma vez que “[...] o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional”. (SAVIANI, 2013a, p. 11). Portanto, ao mesmo tempo em que o trabalho instaurou, a partir das relações sociais e interações entre os próprios indivíduos, um complexo sistema psíquico; esse aparato, por sua vez, possibilitou ao homem se constituir enquanto um ser criativo, consciente e livre por meio da exigência da prévia ideação da atividade teleológica.

Entretanto, “[...] não podemos explicar satisfatoriamente o trabalho como atividade humana dirigida a um fim, [...] sem levarmos em consideração o uso dos instrumentos e meios apropriados sem os quais o trabalho não poderia ocorrer [...]” (VYGOTSKI, 2014a, p. 125). Esses instrumentos são produtos técnicos e psíquicos (simbólicos), historicamente elaborados pela humanidade, que orientam as realizações tipicamente humanas, possibilitando a transformação do meio e da própria conduta do homem através da mediação.

Em outras palavras, a interposição desses instrumentos (sobretudo os simbólicos) transformou e transforma a atividade humana bem como o próprio homem e suas novas elaborações instrumentais, diferenciando-o significativamente dos demais animais. Além disso, a habilidade de conservar as formas de aquisição dos instrumentos permitiu e permite ao homem “guardar” os instrumentos mentalmente por conta do processo de transmissão sócio-histórico presente no próprio do instrumento. Fundamentalmente a linguagem (enquanto um instrumento simbólico e psíquico), bem como as outras apropriações dos instrumentos, reorganizaram e reorganizam, ao longo do processo histórico da humanidade, a formação das faculdades intelectuais mais elevadas nos homens (LEONTIEV, 1978).

Assim, o intercâmbio – processo de relação dos homens com a natureza e com outros homens – compreende as relações e as atividades produtivas de troca material e simbólica dos indivíduos com o mundo e dos homens com os próprios homens, por isso, a atividade do trabalho humano é modo, ou seja, maneira de ser e fazer, e meio, isto é, via e condição, sob as quais os indivíduos se organizam

material e intelectualmente, pois criam suas condições de existência no mundo. Além disso, o emprego dos instrumentos somente se estabelece através da *mediação* – interposição que provoca transformação, isto é, confere outra forma às relações sujeito-objeto, a partir e, sobretudo, do universo simbólico. Desse modo, a aquisição dos instrumentos produzidos pelos indivíduos promove saltos de qualidade para o desenvolvimento produtivo dos homens, proporcionando a eles conhecimento sobre o mundo (MARTINS, 2013a).

Todavia, vale destacar que esses instrumentos podem ser considerados técnicos e psíquicos, sendo ambos produtos elaborados historicamente pelos homens, que orientam as atividades tipicamente humanas, visto que possibilitam a transformação do meio natural e a própria conduta do ser. Mas, existem distinções entre esses instrumentos, pois os instrumentos técnicos são os produtos materiais visíveis e fisicamente construídos pelos indivíduos, isto é, são as ferramentas e aparatos tecnológicos dos quais o homem dispõe para se relacionar diretamente com o meio. Já os instrumentos psíquicos são o que a psicologia histórico-cultural denomina de funções psíquicas, que podem ser divididas entre funções psíquicas elementares e superiores, uma vez que são distintas pela natureza das relações que se firmam entre ambas. Contudo, cabe ressaltar que

[...] não se trata de conceber dois grupos de funções, sendo um elementar e outro superior. Os fenômenos psíquicos apontam a existência de modos de funcionamento que *conquistam qualidades especiais* no transcurso de sua formação e desenvolvimento. (MARTINS, 2013a, p. 118 – grifos no original).

Assim, é possível afirmar que a formação dessas funções psíquicas é uma, pois o que distingue a conformação de uma ou de outra é a qualidade das relações mediadas pelo universo simbólico em direção a patamares de desenvolvimento psíquico mais amplos. Além disso, a formação das funções psíquicas superiores corresponde ao processo de complexificação do psiquismo humano de modo mais elevado, dado que elas são o produto dos processos históricos, culturalmente formados a partir das apropriações e objetivações simbólicas asseguradas nas relações sociais, isto é, no coletivo. O universo simbólico é, portanto, a vinculação dos signos, que, segundo Vygotski (2014b, p. 146) “[...] a princípio, é sempre um meio de relação social, um meio de influência sobre os demais e tão somente depois se transforma em meio de influência sobre si mesmo”. Portanto, os comportamentos complexos culturalmente formados (as funções psíquicas superiores) são o produto

das transformações de comportamentos elementares em processos de complexificação produzidos pela mediação dos signos, ou seja, são processos de transformação do indivíduo em ser social. Por isso, os comportamentos complexos conferem somente ao homem, por exemplo, a invenção e o domínio: da linguagem, do desenho, da leitura e da escrita, de representações e operações numéricas, de formação de conceitos, entre outras apropriações e objetivações tipicamente humanas (VYGOTSKI, 2014b).

Além disso, Martins (2013a) complementa que, na qualidade dos produtos do processo de desenvolvimento social do comportamento humano, as funções psíquicas superiores são constituídas por formas supraorgânicas de conduta que foram o resultado do uso dos signos e do emprego de ferramentas, e que particularmente esse uso e emprego tornaram os comportamentos conscientemente planejados e controlados. Cabe ressaltar que, de acordo com Vigotski (2000), esses produtos culturais não visíveis são ferramentas orgânicas artificiais, ou mesmo, formas superiores de conduta, justamente porque antes de se tornarem uma função psíquica, interna e, logo, superior, foi uma relação mediada entre indivíduos. Nas palavras do autor:

Qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas. [...]

Em forma geral: *a relação entre as funções psicológicas superiores foi outrora relação real entre pessoas*. Eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo. (VIGOTSKI, 2000, p. 24-25 – grifos do autor).

Com base, portanto, nos postulados da psicologia histórico-cultural, pode-se afirmar que a atividade vital humana a partir do emprego dos signos (instrumentos simbólicos) pôde engendrar nos indivíduos um aparato psíquico singular. Processos fundamentalmente articulados, tais como a formação das funções psíquicas superiores e, dialeticamente, o desenvolvimento da consciência, conferiram e conferem aos homens o seu desenvolvimento tipicamente cultural.

Além disso, cabe ressaltar que este trabalho compreende o psiquismo humano a partir de três fundamentos, quais sejam: a) unidade material-ideal, b) imagem subjetiva da realidade objetiva e c) um sistema interfuncional, constituído por oito processos funcionais psicofísicos (MARTINS, 2013a).

O primeiro fundamento se estabelece a partir da premissa de que o desenvolvimento do psiquismo humano é um produto histórico de transformações

que engendraram saltos de qualidade nas relações de metabolismo (intercâmbio organismo-meio) durante a evolução biológica da espécie. Além disso, foi a atividade do trabalho que pôde proporcionar tais transformações, ou seja, complexificações dos comportamentos tipicamente humanos.

O segundo fundamento marca a característica teleológica do trabalho e a natureza social do homem, pois a atividade social do trabalho origina e originou a consciência do homem, posto que essa atividade exige a prévia ideação – a antecipação mental das ideias –, ou seja, a formação de imagens que orientam e regulam as ações dos homens na realidade (SAVIANI, 2013a). A formação da referida imagem representa uma projeção particular de cada indivíduo singular, pois é produzida devido à exigência dessas ações que os orientam no meio. Entretanto, a imagem nunca é/será a realidade precisamente, isto é, não é a projeção de fato da realidade, e, sim, uma projeção possível, e, logo, subjetiva, formada a partir das apropriações e objetivações humanas – por isso, depende das condições sociais de existência dos homens (MARTINS, 2013a).

O terceiro fundamento compreende que as funções psíquicas superiores, de modo distinto das funções elementares, são apropriadas a partir do legado dos signos culturalmente formados e transmitidos pelos indivíduos, o que pressupõe o desenvolvimento dialético desses processos psicofísicos, tanto elementares quanto superiores. Além disso, os comportamentos especificamente humanos e a própria formação da imagem subjetiva da realidade objetiva se deram/se dão a partir do todo sistêmico do psiquismo humano, isto é, sob o funcionamento articulado e uno entre todas as funções – sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento (MARTINS, 2013a).

Desse modo, e fundamentando-se também na **lei genética geral do desenvolvimento cultural** formulada por Vigotski, signos, instrumentos e ferramentas mediados nas relações sociais são indispensáveis ao proporcionar qualidade e especialidade às estruturas funcionais do psiquismo humano em cada indivíduo singular. Por isso, conhecimentos e habilidades articulados cotidianamente pela humanidade nas relações sociais e acumulados historicamente pelo gênero humano são internalizados a partir de processos de aprendizagem. A internalização é, pois, um processo interpessoal que no humano se transforma em um processo intrapessoal, possibilitando um novo funcionamento interno para o indivíduo. E isso

se deve, especialmente, ao emprego dos signos, que possuem um papel fundamental na formação da conduta do homem.

Daí decorre que “[...] cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”. (LEONTIEV, 1978, p. 267 – grifos no original). Dessa maneira, a apropriação da produção culturalmente humana é um processo necessariamente educativo (DUARTE, 2008), dado que “Cada nova geração tem que se apropriar das objetivações resultantes da atividade das gerações passadas. A apropriação da significação social de uma objetivação é um processo de inserção na continuidade da história das gerações”. (Idem, p. 30). Entretanto, um ponto importante deve ser destacado, de acordo com os estudos de Facci (2004), fundamentados na psicologia histórico-cultural:

Elkonin e Leontiev afirmam que cada estágio do desenvolvimento da criança é caracterizado por uma relação determinada, por uma atividade principal que desempenha a função de principal forma de relacionamento da criança com a realidade. Para esses estudiosos, o homem – a partir do desenvolvimento de suas atividades, tal como elas se formam nas condições concretas dadas de sua vida – adapta-se à natureza, modifica-a, cria objetos e meios de produção desses objetos, para suprir suas necessidades. A criança, nesse caso, por meio dessas atividades principais, relaciona-se com o mundo, e, em cada estágio, formam-se nela necessidades específicas em termos psíquicos. Leontiev (1987) enfatiza que o desenvolvimento dessa atividade condiciona as mudanças mais importantes nos processos psíquicos da criança e nas particularidades psicológicas da sua personalidade. (FACCI, 2004, p. 67).

A comunicação emocional do bebê (primeiras semanas de vida até aproximadamente um ano), a atividade objetiva manipulatória (ainda presente na primeira infância), o jogo de papéis (período pré-escolar), a atividade de estudo (período escolar), a comunicação íntima pessoal (período da adolescência) e a atividade profissional/estudo (período em que o indivíduo se torna trabalhador), são os principais estágios de desenvolvimento (FACCI, 2004). A passagem de uma etapa para outra “[...] é caracterizada por crises. Estas surgem no limite entre duas idades e assinalam o fim de uma etapa precedente de desenvolvimento e o começo da seguinte” (Idem, p. 73).

Os estágios dependem das condições histórico-sociais concretas, uma vez que tais condições “[...] exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um

estágio individual do desenvolvimento como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo” (Idem, p. 76). Assim, a educação é um processo indispensável, precisamente por atuar na apropriação e objetivação daquilo que o conjunto dos homens elaboram e elaboraram ao longo da história. É um “[...] fenômeno próprio dos seres humanos [...], uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2013a, p. 11), ou seja, é um processo de humanização que, socialmente constituído e alicerçado historicamente, se torna fundamental e necessário aos indivíduos, justamente porque os inclui no gênero tipicamente humano.

3.3 A importância do trabalho educativo e o papel do professor

Conforme destacado na subseção anterior, e buscando avançar tal discussão sobre a importância do trabalho educativo para o desenvolvimento humano, cabe frisar que “[...] cada ‘candidato à humanidade’ precisa tomar para si, aquilo que os outros seres humanos já elaboraram e se apropriaram [...]. Caso contrário, cada nova geração, teria que reconstituir a história humana, tornando inviável seu avanço e desenvolvimento” (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 100). Em vista disso, o processo educativo possui um papel fundamental no desenvolvimento e na formação dos indivíduos como seres humanos genéricos, justamente porque, segundo a Psicologia referencial deste estudo:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postos*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*. (LEONTIEV, 1978, p. 272 – grifos no original).

Diante disso, torna-se responsabilidade das gerações mais velhas assumir o compromisso indispensável de transmitir as elaborações e apropriações culturais já produzidas historicamente pelo conjunto humano para as gerações posteriores. Ainda que os indivíduos consigam se apropriar de alguns conhecimentos espontaneamente, de forma mais lenta, precária e superficial – mesmo sendo estas apropriações de ordem imprescindivelmente válidas para o cotidiano dos seres humanos (MARSIGLIA; MARTINS, 2013) –, o ensino escolar é que pode, nos

processos de aprendizagem, elevar a patamares superiores o desenvolvimento do psiquismo humano. Por isso, Vigotskii (1988, p. 115) considera que:

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas **uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental**, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, **a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas** [as funções psicológicas superiores] não-naturais, mas formadas historicamente. (grifos meus).

Portanto, pode-se afirmar que essa “correta organização da aprendizagem”, utilizando as palavras do autor, depende da sistematização de formas e conteúdos de ensino que promovam desenvolvimento, uma vez que “[...] *o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento*” (VIGOTSKII, 1988, p. 114 – grifos no original). Ou seja, o verdadeiro ensino é aquele que supera o desenvolvimento atual (ou efetivo) do indivíduo – nível em que o aluno já sabe e é capaz de realizar objetivações sozinho – e evolui para o nível de desenvolvimento iminente, no qual o aluno ainda não resolve de maneira independente as atividades em relação aos produtos culturalmente humanos, mas no qual, com auxílio do outro (e, no caso da educação escolar, com a ajuda do professor), é capaz de realizar as apropriações disponibilizadas. Desse modo, a educação escolar é que diz respeito à correta organização/sistematização da aprendizagem, pois possui tal objetivo e finalidade – a escola é lócus privilegiado de socialização de conhecimento historicamente sistematizado e, conseqüentemente, de desenvolvimento tipicamente humano. Entretanto, cabe destacar que:

[...] para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convenciamos chamar de “saber escolar”. (SAVIANI, 2013a, p. 17).

Diante disso, atribuir tal importância à escola, como espaço de elevação do psiquismo humano, implica também frisar a importância do trabalho educativo e do professor nesse processo. E o que permite produzir nos indivíduos singulares a humanidade já elaborada pelo conjunto dos homens é a apropriação do conhecimento clássico, historicamente sistematizado, isto é, o saber elaborado,

objetivo, erudito, científico – identificado por Saviani (2013a) como o mais alto nível de conhecimento produzido pela história humana, pois “O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. **O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial**” (SAVIANI, 2013a, p. 13 – grifo meu).

Esse termo é carregado de sentidos, tais como os de antigo e/ou antiquado, além de ser considerado como algo “de primeira ordem”, “de primeira classe”, resultando no mérito dado somente a algo elitista/elitizado, isto é, produzido e/ou apreciado apenas pela elite – próprio da classe dominante. Saviani e Duarte (2012) explicam a origem e a história que este conceito carrega, tendo em vista que essa questão do clássico tem sido atualmente “polêmica” no debate acadêmico educacional:

O termo “clássico” é utilizado com diferentes acepções. [...] Sua origem estaria na classificação censitária feita pelo rei Sêrvio Túlio, que governou Roma entre 578 e 535 a.C. Na divisão da população de Roma em cinco classes de renda, foram considerados clássicos os cidadãos mais ricos, que, por isso, integravam a primeira classe. Mas já no século II d.C. o gramático latino Aulo Gêlio passou a designar como “clássico” o escritor que, pela correção da linguagem, se constituía em autor de primeira ordem (*classicus scriptor*). A partir daí, incorporou-se à noção de “clássico” a ideia de algo que é referência para os demais, que corresponde às regras, que se aproxima da perfeição, que é sóbrio, simples, isento de ornamentações, que é paradigmático, modelar, exemplar. E dessa conceituação derivou o sentido de “clássico” como o que é usado nas escolas, nas aulas, nas classes de ensino. Vê-se, então, que o termo “clássico” não coincide com o tradicional e também não se opõe ao moderno. Tradicional é o que se refere ao passado, sendo frequentemente associado ao arcaico, a algo ultrapassado, o que leva à rejeição da pedagogia tradicional, reconhecendo-se a validade de algumas das críticas que a Escola Nova formulou a essa pedagogia. Moderno deriva da expressão latina *modus hodiernus*, isto é, “ao modo de hoje”. Refere-se, pois, ao momento presente, àquilo que é atual, sendo associado a algo avançado. (Idem, p. 30-31 – grifos dos autores).

Ao contrário desses sentidos atribuídos, o conceito-chave de clássico da pedagogia histórico-crítica “[...] se reporta ao patrimônio cultural da humanidade que deve ser assimilado pelas novas gerações como elemento de sua plena humanização” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 30), portanto, para essa Pedagogia, o clássico é considerado como conteúdo e/ou forma de conhecimento, não sendo **apenas** o conhecimento produzido no Ocidente, especialmente pelo “homem branco europeu”, ou seja:

[...] clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo. (Idem, p. 31).

A partir da definição feita por Saviani (2013a) – “O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (p. 13) – é preciso que se postulem, no sentido de avanço no debate teórico-crítico, algumas questões, tais como: o que se firma como fundamental nas diversas áreas do conhecimento escolar? Ou seja, o que é fundamental, essencial aprender nas diferentes disciplinas? Na seleção de conteúdos e formas para ensinar, quais deles são fundamentais, essenciais, os mais elaborados para que os alunos se apropriem do verdadeiro conhecimento historicamente sistematizado, isto é, do universo cultural legado pelo gênero humano?

Assim, a tarefa propositiva da pedagogia histórico-crítica no que se refere ao trabalho educativo, se estabelece para o trabalho docente como um direcionamento teórico-prático e um posicionamento ético-político na luta pela socialização do conhecimento humano mais elevado para os filhos da classe trabalhadora, uma vez que pressupõe para o trabalho educativo os seguintes princípios:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempos escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2013a, p. 8-9).

Desse modo, os três princípios explicitados ratificam quais sejam as especificidades do trabalho pedagógico na concepção educacional histórico-crítica.

Contudo, é relevante destacar a diferença entre os conceitos cotidianos e os científicos – autênticos, verdadeiros (VIGOTSKI, 2014a) – cuja apreensão permite descobrir as regularidades mais profundas, ou seja, mais fundamentais do processo de qualquer formação de conceitos mais amplos, mais gerais – que requer a apropriação de vários outros conceitos “mais simples” – tornando o conhecimento

sistematizado (isto é, científico) essencial; ainda que seja necessário o estabelecimento de relações com os conhecimentos cotidianos (VYGOTSKI, 2014a; GÓES, 2008). Além disso, Saviani (2011, p. 201) reforça que:

[...] o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, **revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata.** (SAVIANI, 2011, p. 201 – grifo meu).

Portanto, trata-se de um caminho diametralmente oposto ao das pedagogias relativistas e neoliberais, visto que o papel da escola se refere à apreensão de conhecimento científico, a partir de um “[...] **trajeto contrário**, isto é, do geral para o particular, do abstrato para o concreto, do não cotidiano para o cotidiano, pautando-se em conceitos, propriamente ditos, **a serviço da superação da síntese do aluno.**” (MARTINS, 2013a, p. 294 – grifo meu). Por isso, preconiza-se, de acordo com a pedagogia histórico-crítica, que o ensino deve se deter e se dirigir impreterivelmente para a conquista dos conceitos científicos, isto é, no sentido da apropriação por parte dos alunos do conhecimento clássico, historicamente sistematizado, já objetivado pelo professor.

Desse modo, trabalhar somente sobre o conhecimento cotidiano e espontâneo dos alunos das classes populares – que eles já possuem – é deixá-los à mercê de apropriações precárias e superficiais em detrimento do essencial – o conhecimento objetivo que desmistifica a realidade imersa na cotidianidade e supera o senso comum possibilitando a concreticidade dos fenômenos. Cabe ao trabalho educativo, imprescindivelmente para as camadas populares – em que os indivíduos menos tiveram ou têm acesso à cultural mais elevada – disponibilizar as mais ricas formas e conteúdos escolares.

A questão relativa à importância dos interesses dos alunos no processo pedagógico foi trazida inicialmente pelo movimento escolanovista no debate educacional. Sobre esse tema, Saviani (2012a) assevera que “O objetivo do processo pedagógico é o crescimento do aluno; logo, seus interesses devem necessariamente ser levados em conta” (Idem, p. 43). Entretanto:

[...] o papel do professor é o de garantir que o conhecimento seja adquirido, às vezes mesmo contra a vontade imediata da criança, que espontaneamente não tem condições de enveredar para a realização dos esforços necessários à aquisição dos conteúdos mais ricos e sem os quais ela não terá vez, não terá chance de participar da sociedade. (SAVIANI, 2012b, p. 49 – grifo meu).

Nesse aspecto, faz-se necessária a compreensão clara de que aluno está sendo considerado no processo educativo, o aluno empírico ou o concreto? “O aluno empírico, como indivíduo imediatamente observável, tem determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua situação empírica imediata” (SAVIANI, 2012b, p. 49). Essas sensações, desejos e aspirações, contudo, não representam exatamente os interesses reais desse sujeito, “[...] definidos pelas condições sociais que o situam enquanto indivíduo concreto” (ibidem). Portanto, de acordo com o autor, o papel do professor no processo educativo dos alunos necessita do entendimento de fundamentos psíquicos, tais como da psicologia histórico-cultural, que consideram o indivíduo concreto e não unicamente o indivíduo empírico, visto que:

[...] como indivíduo empírico, a criança se interessa por satisfações imediatas ligadas à diversão, à ausência de esforço, às atividades prazerosas. Como indivíduo concreto, por sintetizar as relações sociais que caracterizam a sociedade em que vive, seu interesse coincide com a apropriação das objetivações humanas, isto é, o conjunto dos instrumentos materiais e culturais produzidos pela humanidade e incorporados à forma social de que a criança participa. (SAVIANI, 2012a, p. 44).

Cabe ao professor, portanto, orientar o processo de ensino no sentido do aluno concreto e, desse modo, é preciso o domínio do conjunto de objetivações humanas necessárias aos escolares. E, com base nas proposições vigotskianas, os estudos de Marsiglia e Martins (2013) evidenciam que, na psicologia histórico-cultural, a figura do professor é por excelência a do “[...] ‘par mais desenvolvido’, que tem as condições necessárias de conduzir a aprendizagem de forma planejada, identificando pendências cognitivas que precisam de ação sobre elas, garantindo qualidade às mediações realizadas” (p. 102).

Se o professor possui um papel indispensável no desenvolvimento e formação dos alunos, necessariamente ele precisa ser bem formado e remunerado; do mesmo modo, torna-se primordial que participe “[...] continuamente de formação de *qualidade*. Isso significa que os conteúdos de sua formação não podem ser

aligeirados e nem se concentrar nos ‘saberes e fazeres docentes’, esvaziados dos referenciais teóricos que os sustentam” (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 102 – grifo das autoras). Diante disso e de uma perspectiva de formação adequada e plena aos professores, vale frisar que:

[...] os cursos de preparação de professores devem visar à **formação de seres humanos plenamente cultos, profundos conhecedores da história concreta dos homens, em lugar da formação de indivíduos “curtos”, preconizada pela atual política de formação de professores** que vem incentivando os cursos de curta duração dos institutos superiores de educação [...]. (SAVIANI, 2012a, p. 44 – grifo meu).

No entanto, como vimos, no modo de produção capitalista, a própria atividade vital humana, o trabalho, tem sofrido distorções em sua essencialidade. E tanto a formação quanto o trabalho docente têm se efetivado a serviço dos interesses da classe dominante – que se supõem como absolutos, ou seja, universais (OLIVEIRA, 2005) – constituindo-se em atividades precárias tanto em termos de condições de trabalho como de apropriação de um conhecimento mais profundo impedindo que os professores possam produzir nos alunos um ensino que corrobore para uma atividade consciente e orientada às verdadeiras finalidades da educação escolar. E, lamentavelmente, os estudos de Martins (2015b) sobre a formação social da personalidade do professor ratificam que:

[...] o empobrecimento da individualidade humana em condições de alienação abarca tanto sua expressão no âmbito do trabalho social quanto no âmbito da vida pessoal, uma vez que a ordem de relações políticas e econômicas subordina a si o próprio desenvolvimento do psiquismo. Por esse processo, os indivíduos deixam de ser autores e convertem-se em coatores de sua própria vida. A eles resta apenas o desempenho de papéis e o cumprimento de um *script* definido a partir de fora, e que em muitas circunstâncias denota a ausência do sentido de sua existência. (MARTINS, 2015b, p. 121 – grifo da autora).

Em vista disso, cabe contrapor e evidenciar que negligenciar o conhecimento objetivo para professores em formação inicial e contínua é, conseqüentemente, negar para os alunos das camadas populares o desenvolvimento humano em suas potencialidades mais elevadas, segregando-os. Diante desse processo de expropriação de conhecimento verdadeiro para o professor e do sofrimento causado pela alienação de sua atividade, impede-se que se estabeleçam transformações significativas na condição nefasta de conceber formas e conteúdos empobrecidos

para os que já não possuem, em sua condição de classe, uma produção mais rica, isto é, um amplo universo cultural, para o desenvolvimento plenamente humano.

Segundo Martins (2013a), ambas as perspectivas, histórico-cultural e histórico-crítica, não são alheias às análises acerca das condições objetivas, ratificando a própria concepção ético-política da matriz marxiana diante da sociedade capitalista, que, dividida em classes, reserva “[...] para diferentes indivíduos condições desiguais de humanização. Mais do que não serem indiferentes, essas teorias evidenciam a necessidade de superação da ordem econômica [...]” (Idem, p. 272). E isso significa que, no caso do desenvolvimento humano, as diferenças de aquisições intelectuais existem justamente por causa “[...] das enormes diferenças nas condições e modo de vida, da riqueza da atividade material e mental, do nível de desenvolvimento das formas e aptidões intelectuais” (LEONTIEV, 1978, p. 274), dado que:

[...] [a] desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela **é o produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana**, formadas no decurso de um processo sócio-histórico. (LEONTIEV, 1978, p. 274 – grifo meu).

Assim, para que o professor tenha um posicionamento oposto à ideologia do capital, que, reitera-se, não almeja um desenvolvimento igualitário e emancipatório para os indivíduos da classe dominada, sua ação deve ser intencional, ou seja, consciente; ao contrário do contexto vigente, em que os professores “[...] frequentemente não sabem para que estão educando; atuam de modo não intencional, ou seja, tornam-se agentes *no* processo e não agentes *do* processo” (SAVIANI, 2011, p. 216 – grifos no original).

Por isso, é preciso que o professor tenha se apropriado do conhecimento objetivo, isto é, histórico e crítico, das condições reais da sociedade para conseguir promover em ações significativas um desenvolvimento mais elevado para os alunos, que, sozinhos, não conseguem conquistar uma formação humano-genérica.

Além disso, quando o trabalho docente está instrumentalizado de ricas formas e conteúdos escolares para socializar aos alunos um conhecimento mais elevado do que possuem, sua atividade torna-se objetiva, consciente, intencional e transformadora diante das condições reais do desenvolvimento dos alunos, ou seja,

é práxis, uma vez que se torna um instrumento de luta e crítica do existente (VÁZQUEZ, 2007).

4 ANÁLISE DAS LACUNAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Na presente seção, busco inicialmente apresentar o caminho percorrido para a realização da pesquisa de campo: o percurso realizado ao longo dos encontros com os professores do grupo de estudos. E ao final, analiso os dados obtidos, ou seja, alguns dos componentes constitutivos da formação docente inicial e contínua, a partir das categorias analíticas elaborada nos estudos de Martins (2012b), para a identificação das lacunas.

As questões que merecem destaque nesta seção são: os sujeitos e a realização dos encontros, as condições concretas estabelecidas durante as discussões do grupo, a construção dos dados e a definição das categorias analíticas que nortearam a pesquisa bem como a análise e síntese dos dados obtidos.

4.1 Os sujeitos da pesquisa e os encontros do grupo de estudos

Organizei um grupo de estudos tendo em vista as discussões relativas à formação e trabalho docente bem como o estudo dos fundamentos educacionais adotados (pedagógicos e psicológicos). Os três professores que aceitaram fazer parte do grupo são formados no curso de licenciatura em Química da Unimep. Atuam como docentes de Ciências Exatas e da Natureza nas disciplinas de Química, Física e Matemática nos Ensinos Fundamental e Médio. São iniciantes na carreira, com no máximo três anos de docência, em escolas públicas e/ou particulares no município de Piracicaba ou região de Campinas.

A escolha por esses colegas de graduação e, mais tarde, de profissão, se deveu ao fato de já termos tido oportunidade de conversar sobre nossa preocupação comum em relação à atuação docente e, também, por serem alguns dos pouquíssimos que assumiram aulas em escolas públicas e/ou particulares, posto que a maioria dos outros colegas de curso foram para a indústria química ou outros ramos equivalentes.

Além disso, na etapa inicial da pesquisa de campo, contatei outros professores iniciantes, colegas de profissão de diferentes áreas do conhecimento escolar, tais como Geografia e Língua Portuguesa, mas não obtive retorno. Decidi por desenvolver o grupo com três colegas de curso da graduação que apresentaram uma ótima aceitação, concordância em participar e estavam motivados a formar o grupo de estudos já nos primeiros contatos. Desse modo, a formação do grupo foi constituída por uma professora, dois professores e a pesquisadora.

A professora Fernanda³⁰ tinha 27 anos de idade e ministrava aulas nas disciplinas de Matemática (Ensino Fundamental II) e Química (Ensino Médio). Trabalhou por um ano e meio na rede estadual de ensino, em Piracicaba, a partir de 2013. Já havia dois anos e meio que trabalhava em uma escola que, embora privada, não era considerada elitista na cidade. Segundo seus relatos, atendia majoritariamente os alunos cujos pais possuíam poucas condições financeiras, porém conseguiam manter seus filhos lá porque a mensalidade era menor em relação às outras escolas privadas da cidade. Ela começou sua graduação em licenciatura em Química na Unesp, mas, por motivos não mencionados, terminou o mesmo curso na Unimep. A realização do curso nesta instituição foi bastante elogiada pela professora durante os encontros. Ela atribuiu uma melhor formação nesta última instituição porque, segundo ela, a prática docente em sala de aula foi mais valorizada, tendo em vista que na Unesp o curso priorizava pela formação de pesquisadores. Quando questionada pela pesquisadora sobre sua escolha pela profissão docente, Fernanda apontou que, no último ano da licenciatura, estava desempregada e, por esse motivo, decidiu tentar a carreira lecionando na rede pública estadual de ensino, como docente Categoria “O”.

O professor Cláudio tinha 41 anos, ministrava aulas de Química e Física (Ensino Médio) em três escolas públicas na cidade de Piracicaba, duas situadas em regiões periféricas com significativos índices de criminalidade. Cabe ressaltar que ele trabalhava no período matutino em uma indústria automotiva (em cidade localizada próxima à região de Piracicaba) e, no período noturno, lecionava nessas escolas da rede pública estadual de ensino localizadas nas regiões próximas à sua residência em Piracicaba, como professor contratado – docente Categoria “O”. Entretanto, próximo ao final do primeiro semestre de 2016, Cláudio decidiu desligar-se das aulas que estava lecionando, pois foi promovido de cargo na empresa em que trabalhava e suas atividades nas escolas estavam ficando comprometidas. Mesmo não querendo deixar de lecionar, optou por parar para não prejudicar o ensino aos alunos e suas atividades docentes. Decidiu continuar com as atividades do grupo porque ainda tinha a pretensão de retornar a lecionar na rede pública estadual de ensino. E isso ocorreu antes mesmo do início do segundo semestre de 2016, quando voltou a lecionar na EJA e em uma escola privada de Ensino Técnico. Sobre sua formação, destaco que Cláudio fez primeiro dois cursos técnicos

³⁰ Por motivos éticos, os nomes dos professores foram alterados.

(Eletrotécnica e Eletrônica); após 16 anos decidiu fazer a licenciatura em Química na Unimep. Sua primeira opção era a licenciatura em Física e, como não havia o curso em Piracicaba até a data de ingresso, decidiu pelo curso de licenciatura em Química. Quando questionado pela pesquisadora sobre sua escolha pela profissão docente, comentou que sempre quis lecionar, desde sua infância.

O professor Mateus completou 31 anos de idade, ministrava aulas de Química (Ensino Médio) como professor efetivo na rede estadual de ensino havia três anos em uma única escola na cidade de Hortolândia (região próxima a Campinas). Com relação à sua formação, realizou antes da graduação um curso técnico em Química e depois de alguns anos decidiu fazer o curso de licenciatura em Química na Unimep. O curso de graduação da instituição foi em vários momentos criticado pelo professor, pois o conhecimento que adquiriu na graduação, segundo ele, se equiparou àquele do curso técnico (nível de Ensino Médio). Infelizmente, o professor Mateus, no início das atividades do primeiro semestre de 2016, decidiu sair do grupo de estudos e fez contato comigo por e-mail (apêndice A), alegando que também não iria mais seguir a carreira docente, devido às condições de trabalho, salário e pelas circunstâncias político-econômicas da época, talvez apresentando indícios dos problemas que os professores enfrentam.

Antes da realização dos encontros com os professores, decidi por identificar, a partir da escrita deles, alguns elementos constitutivos presentes no exercício inicial da docência. Tais elementos configuraram-se em indicativos para o planejamento dos encontros. Por isso, nesse primeiro contato realizado com os professores, houve a solicitação de uma produção escrita a partir de duas questões norteadoras – questionário 1 (Q1), composto de questionamentos ou afirmações com os quais os professores poderiam ou não concordar, para apreender o que os professores teriam a dizer sobre a função da escola e do ensino, tais como: 1. Quais são os questionamentos que você, enquanto professor(a), se faz, diante do papel da escola e/ou do ensino-aprendizagem? 2. Quais são os questionamentos ou afirmações frequentes dos seus colegas professores(as) diante do papel da escola e/ou do ensino-aprendizagem? As respostas dos professores encontram-se no apêndice B deste trabalho.

Dos textos escritos por eles, identifiquei as seguintes questões:

- a) falta de interesse dos alunos na escola;
- b) problemas disciplinares;

- c) menor atenção aos alunos mais interessados uma vez que se tem que cumprir uma programação curricular esvaziada;
- d) trabalho com a motivação de alunos e professores;
- e) formação docente inadequada;
- f) falta de material pedagógico e uso inadequado de tecnologias (uso do celular pelos alunos e professores e também o superfaturamento de recursos tecnológicos para a escola);
- g) crítica à Pedagogia das competências e habilidades (fragmentação e desconexão entre os conteúdos escolares);
- h) economia do país como fator influente sobre a educação;
- i) a escola enquanto um espaço de relações sociais e suas contradições;
- j) educação sendo considerada não apenas como obrigação da escola, mas como “parceira” da comunidade.

Diante dessas dificuldades e problemáticas reveladas, decidi contatar os professores e iniciar as atividades do grupo. Previamente ficou acertado que os encontros seriam realizados quinzenalmente conforme a disponibilidade dos docentes. Dado que havia conflitos de horário entre as aulas dos professores, optou-se inicialmente pela realização dos encontros aos sábados pela manhã com duração de aproximadamente 1 hora para cada um dos encontros. Assim, esta etapa da pesquisa foi realizada por meio de reuniões que aconteceram em espaços de estudo de uma instituição de Ensino Superior. Os encontros foram todos audiogravados e, alguns, deles videogravados. Foram dez encontros, mas a duração não seguiu o acordado e variou aproximadamente entre 45 minutos e 2 horas e 20 minutos.

Além disso, cabe ressaltar que, para fins de análise, foram selecionados episódios do primeiro, segundo, quarto e quinto encontros, que, durante o processo de observação e tratamento analítico, apresentaram dados relativos às categorias analíticas, corroborando para o objetivo da pesquisa. Por isso, procurei descrever mais detalhadamente os encontros dos episódios selecionados inicialmente, ao passo que dos demais há uma breve narração das atividades desenvolvidas.

O primeiro encontro do grupo teve início no segundo semestre de 2015, no dia 19 de setembro. Sobre o conteúdo das atividades propostas, planejei que teria o propósito de expor sobre a investigação da pesquisa e o objetivo do grupo de estudos e, também, estudar e discutir a natureza e a especificidade da educação escolar por meio da leitura do primeiro texto, buscando, dessa forma, a apropriação

de conceitos pertinentes (principalmente a categoria marxiana trabalho) acerca de parte dos princípios e fundamentos da pedagogia histórico-crítica e, particularmente, do papel e função social da escola para a sociedade atual.

Para iniciar a discussão, me propus a ouvir dos professores o porquê do aceite de participar do grupo e quais eram as angústias vivenciadas no cotidiano da docência. Desse modo, cada um dos professores foi revelando suas preocupações e problemas presentes no seu trabalho, tais como: a falta de autonomia docente em sala de aula; o não comprometimento da maioria dos alunos em relação às atividades propostas; o descontentamento com a postura indisciplinar dos alunos e, conseqüentemente, o desânimo na preparação das aulas; a desconexão entre teoria e experimentação no ensino de Química; a cobrança tanto da gestão escolar (diretores e coordenadores) quanto dos pais dos alunos em relação ao conteúdo ministrado; a falta de um plano nacional de Educação e o problema das políticas públicas em relação ao ensino voltadas para interesses partidários; as condições precárias de trabalho; a questão de uma educação facultativa para os alunos do Ensino Médio; entre outras dificuldades e contradições.

Outra questão indagada foi em relação à formação inicial. Os professores descreveram um pouco desse processo formativo, mas voltaram-se mais à discussão sobre o que eles acreditavam e como deveria ser essa constituição inicial do professor, dando ênfase sobre o estágio profissional, que deveria ser realizado de outra forma, sendo comparado com estágios de outras profissões. Diante do andamento da discussão, os professores também relataram experiências de ensino de outros países e de escolas militares como exemplos de “sucesso escolar”, bem como da questão da importância do envolvimento da comunidade na Associação de Pais e Mestres (APM), além de relatos de atividades diferenciadas que não foram reconhecidas pelos gestores da escola.

Apenas na metade da duração do encontro é que expus os objetivos da pesquisa e da realização dos encontros. Nesse momento, comentei sobre a elaboração do projeto de pesquisa do mestrado e destaquei brevemente os estudos de cada uma dessas perspectivas, apresentando seus principais percursos. Contudo, ainda diante dessa exposição, os professores trouxeram algumas problemáticas e queixas em relação à articulação entre essa “nova” (para eles) teoria pedagógica e a dificuldade de efetivação dos estudos com a prática nas escolas.

Caminhando para o final do encontro, nos 20 minutos restantes, iniciou-se a leitura oral do texto (T1) – *Sobre a natureza e especificidade da educação*³¹, de autoria de Dermeval Saviani. Ao longo da leitura, fiz interrupções para comentar e explicar alguns trechos do texto e questionei em vários momentos se era preciso parar para compreender alguns pontos ou se poderia continuar com a leitura; os professores nessas interrupções, comentaram que estavam entendendo e pediam para seguir. Depois da leitura das duas primeiras páginas do texto, houve a discussão sobre a questão da “segunda natureza” (SAVIANI, 2015c, p 287) explicitada pelo autor. Como o horário já estava excedendo a duração inicialmente estipulada, a atividade foi encerrada, mas, ainda no final do encontro, os professores comentaram sobre algumas situações e queixas dos alunos, uma vez que, por parte de um deles, houve a iniciativa de opinar como estava esse processo de transformação da natureza realizada pelo homem atualmente.

Concluindo essa primeira parte, decidi direcionar os estudos do grupo para os princípios e fundamentos da psicologia histórico-cultural sobre o processo de desenvolvimento humano, abordando os conceitos de cultura, ensino e aprendizagem presentes nessa perspectiva, uma vez que, no final do primeiro encontro, percebi que a questão da “segunda natureza”, ou seja, o conceito de cultura, não havia ficado muito claro para os professores. Posteriormente a essa discussão, planejei apresentar a proposta metodológica da pedagogia histórico-crítica como outra forma, distinta das teorias educacionais hegemônicas, de planejamento e organização do trabalho pedagógico, além de esclarecer quais os desafios lançados a essa teoria educacional diante das condições históricas e determinadas da escola pública atual.

Entretanto, no segundo encontro, o professor Mateus precisou faltar e os outros dois professores começaram discutindo entre eles o que estavam planejando nas aulas com relação ao Enem, dado que a maioria dos alunos estava cobrando deles a revisão dos principais temas e conceitos que são avaliados nessa prova. Após essa breve discussão, dei início às atividades, comentando que se os professores precisassem faltar não havia problema, pois sabia dos contratempos que poderiam surgir justamente por serem encontros aos sábados, mas solicitei que avisassem com antecedência, uma vez que preferiria desmarcar o encontro para poder realizar as discussões e leituras com todos os professores juntos.

³¹ Cf. SAVIANI, 2015c.

Como já mencionado, um dos participantes havia faltado, por isso optei por não avançar na leitura do texto (T1) e priorizei discutir alguns trechos que já tinham sido lidos e comentados no encontro anterior, bem como sobre o conceito de trabalho na perspectiva do materialismo histórico-dialético, enquanto um processo histórico de desenvolvimento do homem, por isso houve a leitura de trechos do capítulo *O homem e a cultura*³², do autor Alexis Nikolaevich Leontiev. Um dos pontos mais importantes a serem destacados nesse encontro foi a discussão sobre a definição de trabalho educativo formulada por Saviani (T1). Diante dessa definição, busquei explicar, sobretudo, o que significava “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2015c, p 287), suscitando a discussão sobre a importância do conhecimento e da educação escolar para o desenvolvimento dos alunos. E por parte dos professores foi trazida a importância da participação da comunidade local em relação às atividades da escola, pois, segundo relataram, as escolas concebidas como melhores na cidade com bons desempenhos escolares dos alunos, eram as que tinham uma forte participação da comunidade do bairro onde a escola estava localizada, ao contrário das escolas que eram compostas por alunos de diferentes bairros e a comunidade não se fazia muito presente.

Além disso, houve também muitos relatos com relação às suas atividades práticas articuladas com queixas acerca dos interesses, comportamento, desenvolvimento e dificuldades de aprendizagem dos alunos. No final desse encontro, quis apresentar um dos vídeos, de uma palestra de Newton Duarte sobre *Teorias pedagógicas*³³, comentando o que seria focalizado nos próximos encontros, uma vez que nos relatos apresentados pelos professores identifiquei a influência das pedagogias do “aprender a aprender” pertencentes ao ideário neoliberal e pós-moderno em Educação.

O terceiro encontro precisou ser realizado com um intervalo de tempo mais longo, de 21 dias, por conta da indisponibilidade de alguns dos professores. Vale destacar que houve esse intervalo maior pois busquei realizar as discussões e leituras dos textos com todos os professores juntos, para que eles pudessem acompanhar integralmente as discussões e direcionamentos das atividades. Solicitei que um dos participantes começasse o encontro retomando o que havia sido

³² Cf. LEONTIEV, 1978. p. 261-284.

³³ Cf. DUARTE, 2007.

discutido no anterior, para o professor Mateus saber o que havia sido feito. Desse modo, parte das discussões e conceitos foi sendo retomada, juntamente com os relatos das situações vivenciadas em sala de aula, vindo à tona as queixas sobre desempenho e comportamento dos alunos. Como não houve tempo para a audição dos vídeos *Teorias pedagógicas*, atividade planejada, ao final do encontro ficou combinado que eu encaminharia a sequência dos oito vídeos dessa palestra e os professores iriam assistir em suas casas para, no encontro seguinte, realizarem a discussão.

No quarto encontro, a discussão foi iniciada pelo professor Cláudio, pois ele quis compartilhar uma situação vivenciada, havia poucos dias, com uma de suas turmas, em relação à qual ele percebeu relações com o que estávamos estudando e discutindo. Relatou que havia aplicado prova da disciplina de Química e os alunos queixaram-se bastante dizendo que não tinham condições de realizar a prova, pois não estavam conseguindo fazer os exercícios e também reiteraram: “Professor, você esqueceu que nós somos alunos da escola X (escola periférica), e não da escola Y (escola particular próxima à deles e considerada por eles com melhor desempenho escolar)?”. Cláudio comentou que, diante disso, percebeu que seus próprios alunos estavam “se auto segregando” e questionou como ele poderia trazer a teoria marxista que estava sendo discutida no grupo e que priorizava educação para todos das camadas populares, se os próprios alunos não acreditavam que tinham capacidade de aprender algo mais elevado. Busquei discutir a questão da internalização da culpa pelo fracasso escolar e os professores relataram queixas sobre a falta de comprometimento dos alunos com relação os estudos e que isso era um complicador fatídico para a apropriação dos conhecimentos escolares.

Além disso, comentaram sobre a dificuldade de interpretação de texto e de conceitos da disciplina de Matemática que os alunos apresentavam, relacionados à Química e à Física. Questões referentes à reorganização das escolas, diante do contexto da época³⁴, também foram suscitadas pelos professores nesse encontro.

³⁴ Decreto estabelecido, no final do ano de 2015, pelo governo paulista para a implementação da reorganização escolar da rede pública estadual, tendo em vista a separação das escolas por ciclos, isto é, entre anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, que acarretaria na transferência de professores e o fechamento de muitas unidades de ensino (VALOR ECONÔMICO, 2015). Por conta da grande quantidade de protestos realizados pelos estudantes da rede de ensino pública, o governo Geraldo Alckmin suspendeu o decreto, no entanto, há pesquisas acadêmicas que têm revelado o contrário, a reorganização escolar está ocorrendo, mas de forma velada (MATUOKA, 2016).

Busquei trazer o foco da discussão sobre a audiência dos vídeos das *Teorias pedagógicas*, principalmente em relação ao ecletismo presente nas teorias hegemônicas no campo da Educação. Diante disso, apresentaram-se dificuldades quanto à diferença entre o objeto de estudo das teorias psicológicas e das teorias pedagógicas. E houve momentos em que tive dificuldades de compreender os posicionamentos e argumentos usados pelos professores quando relacionavam as teorias do “aprender a aprender” e as teorias psicológicas com relação ao desenvolvimento de ações pedagógicas deles em sala de aula. Diante disso, identifiquei que essa questão das teorias pedagógicas ainda não estava clara para os professores e, por isso, o texto inicial (T1) não foi retomado nesse encontro. Cabe ressaltar que as discussões e queixas a respeito da formação em licenciatura e das condições de trabalho também foram bastante evidenciadas nesse encontro.

Havia a previsão de ser feito mais um encontro, em 2015, para o fechamento das atividades do grupo, contudo, não houve disponibilidade para adequação de datas nos últimos meses daquele ano.

Além disso, durante o período de recesso, ficou acordado que os professores finalizariam a leitura do texto (T1), responderiam a um questionário (apêndice C) e foi sugerida a leitura complementar (LC1) do texto *Pedagogia histórico-crítica: da teoria à prática no contexto escolar*³⁵, dos autores João Luiz Gasparin e Maria Cristina Petenucci. Cabe ratificar que a opção por esse texto foi feita por conta da expectativa dos professores (e percebida ao longo das conversas) de saber como seria a “aplicação” da teoria pedagógica histórico-crítica na prática. Para um primeiro momento, tal leitura complementar pareceu oportuna prontamente, mas havia a pretensão de questionar esse imediatismo prático-utilitário e buscar uma verdadeira apropriação e objetivação da teoria histórico-crítica nas ações concretas do cotidiano escolar. Entretanto, essa explanação não foi alcançada, pois essa leitura não foi realizada pelos professores.

Após o recesso, no primeiro semestre de 2016, os encontros foram sendo adequados às condições de trabalho e horário dos professores, por isso não foram mais realizados a cada 15 dias e aos sábados, e sim em alguns dias da semana alternados, conforme disponibilidades. Como já mencionado, o professor Mateus, antes do início dos encontros de 2016, decidiu sair do grupo, mas estão registradas na análise algumas das falas dele até o dia em que se desligou do grupo. Nesse

³⁵ Cf. GASPARIN; PETENUCCI, [20--].

quinto encontro, primeiro do ano de 2016, só foi possível iniciar as atividades no dia 18 de abril. Levei um roteiro semiestruturado para poder controlar melhor o tempo, uma vez que estava preocupada com a duração das discussões, que no ano anterior excederam o período estipulado.

Desse modo, dividi a atividade em duas partes. Na primeira, iniciei com o diálogo sobre o texto (T2) – *A crise política atual: uma grande farsa*³⁶ -, do autor Dermeval Saviani, centrando na discussão sobre as implicações dos acontecimentos políticos daquele período quanto à democracia brasileira³⁷ e, conseqüentemente, à educação escolar pública. Na segunda parte, voltei-me para o questionamento sobre a possível dificuldade em relação à produção escrita dos professores, dado que não havia recebido ainda as respostas ao questionário (Q2) solicitado no primeiro recesso (apêndice C). Apenas a professora Fernanda participou dessa quinta reunião, motivo pelo qual, no sexto encontro, retomaram-se os mesmos temas, porém a discussão foi maior em relação ao texto (T2) do que da dificuldade de produção escrita, pois o professor Cláudio alegou que não havia dificuldades na escrita, mas sim por falta de tempo para escrever.

No sétimo encontro, apenas o professor Cláudio pôde participar e conversou-se sobre a escolha da profissão, a partir de questões que levantei. Também houve uma retomada das discussões anteriores e reflexão sobre os possíveis temas e novos conceitos que deveriam ser trabalhados nos encontros seguintes. No oitavo encontro, preparei uma apresentação sobre o tema *Pedagogias do “aprender a aprender”*³⁸. No nono e décimo encontros, como a discussão anterior sobre a temática da apresentação ainda não havia sido finalizada, houve a proposta de continuidade. No entanto, no décimo (último) encontro, as atividades foram encerradas e ficou acordado a continuidade do estudo da apresentação (A1) e a leitura do texto (T3), *A política educacional brasileira e as diretrizes do programa educação para todos: notas críticas*³⁹, de Deribaldo dos Santos e colaboradores, para a realização das discussões posteriores no segundo semestre de 2016. Além disso, também foi indicada a leitura complementar (LC2) do texto *Modelo de*

³⁶ Cf. SAVIANI, 2016.

³⁷ Refere-se ao processo de impeachment da então presidente, Dilma Vana Rousseff.

³⁸ Essa apresentação foi elaborada com base no processo histórico de desenvolvimento dessas perspectivas hegemônicas no campo educacional e, por isso, contou com o estudo das seguintes obras: DUARTE, 2001; SAVIANI, 2012b, 2013b.

³⁹ Cf. SANTOS, 2014.

*expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária*⁴⁰, do autor Valdemar Sguissardi, por conta de discussões suscitadas acerca do contexto de fechamento de algumas instituições públicas naquele período.

O quadro a seguir demonstra as atividades realizadas nos encontros do grupo durante os dois semestres (de setembro de 2015 a junho de 2016).

Quadro 1 – Cronograma das atividades do grupo de estudos

Número do encontro/ Duração	Data	Componentes	Atividades propostas ⁴¹
1/(1'39"35)	19/09/2015	Fernanda, Cláudio e Mateus	Discussão sobre a pesquisa e o objetivo e finalidades da formação do grupo.
2/(2'21"14)	03/10/2015	Fernanda e Cláudio	Retomada da discussão anterior com base no texto (T1).
3/(1'09"21)	24/10/2015	Fernanda, Cláudio e Mateus	Retomada da discussão anterior com base no texto (T1).
4/(2'18"11)	07/11/2015	Fernanda, Cláudio e Mateus	Discussão sobre os vídeos "Teorias Pedagógicas" (Duarte).
RECESSO			Finalização do texto (T1), realização de questionário (Q2) e indicação de leitura (LC1).
5/(1'23"20)	18/04/2016	Fernanda	Leitura e discussão de texto (T2). Discussão sobre dificuldade de produção escrita.
6/(1'38"24)	18/05/2016	Fernanda e Cláudio	Retomada da discussão anterior.
7/(00'48"21)	01/06/2016	Cláudio	Retomada da discussão anterior.
8/(1'09"36)	11/06/2016	Fernanda e Cláudio	Discussão de apresentação com base no tema "Pedagogias do 'aprender a aprender'".
9/(00'46"33)	22/06/2016	Fernanda e Cláudio	Retomada da discussão anterior.
10/(1'36"47)	29/06/2016	Fernanda e Cláudio	Retomada da discussão anterior.
RECESSO			Leitura do texto (T3) e indicação de leitura (LC2).

Elaborado pela autora.

A partir da proposta preliminar dos encontros e do modo e dos motivos pelos quais esse processo foi sendo redefinido e adequado para alcançar o objetivo desta pesquisa, finalizo destacando as condições em que foram sendo realizadas as

⁴⁰ Cf. SGUISSARDI, 2008.

⁴¹ Cabe ressaltar que estas foram as atividades propostas pela pesquisadora.

atividades do grupo quanto a: presença, participação, discussões, materiais (textos) e temas escolhidos.

Inicialmente havia o interesse de constituir o grupo para além dos objetivos da pesquisa, isto é, enquanto uma proposta de formação alternativa para esses professores (ainda que restrita, devido ao número reduzido de aceitação dos professores contatados e fora da unidade escolar de atuação desses profissionais), e que pudesse promover a apropriação de conhecimentos teóricos relevantes sobre Educação. Desse modo, a proposta era dar **maior ênfase no estudo** dos princípios e fundamentos, tanto da psicologia histórico-cultural quanto da pedagogia histórico-crítica, contrastando com as questões relativas à formação e trabalho docente que os professores tratariam às discussões. Isto é, o foco principal era proporcionar aos professores uma apreensão teórica acerca do legado do século XX e início do século XXI para o processo histórico de desenvolvimento da Educação brasileira e avançar em direção à superação das teorias do “aprender a aprender”, ratificando as implicações dessas teorias hegemônicas para o desenvolvimento e formação intelectual dos alunos.

Entretanto, ao longo dos encontros, houve o predomínio de relatos dos professores sobre o cotidiano escolar e queixas a respeito: da formação em licenciatura; da precarização do trabalho docente; do papel da escola, da gestão escolar; dos interesses, comportamento e desenvolvimento dos alunos, e de suas práticas pedagógicas; inviabilizando a continuidade e término da leitura dos textos e das discussões com base nos conceitos apresentados. Além disso, a maior parte das atividades propostas para as férias não foi realizada pelos professores, ainda que acordado em conjunto. Desse modo, as discussões teóricas e mais pontuais apresentadas não oportunizaram o cumprimento do planejamento organizado e previsto, pois optei por debater questões mais pontuais, que, reveladas pelos professores, estavam dificultando o entendimento de determinados conceitos e a própria continuidade do trabalho com os textos e temáticas previstas.

A título de exemplo, tem-se a questão contraditória dos exemplos de “sucesso escolar” abordados pelos professores, que evidenciavam as propostas de pedagogias relativistas em outros países e, ao mesmo tempo, as críticas feitas por eles à Pedagogia das competências e habilidades, que também se configuram no universo das pedagogias relativistas (neoliberais e pós-modernas em Educação, ou seja, as pedagogias do “aprender a aprender”). Assim, a pesquisadora decidiu

modificar o planejamento inicial e focar no estudo das pedagogias do “aprender a aprender” já no início dos encontros, que perdurou até o final das discussões do grupo, processo dificultado por conta das dificuldades de participação e estudos.

Portanto, os textos lidos e discutidos, bem como alguns conceitos abordados, foram sendo previamente planejados e adequados às problemáticas trazidas pelos professores. Foram essas escolhas e decisões que determinaram a construção dos dados, pois optei por não suprimir aquilo que estava no âmago das discussões desses professores – os problemas e queixas com relação à situação da precarização do trabalho educativo e docente no Brasil. Por isso, vale destacar que, apesar de a proposta de desenvolver uma formação contínua e alternativa para esses professores não ter sido concretizada plenamente nos encontros do grupo de estudos, conforme o planejamento; não culpo os professores envolvidos e, além disso, esse caminho percorrido não impossibilitou alcançar a finalidade desta pesquisa.

Minha hipótese é que o problema dessa não concretização diz respeito às condições objetivas dos encontros, que revelam as necessidades formativas dos professores, a desvalorização e descaracterização da formação e trabalho docente atualmente. Por que não foi possível estudar efetivamente a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural com esses professores? Porque eles relatavam amplamente queixas, problemas e dificuldades sobre a plena realização do trabalho deles nas escolas. E isso aconteceu porque esses professores e os professores em geral – dado que as queixas são frequentes entre os professores nos momentos de encontros, reuniões pedagógicas e ATPC – estão “desesperados”, justamente por não estarem conseguindo concretizar efetivamente sua função social na escola, uma vez que estão desinstrumentalizados e com condições precárias de realização do seu trabalho.

4.2 A análise dos encontros

Diante do exposto, apresento as categorias analíticas que puderam responder às questões problemáticas discutidas e, por sua vez, o próprio objetivo desta investigação.

No tratamento analítico dos dados e após a etapa da transcrição dos dez encontros realizados, a partir dos estudos de Marcuschi (2010), já discutidos na

primeira seção, fiz um recorte de alguns episódios a serem analisados à luz do referencial teórico.

Dos encontros transcritos, os trechos selecionados foram analisados a partir da assertiva de Saviani (2012c, p. 125) em suas elaborações no campo educacional, quando ratifica que o mais importante “[...] conforme a tese 2 de Marx sobre Feuerbach é confrontar os textos com a realidade”.

Por isso, a seleção desses episódios está imbricada com a escolha de três categorias analíticas (que podem também ser denominadas de eixos temáticos) explicitados nos estudos de Martins (2012b), quais sejam: *ser Gente*, *ser Professor* e *ser Capaz*.

As categorias analíticas adotadas abarcam a formação humana e universal docente, que de acordo com Martins (2012b) estão fundamentadas no materialismo histórico-dialético e na psicologia histórico-cultural e, todavia, contribuem para esta investigação ao expressarem os conteúdos formativos defendidos também pela pedagogia histórico-crítica. Diante disso, compreendi que os eixos temáticos expostos por Martins (2012b) indicam o que venho defendendo como conteúdo de formação:

* *ser Gente*: cujo conteúdo da formação aponta o estudo da natureza histórico-cultural do desenvolvimento humano;

* *ser Professor*: cujo conteúdo de formação aponta o estudo da centralidade do trabalho social nesse desenvolvimento, da alienação como negação do verdadeiro trabalho e do significado de ser professor;

* *ser Capaz*: cujo conteúdo formativo corresponde à afirmação da apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados como condição para o desenvolvimento das capacidades ontológicas essenciais e, sobretudo, para a superação do desenvolvimento do pensamento empírico em direção ao pensamento teórico. (MARTINS, 2012b, p. 469-470).

Do primeiro eixo, *ser Gente*, o conteúdo formativo corresponde à compreensão de uma questão central para nós humanos: como nos formamos? Essa indagação nos remete para a concepção fundante de desenvolvimento humano da Psicologia vigotskiana, ou seja, isso significa que nós, seres humanos, e nosso aparato psíquico singular se formam em virtude de condições histórico-sociais, visto que ao nascer não abarcamos naturalmente as condições necessárias ao nosso pleno desenvolvimento, pois elas “[...] assentam-se, efetivamente, na cultura, nas objetivações humanas” (MARTINS, 2012b, p. 457).

O conteúdo formativo do segundo eixo, *ser Professor*, se refere ao entendimento de que é o trabalho – a atividade vital humana, a garantia do homem de existir individual e socialmente – que o “[...] firma como sujeito de sua existência, construindo um mundo humano e humanizando-se nessa construção” (MARTINS, 2012b, p. 462). Entretanto, na totalidade capitalista, a organização da vida do indivíduo está em função das suas determinações, que instalam uma ruptura na relação entre motivo e finalidade das ações na atividade vital humana (Idem).

Já o último eixo, *ser Capaz*, aponta para o conteúdo formativo, que entende “[...] o ato de ensinar como dado inalienável da formação humana, ou seja, voltado para a aquisição individual das complexas capacidades consolidadas pela humanidade” (MARTINS, 2012b, p. 466) e, além disso, que considera o pensamento teórico requisito fundamental para a apreensão dos fenômenos em sua concreticidade e que esse não é um pensamento assegurado de modo natural pelos indivíduos, mas sim, uma conquista que depende das condições de ensino e desenvolvimento (Idem).

A partir dos princípios sob os quais a pesquisa se funda, os dados revelam as necessidades formativas dos professores do grupo de estudos, que expressam uma parcela dos conteúdos de formação ainda não superados no processo de formação inicial da graduação e contínua no exercício de suas funções na escola.

Vale destacar que as categorias analíticas adotadas, ao definirem conteúdos universalizadores na formação docente inicial e contínua, são eixos sintetizados e, portanto, gerais, pois não se desconhece nos estudos teóricos a indissociável relação entre os conhecimentos e conteúdos específicos dos professores e os conhecimentos e conteúdos teórico-pedagógicos.

Contudo, diante do esvaziamento teórico, da descaracterização e desvalorização, que é próprio do ideário neoliberal e pós-moderno em Educação, a análise que proponho é apresentar os conteúdos de formação defendidos (e presentes nas categorias analíticas) que **deveriam constar** da formação inicial e contínua do professor.

Dessa forma, passei a organizar os episódios com base nos três eixos temáticos, isto é, as categorias analíticas foram extraídas a partir dos dados empíricos que evidenciavam os problemas da constituição docente atual e as necessidades formativas, por meio das diversas leituras das transcrições em interlocução com o referencial teórico. Esse tratamento e organização possibilitaram

a apresentação dos episódios e a análise que propõe uma possível contribuição para a área do objeto de pesquisa escolhido.

Por isso, elaborei uma descrição para cada episódio selecionado seguida da apresentação dos trechos transcritos dos encontros, para exemplificá-los e, desse modo, realizei, posteriormente, a análise com base nas três categorias analíticas explicitadas.

Contudo, ressalto que no exame e organização dos episódios em relação com as três categorias analíticas, compreendi que cada uma delas está presente em mais de um eixo escolhido, demonstrando, desse modo, articulações que extrapolam a formalização entre os dados e os eixos temáticos, e que compõem um conjunto complexo de conteúdos e necessidades formativas envolvidos nas condições concretas dos professores.

4.2.1 Ser Gente

Episódio 1:

No primeiro encontro, perguntei aos professores quais eram as angústias vivenciadas no trabalho em sala de aula. Essa questão motivou a enumeração de muitas queixas em relação ao papel da escola e às contradições presentes na esfera do trabalho educativo. Após essa longa discussão, tentei apresentar os objetivos de nossos encontros e da pesquisa; mesmo assim, os professores continuaram lamentando-se das condições de trabalho e dos muitos problemas da educação escolar.

Pesquisadora: *Acho que agora eu vou começar a falar sobre os objetivos. Mas... vocês querem falar mais alguma coisa?*

Cláudio: *Eu só queria registrar a frase de uma mãe nessa semana, que foi na escola.*

Mateus: *Mas mude um pouquinho a sua voz, para a gente sentir como se estivesse na presença dela.*

Cláudio: *Ela falou o seguinte, para mim e pra mais dois professores: “A pior coisa que o governo fez, foi a ‘educação para todos’. É a pior coisa que foi feita para a Educação, porque Educação não é para todos, Educação é para quem quer”. Aí entra naquilo que você, Mateus, falou sobre universidade aberta. Porque ela disse que os alunos têm que vir para a escola querendo vir para a escola. O portão está aberto ali, a partir do momento que você entrou e está dentro da escola, então tem que estudar. Agora, a escola, hoje, é quase um presídio. Os meninos entram e não podem sair. E o que que eles vão ficar fazendo lá? Ela disse também: “Ele vai ficar enchendo o seu saco, professor, o da diretora e atrapalhando o meu filho que quer estudar!”.*

Pesquisadora: *Você concorda?*

Cláudio: *Até certo ponto, sim.*

Mateus: *Eu também. Então... eu tenho um amigo, ele é coordenador da escola onde eu dou aula e ele é ex-padre, ele já tem uns 50 anos. Ele é um cara superinteligente e ele fala a mesma coisa, né, que o erro da Educação é a escola pra todo o mundo, ele fala assim: “A escola não é para todo o mundo, a escola é para quem quer”.*

Cláudio: *Sim, para quem quer. Aí eu falo: até que ponto? Eu acho que até o Ensino Fundamental o aluno tem que estar na escola, aí é para todos. Mas, a partir de uma certa idade, que já se tem discernimento, a pessoa pode escolher se ela quer continuar o estudo ou se ela não quer continuar o estudo! Penso assim, se um cara, ele tem 16 anos e condições de escolher o presidente do próprio país dele, ele tem discernimento para parar e pensar: “Eu não quero mais estudar... Eu não vou mais estudar, não é pra mim, acabou”. Olha, 16 anos, vai trabalhar. Vai fazer alguma coisa com aquilo que você já tem.*

Mateus: *É, porque trabalhar não mata ninguém.*

Fernanda: *Até o nono ano seria ideal. Vai para escola, porque, ainda assim, tem a bagunça? Tem, mas se você chamar a atenção deles até que eles param.*

Mateus: *Porque eles precisam aprender a ler, a escrever e precisa pelo menos somar, né?*

Cláudio: *Sim, pelo menos fazer as quatro operações. E assim, o que a Fernanda falou, sobre as crianças menores, é certo, porque eles ainda têm um respeito. Se você falar mais forte com eles, eles param. Agora, pega uns cavalão do Ensino Médio, se falar mais forte com eles, eles tacam a mão na sua orelha.*

Fernanda: *Primeiro, que eu não tenho nem tamanho, eles nem respeitam, eles não respeitam! Dependendo da onde você entra, não respeita, te perguntam: “Quem é você?”.*

Mateus: *É, isso eles fazem, principalmente com quem trabalha como eventual.*

[...]

Cláudio: *Mas, voltando sobre essa história que a gente estava falando dos alunos irem até o Ensino Fundamental... É legal, porque tem que deixar o aluno do Ensino Fundamental lá mesmo e, do Ensino Médio pra frente você deixa facultativo. Daí vão dizer: “Ah, mas vai abaixar o nível do profissional de quem vai ingressar no mercado de trabalho”. Eu penso o seguinte: Não! O profissional que está ingressando no mercado de trabalho hoje, que tem o Ensino Médio completo, ele sabe menos do que muita gente que estudou até a quarta série antigamente. E outra, eu tenho aluno no terceiro ano [do Ensino Médio] que não sabe escrever.*

Mateus: *Sim, isso é verdade mesmo, muitos alunos no Ensino Médio não sabem escrever. E... O nosso país é burocrático, então, assim, você tem que ter o diploma, você tem que ter isso, tem que ter aquilo...*

Cláudio: *São números, é só estatística.*

Mateus: *Agora, o diploma não é garantia de conhecimento!*

Fernanda: *É. Então, outro dia eu escutei, não me lembro onde, que a gente sempre está em busca, né? Nossa vida gira sempre em torno de um papel. A gente entra na escola, não é nem pelo conhecimento. Mas quer se formar, para ter o diploma. Depois quando sai da faculdade, o que que a gente quer? Não vê a hora de pegar o tal do diploma! Porque se você não tiver o seu diploma, você não é nada, não adianta.*

Mateus: *Tanto é que tem muita gente que compra, né? Se não fosse por isso, não precisaria comprar.*

Cláudio: *É o varejão do ensino.*

* * *

Episódio 2:

No segundo encontro, houve a discussão sobre a importância do conhecimento e da educação escolar no desenvolvimento dos alunos e, diante disso, os professores relataram queixas com relação às suas atividades práticas e às dificuldades de aprendizagem dos alunos, bem como dos problemas que enfrentam quanto ao comportamento e interesses dos alunos na sala de aula.

Cláudio: *Teve uma aluna semana passada que me falou o seguinte: “Professor, se você continuar dando aula nessa escola aqui, por muitos anos, você com certeza não vai dar aula pro meu filho”. Daí, eu perguntei, “Por quê?”. Ela respondeu: “Porque não, o meu filho não vai estudar aqui”. Insisti e perguntei novamente “Por que não?”. E ela me disse “Nossa essa escola é muito ruim!”. Mas eu falei para ela: “Você sabe que... uma boa parcela disso é culpa dos alunos, né? E uma boa parcela dos alunos também ajuda a escola ser boa”. Ela falou: “Não, professor, é culpa dos professores”. Daí, eu disse a ela: “Você quer ver? Eu vou começar uma matéria nova”, e comecei a explicar e aquela bagunça na sala, e virei para essa aluna: “Você está vendo? Eu quero explicar, mas eles não deixam, e o quê que o professor vai fazer? Ele vai colocar um monte de coisa lá na lousa, quem quiser copiar, copia, quem não quiser que ‘se vire’, porque isso tudo desanima o professor”. E completei a ela: “Eu não estou falando para você que todos os professores são bons, porque tem professor ruim também. Sim, tem professor ruim, mas tem professor bom que desanima, porque a pessoa não vai ficar aqui aguentando isso”. E, às vezes, eu falo algumas coisas que eu me arrependo depois. Eu falei para ela: “Se eu tiver que gastar saliva, eu gasto com o meu cachorro, porque ele não vai me obedecer, mas ele vai me ouvir pelo menos”. Ela ficou olhando assim para mim, me ouvindo... e eu continuei: “Agora, eu fico aqui gastando saliva, dá uma olhada naquele povo ali”. Aí, teve um momento da aula lá que uma aluna beijou a outra dentro da sala.*

Fernanda: *Nossa, Cláudio!*

Cláudio: *Aí, você chama a atenção, você é homofóbico. Uma delas me disse: “Você é homofóbico, preconceituoso professor!” e eu falei “Não, eu não sou homofóbico e nem preconceituoso. Dessa porta para lá, se você quiser se agarrar com ela, sem problemas. Porque aí já é problema da inspetora, que também não é lugar de vocês fazerem isso. Dessa porta para cá, se você beijar ele, beijar ela, quem quer que seja, eu vou chamar a sua atenção, porque aqui não é lugar!”. E outro aluno que eu tive problema... um que “prega” dentro da sala de aula, é um rapaz evangélico.*

Fernanda: *Eu não acredito!*

Cláudio: *Eu dando aula e ele pregando para o pessoal lá no fundo da sala. Aí, eu fui até lá e chamei a atenção dele. Agora, eu sou o professor ateu. Mas eu disse para esse aluno: “Não! Eu não sou ateu, eu não sou da religião que você segue, eu sou de outra religião, acredito em Deus, mas quando eu vou rezar, orar, fazer qualquer coisa desse tipo, eu vou para a igreja, lá é o lugar de fazer isso, ou na minha casa, no meu quarto...”.*

* * *

No primeiro episódio, os professores discutem uma questão importante – as políticas públicas do ideário “Educação para Todos”, aspecto já discutido anteriormente. No entanto, apresentam em seus discursos a forma de exclusão

imposta pelas próprias políticas públicas neoliberais no campo educacional e das pedagogias do “aprender a aprender”, que internalizam nos alunos condições de fracasso escolar e “[...] retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade” (DUARTE, 2001, p. 5); dado que as teorias hegemônicas do “aprender a aprender” norteiam também a formação docente no Brasil, como já exposto.

Quando os professores salientam que há alunos que não sabem escrever no Ensino Médio, um nível de escolaridade em que eles já deveriam ter assimilado a estrutura objetiva básica da língua portuguesa, isto é, dominado a língua e, desse modo, incorporado algo importantíssimo da cultura propriamente humana; temos um cenário nefasto de interdição velada de conhecimento objetivo na escola.

Com base na perspectiva histórico-cultural, entende-se que “[...] a apropriação de formas de elevação acima da vida cotidiana pressupõe um processo em direção ao humano-genérico” (MARTINS, 2015b, p. 21) e, sobretudo, nessas condições precárias de ensino, os alunos ainda não têm a consciência formada para escolher/decidir sobre seu processo (ou não) de ensino e desenvolvimento. Para esses professores, o aluno a ser considerado é o aluno empírico, que tem nas suas aspirações imediatas interesses que não correspondem aos verdadeiros e reais interesses do aluno concreto, para atuarem criticamente na organização social vigente. No entanto, como já discutido, o professor precisa do entendimento de fundamentos psíquicos, tais como da psicologia histórico-cultural, que orientam a organização do ensino e consideram o indivíduo concreto e não apenas o indivíduo empírico.

Além disso, é o ensino que promove desenvolvimento e, por sua vez, a formação da consciência, ou seja, é a aquisição de conhecimentos mais elevados que vai formar a personalidade humana e, nesse contexto precarizado de apropriação dos bens culturais, o desenvolvimento individual desses alunos – desprovidos de domínio da escrita – encontra-se em um nível baixíssimo.

Os professores revelam que a escola, lugar cuja função é ensinar, não tem garantido o direito subjetivo ao aluno de efetivamente aprender – proclamado pela Constituição Federal. No contexto de negação das falácias do capitalismo e das políticas públicas do ideário neoliberal e pós-moderno em Educação, “[...] se retira de foco aquilo que está no âmago da *crise* educacional contemporânea, ou seja, a função social da escola” (MARTINS, 2015b, p. 21 – grifo da autora).

No segundo episódio, apresentam-se questões relativas propriamente ao desenvolvimento humano da idade de transição, a adolescência. Essa etapa de desenvolvimento é orientada pela atividade-guia denominada de comunicação íntima-pessoal, em que os jovens formam grupos, para estabelecerem relações pessoais íntimas que reproduzem formas de relações já existentes entre os adultos.

De acordo com a psicologia histórico-cultural, essa é uma das etapas de desenvolvimento mais críticas, “[...] em face das exigências que lhe são impostas, das maneiras de agir, das qualidades pessoais dos adultos e também dos conhecimentos teóricos” (FACCI, 2004, p. 70). Mas é nessa idade que há um significativo avanço no desenvolvimento intelectual, em que os verdadeiros conceitos são formados (Idem).

No entanto, a escola, as aulas, as condições concretas atuais, não têm conferido o seu verdadeiro papel de destaque no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, pois eles não veem **motivo** para prestar atenção ao conteúdo do conhecimento abordado pelo professor.

Como o **motivo**, na perspectiva histórico-cultural, faz parte da atividade que o ser humano realiza nas suas ações concretas cotidianas, nota-se que os alunos estão desmotivados quanto à escola e aos processos de ensino e, por sua vez, o cotidiano alienado é que passa a ser o objeto da atenção, afeição, pensamento e comunicação entre os alunos, justamente porque “É a sociedade que determina o conteúdo e a motivação na vida da criança, pois todas as atividades dominantes aparecem como elementos da cultura humana” (FACCI, 2004, p. 72).

Por isso, os mecanismos de aceleração do mercado globalizado e a condição neoliberal e pós-moderna em Educação hegemonicamente têm reiterado aos jovens o conteúdo fetichizado da totalidade capitalista nas relações sociais.

Contudo, no processo de desenvolvimento dos indivíduos, o professor possui um papel fundamental como a figura social que proporcionará a apropriação do conhecimento mais elevado pelo aluno, por meio da mediação realizada na transmissão do universo simbólico, isto é, a partir do conhecimento científico, o professor socializará aos educandos as formas e conteúdos escolares – os seus conhecimentos – já objetivados.

Desse modo, “[...] os educadores, de uma forma geral, precisam estar atentos às peculiaridades do desenvolvimento psíquico em diferentes etapas evolutivas, para que possam estabelecer estratégias que favoreçam a apropriação do

conhecimento científico” (FACCI, 2004, p. 78), visto que a não compreensão dialética de desenvolvimento histórico-cultural das crianças e adolescentes acarreta grandes prejuízos para o processo de aquisição e domínio de bens culturais.

As dificuldades narradas pelo professor com relação às peculiaridades dos jovens explicitam a importância dessa compreensão histórico-cultural de desenvolvimento humano, que visa à sistematização e orientação do trabalho educativo dirigido pelo professor, e que, portanto, deveria fazer parte do conteúdo formativo docente. A falta dessa compreensão acarreta em frustrações quanto à realização de seu trabalho, rejeições quanto ao espaço escolar para outros alunos (como no caso da aluna citada no início da conversa) e em queixas recorrentes pelos professores, que não corroboram para as devidas mudanças educacionais. Como já destacado anteriormente, na assertiva de Saviani (2005), **apenas** reiterar e amplificar as listas e, sobretudo, as queixas e lamentações das mazelas da Educação brasileira, além de não convergir para a compreensão dos problemas envolvidos, somente acentuam as frustrações e sofrimentos que os professores enfrentam no cotidiano escolar, ao invés de fornecer a busca de soluções adequadas para os desafios reais presentes nessa sociedade.

Desse modo, revela-se que há lacunas na formação de professores quanto ao **entendimento e estudo da natureza histórico-cultural do desenvolvimento humano**, assim como sobre a compreensão da ideologia neoliberal e pós-moderna nos meios educacionais e das políticas públicas vigentes, a serviço das demandas do mercado globalizado e associadas às determinações e ao monitoramento instituído pelos organismos internacionais, que ditam a educação dos países pobres e não têm a pretensão de uma educação livre e universal às camadas populares.

Além disso, o não entendimento das influências e determinações da ideologia político-econômica do capital evidencia que o conhecimento dos professores sobre essas questões está no nível empírico, que, como vimos na primeira seção, apenas compreende na aparência imediata os fenômenos da realidade objetiva.

Portanto, emerge da categoria *ser Gente* a falta, na formação de professores, da compreensão dialética de como o processo de formação do indivíduo e de seu psiquismo se dá e a importância da educação escolar nesse processo, pois é ela uma das formas de mediar o conhecimento e de possibilitar a internalização dos produtos culturalmente humanos pelo indivíduo.

4.2.2 Ser Professor

Episódio 1:

Nesse encontro, os professores comentaram sobre os problemas que enfrentam e as condições de trabalho que eles e colegas, iniciantes na carreira docente, vivenciam e vivenciaram.

Mateus: *Olha, eu vejo assim – principalmente quem trabalha como eventual, né? – os alunos não respeitam!*

Fernanda: *Sim, eventual é outra coisa ridícula que o governo fez.*

Mateus: *Ixi, eu vejo lá na minha escola... Porque eu sou efetivo, então, é o segundo ano que eu estou nessa escola... Eu já conheço a molecada do ano passado. E vejo o professor que vem para dar aula de eventual, meu deus do céu, coitado! Dá dó, viu? Porque aí os alunos já sabem que não vai ter aula.*

Cláudio: *Nossa, falar para você, sofre mais ainda.*

Fernanda: *Sim, eu dei aulas como eventual. Em uma escola eu entrei para dar aula de Inglês, só que eu não sei nada de Inglês! Onde já se viu, eventual?! Outra coisa, onde já se viu essas licenças? É como eu digo, está falho em tudo. Não adianta só cobrar dos alunos. Quantos professores vão, no começo do ano, naquela Diretoria de Ensino, sempre lotada, e sai até briga para pegar aula. Você, contratado, volta lá em março e todas as aulas que você queria de janeiro estão lá. Porque tem muito professor que entra só para pegar as aulas e, depois, tira licença! Eles tiram vaga de outros professores que querem e que iam trabalhar direito. Então, eu falo, qual foi o meu problema em relação a isso, o porquê que eu desestimelei de ficar no estado. Eu gostava de dar aula no estado, mas foi por causa desse negócio de contrato. Porque chega no final do ano, quebra seu contrato de trabalho, você tem que ficar de duzentena. Você fica 200 dias sem pegar aula! É uma coisa incerta. E ainda, você faz um trabalho super legal... eu fiz um trabalho super legal na escola, só que simplesmente acabou o ano, “tchau!”. Você está fora, e não dá sequência. E nessa escola, eles não tinham professor para o próximo ano, mas mesmo assim: “Você não vai entrar na sala de aula porque é contrato e o seu contrato é assim”.*

* * *

Nesse episódio, a professora Fernanda apresenta questões sobre as condições objetivas de atuação dos professores iniciantes na carreira. Tais condições revelam a precarização objetiva do trabalho, como discutido na segunda seção, que tem nas contratações temporárias sua principal expressão de **desânimo**, uma vez que os professores são contratados por tempo determinado e não possuem os direitos conquistados pela sua categoria profissional, diferentemente dos professores efetivos.

De acordo com Venco e Rigolon (2014) as contratações temporárias excedem as efetivas, como consequência das recentes políticas e reformas de cunho neoliberal, pois “[...] a ampliação da precariedade nas relações de trabalho, nas condições de formação e no trabalho docente” (Venco; Rigolon, 2014, p. 46) impulsionou o “movimento de abandono do trabalho” e “expressiva ampliação dos

pedidos de exoneração” pelos professores a partir da década de 1990 e, desse modo, se tem promovido atualmente processos de terceirização no setor público educacional, que flexibilizam as formas de contratação e acentuam a precariedade nas relações de trabalho do professor, a partir de novas formas de controle da atividade docente e redução da autonomia desse profissional no meio educacional.

Contudo, tanto professores efetivos quanto não-efetivos vivenciam a precariedade subjetiva nas relações de trabalho, uma vez que as políticas públicas neoliberais sob a lógica da gestão gerencialista não conferem o devido destaque para as condições concretas de trabalho do professor nas escolas, isto é, ambos enfrentam **situações penosas** presente nessa profissão, por meio da pressão e intensificação na atividade complexa que exercem bem como por práticas dessa lógica que propiciam distintas formas de adoecimento (VENCO, 2016; VENCO, RIGOLON, 2014).

Além disso, a questão da desvalorização da profissão docente no Brasil se revela também a partir de outros aspectos, tais como: baixíssimo salário, pouca “atratividade e procura” e, em contrapartida, pela necessidade financeira de alguns trabalhadores que se tornam professores apenas por conta da falta de emprego. Assim, se trata de compreender que tal atividade complexa, *ser Professor*, tem sido aligeirada pelos mecanismos de aceleração do capital justamente para intensificar a expropriação da subjetividade desse profissional, que possui um papel fundamental na constituição dos filhos da classe trabalhadora.

Como discutido anteriormente na segunda seção, os novos modos de conservação de controle social do capital e a desvalorização advinda das ideologias filiadas e coerentes político e economicamente com as exigências e demandas da totalidade capitalista, evidenciam processos de alienação, isto é, de expropriação da atividade transformadora da natureza e da sociedade – a práxis, pois descaracteriza-se do professor o papel de formador e de socializar o conhecimento mais elevado, histórico e dialético acerca da realidade para os alunos, por meio de tais mecanismos de precarização.

Cabe destacar que, a complexidade da tarefa de ser professor, ou seja, de um dos principais agentes da prática social educativa, exige o domínio de conhecimentos de diferentes naturezas, a necessidade de conhecer o desenvolvimento psíquico, assim como a necessidade de compreender o conteúdo e dominá-lo conceitualmente – não somente o conteúdo a ser diretamente transmitido,

isto é, a formação teórica, mas os diferentes conhecimentos dos campos científicos que oportunizam indiretamente o desenvolvimento dos alunos (PASQUALINI, 2010), no entanto, nas condições objetivas atuais – de precarização e alienação – entende-se que há lacunas na formação de professores quanto ao **entendimento e estudo da centralidade do trabalho social, da alienação como negação do verdadeiro trabalho e do significado de ser professor**, uma vez que:

[...] a personalidade do professor é variável interveniente no ato educativo, pois educar exige um claro posicionamento político e pedagógico, pressupõe a ação intencional do educador a todo momento, implica permanentes tomadas de decisões. A intencionalidade, por sua vez, é um pressuposto da consciência, e esta, núcleo da personalidade. Assim sendo, pode-se deduzir que não existe ação educativa que não seja permeada pela personalidade do educador. É pelo reconhecimento de sua importância que se faz necessária uma sólida compreensão do que ela é. (MARTINS, 2015b, p. 5).

Portanto, emerge da categoria *ser Professor a falta*, na formação de professores, da compreensão das condições da precarização objetiva do trabalho – do conhecimento da realidade e do trabalho alienável, das relações dinâmico-causais de desvalorização docente em nossa sociedade e da complexidade de sua tarefa e importância na educação escolar dos indivíduos.

4.2.3 Ser Capaz

Episódio 1:

Nesse momento, discutiam-se os vídeos das *Teorias Pedagógicas*, e eu buscava ratificar a importância do estudo desse conhecimento para a formação docente, abordada por Duarte.

Mateus: *Sim, eu concordo que a gente tem que ter, tem que conhecer as teorias pedagógicas, mas eu digo assim: somos formados como professores de Química, então, o professor de Química tem que conhecer Química! E, eu falo para vocês, a parte de Química – tirando a parte pedagógica que a gente tem que ter – a parte de Química da faculdade, eu acho que também foi muito fraca. Porque quando eu fiz o técnico...*

Fernanda: *Quando você fez o técnico?*

Mateus: *Eu fiz o técnico lá em Paulínia, numa escola pública de lá, numa Etec [Escola Técnica Estadual] [...] Eu vou ser sincero para vocês, eu não saí da faculdade sabendo mais. A faculdade não me agregou nada de Química em comparação com o técnico que eu fiz lá. Eu entrei na universidade com o conhecimento que eu tinha do técnico e, quando eu saí, não foi além do que eu já tinha.*

* * *

Episódio 2:

Nesse encontro, uma das discussões dos professores foi sobre a insegurança em relação aos conteúdos ensinados em sala de aula e, concomitantemente a isso, as defasagens que observaram no que diz respeito aos conhecimentos pedagógicos e específicos das disciplinas que ministram, sobretudo, adquiridos na formação inicial.

Cláudio: *Eu vou ser bem sincero, depois que a gente se formou, na primeira vez que eu fui dar aula em sala e eu percebi que eu não estava preparado...*

Mateus: *Não, ninguém está. Ninguém está preparado, não.*

Fernanda: *Eu nunca tinha entrado numa sala de aula. Sabe como eu comecei a dar aula? Porque eu fiquei desempregada, aí eu pensei, “vamos ver como é que é”. Vejam, eu sou formada... Eu quero ser professora? Não! Mas eu estou desempregada, vamos ver como que é! E foi o que aconteceu. Eu fui até lá na Diretoria de Ensino e peguei aulas como auxiliar, porque eu não tinha maturidade pra pegar uma sala de aula, então decidi que, independente de que sala fosse, eu pegaria como auxiliar. Só que nessa escola não tinha professores e eu tive que assumir uma sala sem nenhuma teoria pedagógica!*

Cláudio: *Isso sim é o “aprender a aprender”...*

[...]

Mateus: *Olha, a gente tá lidando com formação, eu não posso chegar lá na escola aprendendo a ensinar. Eu tenho que chegar lá como uma pessoa que já está sabendo, tenho que chegar lá orientado...*

Pesquisadora: *Tem que estar na síntese. Tem que estar instrumentalizado pra chegar lá.*

[...]

Mateus: *Agora, a gente, muitas vezes, chega numa sala de aula e não estamos nem confiantes do nosso trabalho. Por exemplo, eu converso muito com o Flávio [colega do curso de graduação residente no Nordeste], fui lá pro Nordeste, no meio desse ano, e encontrei ele lá. Conversando, ele me contou que passou num concurso municipal de lá e está dando aula [...]. Veja, fez um concurso, ele é concursado pelo município e tudo mais, mas ele falou pra mim da insegurança que ele tem, por quê? Porque ele está começando agora. Ele me disse sobre a questão da insegurança do domínio de conteúdo e tudo mais. É uma coisa que todo mundo tem, né? Principalmente no primeiro, segundo ano. Só que ele já está formando pessoas como todos nós, entendeu?*

Cláudio: *Até porque, Gabi, quando você propôs essas nossas reuniões de discutir teorias pedagógicas, eu pensei: “Nossa, excelente!”.*

Fernanda: *Porque eu não tenho isso.*

Mateus: *Eu também não.*

Fernanda: *Eu vou do jeito que a onda leva, tem dia que eu faço de um jeito, tem dia que acho que a matéria não é tão importante para a vida deles e aí eu faço mais uma discussão sobre o que eu acho que é mais importante. E aquilo que eles precisam ter, eu foco naquilo bastante.*

Mateus: *A gente não tem um caminho.*

Fernanda: *Não, a gente não tem.*

* * *

Episódio 3:

Diante da discussão sobre o tema das teorias pedagógicas e as pedagogias do “aprender a aprender”, os professores relataram aspectos considerados importantes para eles sobre a formação em licenciatura e das suas atividades práticas em relação a ela.

Cláudio: *O que a gente está dizendo aqui é o seguinte: os cursos de licenciatura, eles têm que formar o químico, formar o matemático, ele tem que formar o geólogo, mas a função principal é formar o professor!*

Mateus: *Sim, e é o que eu acho que é o mais importante. Por exemplo, eu entendo assim, um químico licenciado e um químico industrial. Eu acho que o licenciado deveria ter a mesma formação que o bacharel, só que deveria ter uma formação a mais de Química e também por conta da parte pedagógica. Essa é a minha visualização. Por exemplo, um químico licenciado e um químico industrial, o conhecimento químico tem que ser equivalente para os dois profissionais. O licenciado tem que conhecer tanto o conhecimento de Química quanto um químico industrial, porque eu vou ensinar Química. Então, eu acho que talvez o licenciado deveria ter até mais conceitos do que o bacharel...*

Cláudio: *Principalmente comparando com o ensino nosso da Unimep, foi completamente ao contrário, o nosso curso era de três anos. Agora, não é porque o curso passou a ser em quatro anos que isso mudou. Vejam, o curso de Química Industrial são quatro anos, então, como você vai aprender Química e Pedagogia, que são dois cursos em um, mas que tem a duração menor do que quem está lá fazendo só Química, no caso do bacharel, entendeu?*

Mateus: *Então é assim, a gente já sai com defasagem, sendo que deveríamos ter o mesmo conhecimento ou até mais ainda de Química, e aí é lógico que a parte pedagógica também.*

Fernanda: *Só que aí a gente tem que se entupir de aula para poder se manter. Porque é aquele negócio: ou a gente dá aula ou a gente estuda. O ideal seria a gente poder dar a nossa aula e a gente poder estudar também.*

Cláudio: *Eu não vou mentir não, tem muitas coisas, principalmente conceitos químicos, que eu aprendi porque eu fui pesquisar para poder ensinar, o “aprender a aprender”.*

Pesquisadora: *Não deveria ser assim.*

Mateus: *Não, não deveria ser assim. Até porque nós, nesse momento da profissão, não podemos mais estar nessa situação do aprender a aprender. Agora já temos que ter conceitos concretos, formados. Não que eu não precise aprender mais nada, não é isso que eu quero dizer, sempre precisamos estar nos informando. Mas essa parte da formação precisa porque a gente já está dando aula.*

Pesquisadora: *Isso cai também na questão da formação continuada...*

Mateus: *Não, a formação continuada ela deve existir, mas o que eu quero dizer é que a gente já deveria ter uma boa formação concreta, porque nós estamos ensinando né, nós somos formadores. Agora imagina quando o próprio formador não é formado? É complicado.*

* * *

No primeiro e terceiro episódios, o professor Mateus dá ênfase a seguinte questão “o professor de Química tem que saber Química”, ou seja, precisa dominar o conhecimento específico da disciplina que ministrará. E no segundo e terceiro episódios, retoma-se a falta de domínio de conhecimentos específicos e que indicia processos de **insegurança** na atuação dos professores, mas há também **lacunas** quanto aos conhecimentos pedagógicos, uma vez que os professores denunciam as formas e conteúdos precários a que a formação inicial e contínua os tem submetido na realização de seu trabalho na escola.

Essas questões relativas ao conhecimento pedagógico e ao conhecimento específico reiteram o dilema presente na formação dos professores brasileiros, qual seja, a dissociação da indissociável relação entre conteúdo e forma; assim como entre teoria e prática no processo pedagógico, dado que:

[...] uma prática se torna espontaneísta se não há embasamento teórico. Da mesma maneira que uma teoria se torna vazia se não estiver voltada a responder questões colocadas pela prática real dos indivíduos... E, para manter essa dialética entre teoria e prática, há que se comprometer com um projeto: de sociedade, de escola, de vida. (MARSIGLIA, 2011, p. 102).

Assim, as lacunas formativas evidenciadas correspondem à falta da **apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados** tanto no nível específico quanto no pedagógico para que os professores possam enfrentar os desafios reais da prática social, uma vez que, para cumprirem seu papel fundamental no processo de assimilação de determinados conhecimentos nos alunos e ratificados pela pedagogia histórico-crítica: “[...] esses conhecimentos precisam ser produzidos no professor, ou seja, ele precisa dominar esses conhecimentos para que ele possa, de alguma forma, contribuir para que o aluno também chegue a esse domínio” (SAVIANI, 1997, p. 130).

No entanto, sob a égide da “teoria do professor reflexivo”, a formação apresenta como base central o lema “aprender a aprender” que ratifica a ideia de que, com o tempo, ao longo de sua experiência pessoal, o professor aprenderá sozinho a lidar com os problemas e desafios da prática educativa, ou seja, o professor aprenderá com o tempo pelo seu próprio saber experiencial, isto é, sem apropriação de conhecimentos teórico, científico e acadêmico.

Por isso, essa teoria hegemônica de formação não tem conferido aos docentes uma **verdadeira** formação que desenvolva **capacidades ontológicas essenciais**,

principalmente no sentido da superação **do pensamento empírico em direção ao pensamento teórico**. (MARTINS, 2012b), posto que a natureza da prática social docente exige:

[...] uma sólida formação *teórica*. Isso porque as relações que precisam ser manejadas por esse profissional [...] encerram um alto grau de complexidade, o que torna o conhecimento empírico insuficiente para orientar a atividade do professor no interior dessa prática. A natureza do conhecimento que pode efetivamente instrumentalizar o professor no manejo dessas relações é essencialmente teórica, pois só o conhecimento teórico lhe permite enxergar além da aparência de seu próprio fazer, captando a essencialidade dessa prática social. (PASQUALINI, 2010, p. 201).

Diante disso, é preciso que os fundamentos teóricos no e pelo professor se tornem conscientes e, sobretudo, se transformem em ações concretas efetivas e intencionais que vinculem finalidades específicas do ensino no processo pedagógico, pois, segundo Vázquez (2007), apenas a teoria crítica não muda a realidade, isto é, “A atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ou traça fins que antecipam idealmente sua transformação, mas tanto em um como no outro caso a realidade efetiva permanece intacta” (p. 233).

Cabe ainda destacar que, a desvalorização e o esvaziamento na formação de professores se expressam a partir das diferentes formas de cisões nas relações indissociáveis do processo educativo, tais como entre: teoria e prática, conteúdo e forma, conhecimentos específicos e pedagógicos, que, no polo negativo, tem como expressão a reprodução da sociabilidade capitalista presente na educação escolar.

Além disso, o esvaziamento teórico na formação reitera-se pela falta de formas e conteúdos escolares e faz com que se percam de vista as questões importantíssimas para a organização do ensino: **por que, o que, como, para que e em quais circunstâncias ensinar** – aos alunos concretos da escola pública brasileira, pois é sabido que por diferentes vias do cotidiano alienado, os indivíduos se apropriam dos produtos culturais, mas de forma mais lenta e imprecisa; já a escola é a via mais adequada e que está voltada efetivamente para essa finalidade (SAVIANI, 2015b).

Em vista disso, as propostas oficiais hegemônicas que fundamentam a formação de professores e alunos no Brasil não têm alcançado plenamente a genericidade humana, que supõe o desenvolvimento das funções superiores – como formulado por Vigotski (2000), Vygotski (2014a, 2014b) e Leontiev (1978), bem

como negam a socialização das mais ricas formas e conteúdos indispensáveis à emancipação humana e ao desenvolvimento do aparato psíquico humano; uma vez que não almejam realizar uma verdadeira formação para os membros e filhos da classe trabalhadora.

Portanto, a categoria *ser Capaz* é entendida como aquela que diz respeito ao conhecimento teórico do professor, ou seja, refere-se a elaboração conceitual que ele necessita objetivar para transmitir com qualidade e intencionalidade aos educandos. Diante disso, revela-se que há lacunas na formação de professores quanto ao **entendimento e estudo da apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados como condição para o desenvolvimento das capacidades ontológicas essenciais e, sobretudo, para a superação do desenvolvimento do pensamento empírico em direção ao pensamento teórico**, visto que os episódios reiteram as questões relativas, principalmente as formas de ensinar, ou seja, “o quê e como ensinar?”.

Portanto, emerge da categoria *ser Capaz* a falta, na formação de professores, da compreensão das diferentes formas de cisões nas relações indissociáveis do processo educativo, do esvaziamento teórico-conceitual na formação inicial e contínua do professor e da importância da objetivação do conhecimento teórico – historicamente sistematizado no e pelo professor.

4.3 Síntese da análise

Os episódios escolhidos para a análise apresentaram nexos entre eles, bem como a retomada de pontos-chave das seções anteriores, justamente porque as categorias analíticas – *ser Gente*, *ser Professor* e *ser Capaz* – articulam os conteúdos formativos universalizadores e necessários aos professores quanto à apropriação e objetivação do patrimônio humano-genérico, isto é, compreendem o conteúdo dialético e profundo da história concreta dos homens, uma vez que a figura social docente possui um papel imprescindível no desenvolvimento dos alunos, qual seja, o de socializar intencionalmente as aquisições culturais mais elevadas e produzidas pelo legado da história da humanidade.

Além disso, cabe destacar que a articulação presente entre as categorias não presume uma justaposição – uma junção artificial dos conteúdos formativos requeridos aos professores. Não se trata, neste estudo, de dissociar a relação conteúdo, forma e destinatário, como tem sido feito na estrutura curricular vigente

dos cursos de licenciatura, que concebem dois modelos de formação predominantes, quais sejam, o centrado nos conteúdos culturais-cognitivos e o outro, nos procedimentos didático-pedagógicos, supondo que “[...] o professor será formado pela somatória desses dois elementos separados um do outro e pensados a partir de uma abstração. No processo concreto das escolas [...] eles não se dissociam” (SAVIANI, 1997, p. 133). Portanto, as categorias são necessidades formativas indissociáveis e articuladas entre si.

Como o desenvolvimento do psiquismo, de acordo com a psicologia histórico-cultural, refere-se a um problema próprio da Educação (SAVIANI, 2015b), o estudo e a análise dos episódios, à luz dos conteúdos formativos preconizados nas categorias analíticas, buscaram ratificar a assertiva de quais conhecimentos, afinal, o professor precisa se apropriar para poder exercer efetivamente sua função social na escola, isto é, “[...] que conhecimentos o professor necessita dominar para que ele possa cumprir sua função no que diz respeito ao processo de produção de conhecimentos nos alunos.” (SAVIANI, 1997, p. 130), em conformidade com as teorias assumidas.

No entanto, essa assertiva foi analisada tendo em vista o que os professores revelam, como faltas/falhas que representam as lacunas presentes na formação inicial e contínua. Desse modo, foram expostos problemas e dicotomias que perpassam a formação docente no Brasil diante do ideário político-econômico do universo neoliberal e pós-moderno na educação brasileira, próprio da totalidade capitalista.

Por isso, considero que no contexto histórico-social vigente, temos processos de pseudoformação, uma vez que a formação baseada no construtivismo, isto é, no lema “aprender a aprender” – tais como: “teoria do professor reflexivo”, Pedagogia dos projetos, Pedagogia das competências e habilidades, Multiculturalismo, entre outras – proporciona uma **falsa** formação. As falas dos professores ratificaram a questão de estarem despossuídos de conhecimento sobre o conteúdo de ensino, conhecimentos pedagógicos, específicos, ou mesmo, um caminho para orientar sua atividade na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, objetivei analisar a formação inicial e contínua docente a partir das contribuições da pedagogia histórico-crítica, da psicologia histórico-cultural e da própria matriz teórico-filosófica que fundamenta essas perspectivas, o materialismo histórico-dialético, contrastando-as com as concepções relativistas, pragmáticas, neoliberais e pós-modernas de formação docente, educação escolar e desenvolvimento humano, presentes predominantemente no ideário educacional brasileiro.

Para isso, busquei apresentar: na introdução, o interesse e justificativa pela temática da formação docente, o caminho a ser realizado e os pressupostos adotados e, na primeira seção, os fundamentos da matriz teórico-filosófica do materialismo histórico-dialético, para delinear questões relativas ao próprio desenvolvimento da pesquisa, uma vez que o objeto de estudo – a formação de professores na pedagogia histórico-crítica –, apresentou-se como o ponto de partida e de chegada.

A escolha por iniciar o estudo do fenômeno aparente da formação de professores não resulta e nem resultou na compreensão da totalidade desse objeto de estudo. Por isso, na segunda seção busquei compreender o professor, ou seja, a categoria singular do objeto de pesquisa, a partir primeiramente do estudo de suas particularidades – as condições de trabalho e precarização a que os professores brasileiros estão submetidos, para ratificar a universalidade dessas questões problemáticas, que correspondem à precarização generalizada do trabalho e do trabalhador na totalidade capitalista, assim como a alienação na sociedade capitalista e a reestruturação produtiva do capital – para poder discorrer sobre as circunstâncias históricas acerca do trabalho educativo no Brasil e a desvalorização e o esvaziamento teórico instituídos pela hegemonia ideológica neoliberal e pós-moderna no campo educacional. Ao final, apresentei a pedagogia histórico-crítica como possibilidade contra-hegemônica frente a esse cenário de conformação do trabalho educativo brasileiro.

Na terceira seção, abordei os principais fundamentos teóricos da psicologia histórico-cultural sobre desenvolvimento humano e da pedagogia histórico-crítica acerca do trabalho educativo, como o estofamento norteador do estudo para a compreensão da importância do trabalho docente nas relações de ensino,

destacando, a partir do conceito de trabalho, a importância da educação escolar no desenvolvimento humano e o fundamental papel do professor nesse processo.

Isto é, busquei compreender na segunda seção, o professor – a categoria singular do objeto de estudo (formação docente) no seu lado (polo) negativo, por isso apareceram questões relativas à alienação da atividade vital humana. A compreensão dessa polaridade se deu pela via do conhecimento teórico e histórico-social dessa figura. E em seu lado (polo) positivo, ratifiquei, ainda na segunda seção, uma das alternativas possíveis para o enfrentamento das falácias produzidas pela totalidade capitalista no meio educacional, qual seja, a defesa da educação escolar como instrumento contra-hegemônico de luta pela emancipação humana.

Na terceira seção, para compreender tal objeto na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, delineei mediações com algumas categorias marxianas importantes para o estudo, tais como trabalho – atividade vital dos homens – e trabalho educativo. Essas foram as mediações alcançadas para realizar, na quarta seção, a análise das lacunas presentes na formação de professores, que representam as contradições oriundas desse objeto.

À luz dos pressupostos adotados e por meio da organização de um grupo de estudos com professores iniciantes na profissão, a análise dos dados mostrou tanto as faltas e falhas presentes na formação atual e as falácias das políticas públicas vigentes; bem como os conteúdos formativos necessários e abordados nas categorias analíticas escolhidas.

Como discutido na primeira seção, tomei o grupo de estudos como uma representação do todo caótico. O retorno ao empírico, não mais compreendido do mesmo modo, foi uma forma de responder, na análise, aos objetivos da pesquisa, tendo em vista as mediações teóricas realizadas e a adoção das categorias analíticas de Martins (2012b) – *ser Gente*, *ser Professor* e *ser Capaz*.

Cabe destacar ainda que, quando Martins (2012b) usou os três termos – *ser Gente*, *ser Professor* e *ser Capaz*, a autora buscou na época dialogar de forma crítica com as concepções imbricadas na Escola Nova, uma vez que tais termos eram questões e expressões muito apeladas nessa teoria educacional. Por isso, a autora usou exatamente os mesmos termos para defender as mesmas questões, mas explicitando o significado de cada um deles, ou seja, para ser gente, ser professor e ser capaz, o indivíduo precisa do quê? De tal maneira que seu objetivo nesse estudo foi o conteúdo formativo do professor.

Assim, as categorias da autora salientam aquilo que deveria ser universal na formação de professores, de acordo com a concepção de homem, mundo e sociedade do materialismo histórico-dialético e, portanto, da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Por isso, escolhi tais categorias para contrastar **o que deveria ser e não tem sido** concretizado na formação inicial e contínua do professor.

Na relação dialética entre singular-particular-universal, os professores do grupo apresentam-se como expressão da categoria singular desse estudo, indivíduos singulares, portanto, irrepetíveis. Mas, esses membros da classe trabalhadora possuem particularidades comuns que expressam a universalidade da totalidade capitalista, ou seja, há no polo negativo relações legitimadoras da sociedade capitalista (condições de trabalho, precarizações via políticas públicas educacionais, lacunas na formação decorrentes do ideário hegemônico na educação brasileira, síncrese de conhecimento etc.) e no polo positivo a importância da função social docente na formação dos indivíduos.

Entretanto, é preciso frisar que o estudo formulado não deve ser compreendido como uma única e definitiva premissa acerca da formação inicial e contínua do professor na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, mas como uma tentativa de apreender dessa teoria pedagógica, assim como da psicologia histórico-cultural e do materialismo histórico-dialético, as proposições que possam orientar uma alternativa contra-hegemônica de formação docente que se coloque a serviço da emancipação humana às condições de exploração do modo de produção capitalista. Condições essas das quais, nós, professores fazemos parte.

Em síntese, as lacunas identificadas na pesquisa dizem respeito à complexidade das questões de ensino na formação inicial e contínua do professor, ou seja, na categoria *ser Gente*, estão presentes conteúdos formativos que se relacionam as questões do “por quê e para quem ensinar?”, dado que há lacunas na formação de professores quanto a *compreensão dialética de como o processo de formação do indivíduo e de seu psiquismo se dá e da importância da educação escolar nesse processo*, ou seja, é preciso que o professor conheça as etapas de desenvolvimento e desse próprio processo a importância da educação escolar.

Na categoria *ser Professor* há a seguinte questão “em quais circunstâncias se ensina?”, visto que discutiu-se nas análises tanto a falta da *compreensão das condições da precarização objetiva do trabalho, das relações dinâmico-causais de*

desvalorização docente em nossa sociedade quanto da complexidade de sua tarefa e importância na educação escolar dos indivíduos, ou seja, ser professor diz respeito tanto as condições atuais de exploração do trabalho docente – precarização do trabalho, quanto as condições individuais de humanização, que implica nas condições dos recursos e conhecimentos objetivos de ensino aos alunos.

E na categoria *ser Capaz* têm-se as questões relativas a “o quê e como ensinar?”, uma vez que se reiterou as lacunas referentes à quais conteúdos e quais formas ou caminhos se ensinar, o que revela a falta de conhecimento teórico articulado a complexa prática social docente, por isso destacou-se que falta a *compreensão das diferentes formas de cisões nas relações indissociáveis do processo educativo, do esvaziamento teórico-conceitual na formação inicial e contínua do professor e da importância da objetivação do conhecimento teórico – historicamente sistematizado no e pelo professor.*

Diante disso, é sabido que a formação docente está precária e que vem sendo, cada vez mais de modo agressivo, atingida pelas falácias capitalistas. Contudo, o diferencial do trabalho foi dar precisão às lacunas formativas mediante os pressupostos teóricos. Apresentando um “diagnóstico” que aborda a face propositiva da identificação das lacunas.

Desse modo, buscou-se não só auxiliar um futuro professor de pedagogia como um próprio formando em licenciatura a compreender e identificar as lacunas presentes em seu processo formativo, isto é, ajudando-os nas elaborações do próprio “diagnóstico da formação”, principalmente, dos docentes iniciantes na carreira. Além disso, esta pesquisa não pretendeu esgotar a complexidade do problema da formação docente e apresentou uma análise ainda limitada, mas que, ao mesmo tempo, denuncia lacunas e anuncia a educação escolar como um dos instrumentos de luta contra a ideologia e formas de adaptação à sociabilidade capitalista. Portanto, outras pesquisas e estudos são necessários nessa direção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANTES, A. A.; MARTINS, L. M. A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. **Interface** – Comunic, Saúde, Educ, v. 11, n. 22, p. 313-325, mai/ago, 2007.

ANTUNES, R. Profundidade da crise coloca desafios cruciais para a classe trabalhadora. In: **Correio da Cidadania**. Política. Entrevista a Valéria Nader e Gabriel Brito. 15 mai. 2009. Disponível em: <http://www.correiocidadania.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3291:manchete150509&catid=25:politica&Itemid=47>. Acesso em: 30 jan. 2017.

ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

BARBOSA, Andreza. **Os salários dos professores brasileiros**: implicações para o trabalho docente. 208f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras – Unesp, Araraquara, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Colaboração Luiz Roberto Curia, Livia Céspedes e Juliana Nicoletti. 48 ed. São Paulo: Saraiva, 2013. (Coleção Saraiva de Legislação).

DELLA FONTE, S. S. **Filosofia da Educação e “agenda pós-moderna”**. 2003. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, Poços de Caldas, 2003. Disponível em: <26reuniao.anped.org.br/trabalhos/sandrasoaresdellafonte.rtf>. Acesso em: 23 fev. 2016.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, n. 15, p. 82-98, jan./jun. 2007.

DRUCK, G. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. 1, p. 37-57, 2011.

DUARTE, N. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: por que a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 8-25, jun. 2015.

_____. A Pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan./jun., 2006.

_____. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: _____. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012b. p. 197-217.

_____. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Caderno CEDES** (Centro de Estudos Educação e Sociedade), Campinas, v. 19, n. 44, p. 85-106, abr., 1998.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago., 2003.

_____. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 7-21.

_____. Luta de classes, educação e revolução. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012a. p. 149-165. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS L. M., DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

_____. Palestra realizada por Newton Duarte. Teorias Pedagógicas. 2007. 8 vídeos. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uCHSUjiQjPQ&index=1&list=PL9dCxQJysueAxElBaRrN7ipNv68iddna->>>. Acesso em: 27 out. 2015. (Informação verbal).

_____. Prefácio. In: MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. XIII-XV. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 86).

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

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N.; FERREIRA, B. J. P.; MALANCHEN, J.; MULLER, H. V. O. A pedagogia histórico-crítica e o marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 87-119. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

ENGELS, F. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. 2 ed. São Paulo: Edipro, 2011.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abril. 2004.

FRIGOTTO, G. A educação como campo social de disputa hegemônica. In: _____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 25-58.

GASPARIN, J. L.; PETENUCCI, M. C. **Pedagogia histórico-crítica**: da teoria à prática no contexto escolar. 16 f. [20--]. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

GÓES, M. C. R. A aprendizagem e o ensino fecundo: apontamentos na perspectiva da abordagem histórico-cultural. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 14., 2008. **Anais...**, Porto Alegre: EDIPUC-RS, 2008. p. 414-426.

LAVOURA, T. N. Método dialético e a pedagogia histórico-crítica: a educação como mediação em Dermeval Saviani. Palestra. In: **Seminário “Dermeval Saviani e a educação brasileira: construção coletiva da pedagogia histórico-crítica”**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES/Vitória). Out. 2016. (Anotações).

LEFEBVRE, H. **Lógica formal, lógica dialética**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (Coleção Educação Contemporânea).

MARSIGLIA, A. C. G. A prática pedagógica na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 101-120.

_____. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica: contribuições para a educação brasileira. 2016. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR, 10. 30 anos do HISTEDBR (1986-2016) - contribuições para a história e historiografia da educação brasileira. **Anais...**, Campinas, Unicamp, 2016. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/eventos/ged/histedbr2016/xhistedbr/paper/view/887/181>>. Acesso em: 14 out. 2016.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez., 2013.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015b.

_____. Disciplina “A educação escolar na promoção do desenvolvimento psíquico”. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Araraquara: Universidade

Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp/Araraquara). Jul/dez 2015a. (Anotações).

_____. **As aparências enganam**: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. 2006. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., Caxambu, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.unir.br/downloads/3786_as+aparencias+enganam+_+divergencias+entre+o+mhd+e+as+abordagens+qualitativas.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2015.

_____. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012a. p. 47-64.

_____. Formação de professores: desafios contemporâneos e alternativas necessárias. In: MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, V. P.; MILLER, S. (Orgs.) **Marx, Gramsci e Vigotski**: aproximações. 2 ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012b.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

_____. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013b.

_____. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS L. M., DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **O 18 brumário de Luís Bonaparte**. Tradução Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011. (Coleção Marx-Engels).

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: Feuerbach – A contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista. São Paulo: Martin Claret, 2010.

MASCARO, A. L. A crítica do Estado e do direito: a forma política e a forma jurídica. In: PAULO NETTO, J. (Org.). **Curso Livre Marx-Engels**: a criação destruidora. São Paulo: Boitempo, Carta Maior, 2015.

MATUOKA, I. A reorganização escolar em São Paulo acabou? In: **Carta Capital**. Sociedade: Educação. 28 jun. 2016. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-reorganizacao-escolar-em-sao-paulo-acabou>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

MAZZEU, L. T. B. A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 147-167.

MELO, E. Os limites objetivos da política parlamentar no sistema do capital. In: PANIAGO, Maria Cristina Soares (Org.). **Marx, Mézaros e o Estado**. São Paulo: Instituto Lúkács, 2012. 80 p. Disponível em: <http://media.wix.com/ugd/46e7eb_37f4431c094a4621a3afefbdfdbce3ff.pdf>. Acesso em: 08 set. 2016.

MOLLO, K. G.; MORAES, L. E. P. Materialismo histórico e dialético: elementos iniciais. In: PADILHA, A. M. L.; OMETTO, C. B. C. N. (Orgs.). **Trabalho em educação: processos, olhares, práticas, pesquisas**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2011. p. 93-106.

MORAES, D. Comunicação, hegemonia e contra-hegemonia: a contribuição teórica de Gramsci. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 54-77, jan./jun. 2010.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. (Orgs.). **Método Histórico-Social na Psicologia Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. 21 f. (Texto digitado). Disponível em: <<http://stoa.usp.br/gepespp/files/3115/17336/ADialeticaDoSingularParticularUniversaI.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2016.

PASQUALINI, J. C. **Princípios para a organização do ensino na Educação Infantil na perspectiva Histórico-Cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor. 268f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras – Unesp, Araraquara, 2010.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Infância e Pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 71-97.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 362-371, maio/ago., 2015.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PAULO NETO, J. Relendo a teoria marxista da História. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **História e história da educação**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2000. (Coleção Educação Contemporânea).

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RODRIGUES, C. A. A reestruturação produtiva do capital e seus impactos sobre o trabalho docente. **Impulso**, Piracicaba, v. 25, n. 64, p. 29-44, set./dez., 2015.

_____. **Sobre o uso ontológico das categorias** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <gabrielapolon@gmail.com> em 6 ago. 2016.

SACCOMANI, M. C. S.; COUTINHO, L. C. S. Da formação inicial de professores à formação continuada: contribuições da pedagogia histórico-crítica na busca de uma formação emancipatória. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 233-242, jun. 2015.

SAMPAIO M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.

SANFELICE, J. L. Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2001. p. 3-12. (Coleção Educação Contemporânea).

SANTOS, D.; SEGUNDO, M. D. M.; FREITAS, M. C. C.; LIMA, T. V. A política educacional brasileira e as diretrizes do programa educação para todos: notas críticas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 59, p. 152-165, out. 2014.

SÃO PAULO. Lei complementar nº 1.093 de 16 julho de 2009. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, v 119, n. 131, 17 jul. 2009. Poder Executivo, Seção I, p. 1-3. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/lei.complementar-1093-16.07.2009.html>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

SAVIANI, D. **A crise política atual: uma grande farsa**. 02 abr. 2016. São Paulo: Portal Vermelho. Brasil. Disponível em: <<http://www.vermelho.org.br/noticia/278668-1>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

_____. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e Filosofia**, v. 11, n. 21-22, p. 127-140, jan./dez., 1997.

_____. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 197-225.

_____. Catarse na pedagogia histórico-crítica: a concepção de Saviani. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 1, n. 1, p. 163-217, jan/jun. 2015b. Entrevista concedida a Marcos Francisco Martins; Mario Mariano Ruiz Cardoso.

_____. Debate sobre educação, formação humana e ontologia a partir da questão do método dialético. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012c. p. 121-147. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

_____. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Livros do Tatu; Cortez, 1991. (Coleção Hoje e Amanhã).

_____. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. p. 223-274.

_____. **Escola e democracia**. 42 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012b. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 5).

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

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b. (Coleção Memória da Educação).

_____. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.) **pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012d. p. 59-84. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

_____. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015a.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

_____. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012a. p. 19-46.

_____. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015c.

_____. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul./set. 2013c.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas** – a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. São Paulo: Centauro, 2002.

TEIXEIRA, F. J. S. O neoliberalismo em debate. In: TEIXEIRA, F. J. S.; OLIVEIRA, M. A. (Orgs.). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 1998. p. 195-252.

TRIVIÑOS, A. N. S. Marxismo, materialismo dialético e materialismo histórico. In: _____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2006. p. 49-74.

VALOR ECONÔMICO. Alckmin publica decreto que promove reorganização escolar em São Paulo. In: **Valor Econômico**. 01 dez. 2015. Disponível em: <<http://www.valor.com.br/politica/4337106/alckmin-publica-decreto-que-promove-reorganizacao-escolar-em-sao-paulo>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução Maria Encarnación Moya. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO); São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VENCO, S. Precariedades: desdobramentos da Nova Gestão Pública no trabalho docente. **Crítica e sociedade**: Revista de Cultura Política, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 72-90, nov. 2016.

VENCO, S.; RIGOLON, W. Trabalho docente e precariedade: contornos recentes da política educacional paulista. **Comunicações**, Piracicaba, v. 21, n. 2, p. 41-52, jul./dez. 2014.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 71, p. 21-44, 2000.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. 4 ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p. 103-117.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. 2. ed. Madrid: Machado Grupo de Distribución, S. L., 2014a. t. II.

_____. **Obras Escogidas**. 2. ed. Madrid: Machado Grupo de Distribución, S. L., 2014b. t. III.

APÊNDICE A

O professor Mateus comunica à pesquisadora, por e-mail, que não participará mais do grupo de estudos e explica os motivos de sua decisão, que aparentemente vão além das atividades propostas.

Mateus:

Olá, quero lhe comunicar que não vou mais nos encontros de estudo. Nesse começo de ano, depois de muito refletir, tomei a decisão de abandonar a carreira de professor. Ainda estou exercendo a função, pois como tenho uma família, preciso ajudar no sustento de casa, mas já estou à procura de um outro emprego, pois as condições salariais e todas as outras condições, ao meu ver, são ruins. Desta forma, não faz mais sentido continuar frequentando os encontros.

Peço desculpa para você do fundo do coração, a minha intenção não era a de atrapalhar, mas infelizmente aconteceu.

Desejo para você muito sucesso e que Deus abençoe o seu caminho, de todos vocês colegas do grupo.

Obrigado.

Pesquisadora:

Olá,

Fico muito triste pela despedida. Espero não ter atrapalhado sua rotina, realmente era mais complicado para você vir de outra cidade para as reuniões. Se não fosse pela decisão de abandonar a carreira, e sim pela distância, podíamos pensar em trabalhar as discussões via skype (daríamos algum jeito), mas infelizmente não. [...] considero essa decisão como um dado muito importante para a minha pesquisa, que deve ser discutido nela, pois acredito que os seus motivos são coerentes com a realidade e as condições de trabalho docente.

E, eu que agradeço muito a sua colaboração no grupo, sua participação, todos vocês estão colaborando muito para a pesquisa e também para trazer novas discussões indispensáveis ao campo docente e para a área de estudos que tenho dedicado esse trabalho. Obrigada mesmo! Um grande abraço.

APÊNDICE B

Respostas do questionário 1 (Q1).

Cláudio:

1) *Vendo a escola como um ambiente não só pedagógico mas também de convívio social, uma questão que sempre me ocorre é, qual o limite entre o papel da escola enquanto ambiente de aprendizagem e de convívio social? E o professor até onde ele pode chegar em sua relação social com seus alunos sem que haja perda do respeito?*

2) *A grande maioria de meus colegas sempre relatam a falta de interesse da grande maioria dos alunos, e o grande questionamento é como proceder com a minoria que realmente entende a escola como ambiente pedagógico. Será que devemos segregar e buscar desenvolver o trabalho para a minoria e simplesmente esquecer os desinteressados? ou Devemos resgatar esses desinteressados e dessa forma invertamos a relação entre os interessados e desinteressados? Sinceramente, ainda não sei qual a melhor opção, com certeza o opção correta é o resgate, mas como trabalhar essa questão? qual a motivação do professor diante desse cenário?*

Mateus:

1) *Como professor, situado dentro do sistema educacional estadual, possuo vários questionamentos referentes à vida docente e ao todo o que o engloba, mas diante de todos os questionamentos vou apresentar apenas dois.*

O primeiro questionamento é o efeito econômico como fator influente sobre a educação. Entendo que a economia pode ser considerada o carro chefe de uma nação, mas não concordo que a educação do nosso país se sujeite ao direcionamento do poder econômico. Analiso que a estrutura do nosso país não está fundamentada na tecnologia, esporte, arte, nem no próprio ser humano (exemplo de Singapura) etc., mas sim na industrialização e de uma forma simples, apenas na montagem, ou seja, em processos vazios, uma vez entendido que a tecnologia envolvida na industrialização vem de fora, de países entendido como de primeiro mundo. Desta forma a educação brasileira fica refém de uma formação para inserção no ambiente produtivo. Neste sentido, posso afirmar que a finalidade do trabalho pedagógico, articulado ao processo de trabalho capitalista, é o disciplinamento para a vida social e produtiva, em conformidade com as

especificidades que os processos de produção vão assumindo devido ao “desenvolvimento”.

O segundo questionamento é sobre o processo de ensino/aprendizagem estar fundamentado em competências e habilidades. A meu ver o sistema de competências e habilidades acaba fragmentando e desconectando os conteúdos. Devido a mudanças ocorridas na base do trabalho observou-se a necessidade de capacitar um novo trabalhador para que esse trabalhador entenda as necessidades de um novo processo produtivo. A pedagogia das “competências e habilidades” apenas flexibiliza os estudantes, o que não garante uma ampla conexão entre a teoria e a prática, mas atende exigências dos processos de valorização do capital.

2) Referente à escola:

- que a educação não é obrigação apenas da escola, mas sim uma parceria entre a escola e a família;

Referente ao ensino aprendizagem:

- falta de formação para os professores;
- falta de material pedagógico;
- problemas disciplinares;
- falta e uso incorreto das tecnologias.

Fernanda:

1) - Nosso método de ensino é eficaz?

- As escolas dão suporte suficiente para os professores ensinarem seus alunos?
- Os professores estão preparados para aplicar os métodos de ensino divulgados?

2) - A escola não dá devidamente o suporte em sala de aula para trabalhar;

- A desvalorização do professor;
- Ambientes escolares ruins;
- Más condições de trabalho.

APÊNDICE C

Perguntas do questionário 2 (Q2), a atividade proposta para o recesso dos professores e respostas da professora Fernanda.

Questões:

- 1) *Quais foram os pontos de destaque nos encontros que realizamos? Quais foram as discussões que puderam contribuir mais para o grupo?*
- 2) *O que precisa melhorar ou o que ainda precisa ser retomado? Quais as necessidades que faltam ainda serem discutidas para este ano?*
- 3) *A necessidade de ter mais integrantes no grupo é fundamental para darmos continuidade nos encontros, ou até mesmo para mantermos esse grupo fixo?*

Atividade proposta:

- 4) *Finalizem a leitura do texto "Sobre a natureza e a especificidade da educação" do prof. Demerval Saviani e apontem quais são os pontos a serem destacados e quais não estão claros.*

Fernanda:

- 1) *Os encontros puderam contribuir para o meu crescimento como professora. A troca de experiências com o grupo foi um dos mais importantes pontos, além de estudar em grupo, discutir processos de aprendizagem.
A discussão que mais contribuiu foi sobre as teorias pedagógicas, que foram poucas, mas muito pontuais. E, essas discussões ajudarão para melhorar o desempenho em sala de aula.*
- 2) *Não diria "melhorar" ou que "falta" uma discussão, mas como foram poucos encontros, creio que não engrenamos no assunto a partir das leituras e vídeos conseguiremos melhorar as nossas discussões.*
- 3) *Quanto mais integrantes, mas experiência.*