

**PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL:
INFERÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO E O TRABALHO DE PROFESSORES¹**

**PEDAGOGIA HISTORICO-CRÍTICAY PSICOLOGÍA HISTORÍCO- CULTURAL:LAS
INFERENCIAS PARA LA FORMACIÓN Y EL TRABAJO DE LOS PROFESORES**

**HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY AND HISTORICAL-CULTURAL PSYCHOLOGY:
INFERENCES IN TEACHER TRAINING AND WORK**

Cristhyane Ramos Haddad²

Maria de Fátima Rodrigues Pereira³

Resumo: Este artigo apresenta a pedagogia histórico crítica e a psicologia histórico cultural, ensaia, ainda, fazer inferências para a formação de professores no Brasil. Para tanto, buscou-se a fundamentação teórica em autores como Dermeval Saviani, Newton Duarte, Vigotski, Leontiev, Lígia Márcia Martins, Marilda Facci, Marta Sforzi. A pedagogia histórico crítica postula que o ato educativo caracteriza-se pela intencionalidade, tendo como objetivo a apropriação do conhecimento sistematizado pelo aluno. Nesse mesmo sentido, a psicologia histórico cultural compreende que a aprendizagem dos conhecimentos escolares são fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O bom ensino nessa perspectiva é aquele que promove o desenvolvimento do indivíduo que é sempre um desenvolvimento social e histórico. Estas abordagens fazem o enfrentamento e a superação das pedagogias do aprender a aprender que encontram seus fundamentos no construtivismo e que apregoam que mais importante do que ensinar ou aprender é levar o aluno a encontrar caminhos para o aprender a aprender. O trabalho do professor, segundo essas pedagogias, seria o de um facilitador da aprendizagem, o que tem levado a um esvaziamento de sua função acarretando sérias consequências para o processo do ensino aprendizagem dos alunos em sala de aula. Finalmente, este artigo aponta segundo a perspectiva marxista a defesa da formação omnilateral dos professores como elemento imprescindível para o avanço rumo à consolidação de um ensino público de qualidade.

Palavras chaves: pedagogia histórico crítica; psicologia histórico cultural; processo ensino-aprendizagem; formação do professor.

Abstract: This article presents the historical-critical pedagogy and historical-cultural psychology, also rehearses to make inferences for teacher training in Brazil. Therefore, was sought to theoretical base in authors such as Dermeval Saviani, Newton Duarte, Vygotsky, Leontiev, Ligia Marcia Martins, Marilda Facci, Marta Sforzi. The historical-critical pedagogy postulates that the educational act is characterized by intentionality, aiming as objective the appropriation of knowledge systematized by the student. In the same sense, the historical-cultural psychology understands that the learning of knowledge scholarship is critical for the development of higher psychological functions. The good teaching in this perspective is the one that promotes the development of the individual that is always asocial and historical development. These approaches are confronting and overcoming the pedagogies of learning to learn that find their foundation in constructivism and who claim that more important than teaching or learning is to take the student to find ways to learn how to learn. The teacher's job, according to these pedagogies, is of a learning facilitator, which has led to an undermining of their function and causing serious consequences for the teaching learning process of students in the classroom. Finally, this article points according to the marxist perspective the omnilateral defense of teachers training as an indispensable element for the progress toward the consolidation of a quality public education.

Keywords: historical-critical pedagogy; historical-cultural psychology; teaching-learning process; teacher training.

Resumen: En este artículo se presenta la pedagogía histórico-crítica y la psicología histórico-cultural, prueba, también, hacer inferencias para la formación de profesores en Brasil. Por lo tanto, si ha buscado la fundamentación teórica en autores como Dermeval Saviani, Newton Duarte, Vygotsky, Leontiev, Ligia Marcia Martins, Marilda Facci, Marta Sforzi. La pedagogía histórico-crítica que postula el acto educativo se caracteriza por la intencionalidad, el objetivo es la apropiación del conocimiento sistematizado por el estudiante. En el mismo sentido, la psicología histórico-cultural entiende que el aprendizaje de los conocimientos de la escuela son fundamentales para el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. La buena enseñanza en esta perspectiva es la que promueve el desarrollo de la persona que es siempre un desarrollo social e histórico. Estos enfoques están enfrentando y superando las pedagogías del aprendizaje para aprender a encontrar su fundamento en el constructivismo y que afirman que más importante que la enseñanza o el aprendizaje es tomar al estudiante a encontrar maneras de aprender a aprender. El trabajo del profesor, de acuerdo a estas pedagogías, es el de un facilitador del aprendizaje, lo que ha dado lugar a un debilitamiento de su función y causando graves consecuencias para el proceso de la enseñanza aprendizaje de los estudiantes en el aula. Por último, este artículo señala según la perspectiva marxista la defensa de la formación omnilateral de los profesores como un elemento indispensable para el avance hacia la consolidación de una educación pública de calidad.

Palabras claves: pedagogía histórico-crítica; psicología histórico-cultural; proceso de enseñanza-aprendizaje; formación del profesor.

Introdução - O princípio histórico-ontológico da formação humana

A pedagogia histórico crítica e a psicologia histórico cultural assumem a educação como um processo de formação humana, ou seja, o ato educativo encontra seu valor na medida em que promove a emancipação do homem.

Para o marxismo os homens são determinados pelas relações de produção da vida, ou seja, são indivíduos reais, sujeitos históricos que se constituem como síntese das relações sociais. Nessa perspectiva a formação humana é analisada no processo histórico, nas relações que se estabelecem entre os homens e a natureza quando pelo trabalho produzem sua existência (SAVIANI, DUARTE, 2012).

Pelo trabalho, os homens realizam seus objetivos, no entanto, as relações sociais estabelecidas entre estes ao longo do processo histórico vem sendo delineadas pela divisão da sociedade em classes antagônicas o que por sua vez tem sido determinada pela divisão social do trabalho, entre os detentores dos meios de produção e entre aqueles que se veem obrigados a vender sua força de trabalho para garantir sua subsistência.

Neste sentido o trabalho, que deveria ser a realização do produtor enquanto atividade realizadora para atingir determinados objetivos, acaba por tornar-se um processo de desrealização, pelo qual o trabalhador não mais reconhece o processo e produto de seu trabalho. Marx caracteriza esta perda de sentido como alienação do trabalhador:

As forças produtivas aparecem como inteiramente independentes e separadas dos indivíduos. A única relação que os indivíduos ainda mantém com as forças produtivas e com a própria existência - o trabalho - perdeu para eles toda aparência de auto-atividade e só conserva sua vida atrofiando-a (MÁRX; ENGELS, 1996, p. 104).

Para Marx, a superação da sociedade capitalista significaria a superação do trabalho alienado pela sua transformação em trabalho como auto-atividade. Este processo seria marcado pelo resgate da

indissociabilidade entre sentido e significado do trabalho, pelo qual a relação do sujeito com sua própria atividade e com os resultados de sua produção seriam ressignificados não mais como processos de alienação, mas de emancipação humana.

O trabalho na perspectiva da humanização é o processo pelo qual o homem se desenvolve e se realiza como ser humano. É a atividade por meio da qual o homem desenvolve todas as suas potencialidades humanas. Neste sentido é que se afirma que o trabalho passa a ser para ele uma atividade autorrealizadora, na qual o sentido e o significado encontram-se como aspectos indissociáveis.

Leontiev (1978) destaca que o trabalho na perspectiva da humanização se caracteriza desta forma, como atividade conscientemente orientada para atingir determinados fins. Neste processo o homem não somente cria os produtos de sua atividade, mas também forma suas capacidades e constrói conhecimentos, sendo esse processo caracterizado pela unidade entre significado e sentidos.

Destaca ainda que o significado é a forma sob a qual o homem assimila a experiência humana generalizada, a apropriação das significações é o que lhe faz um ser genérico, isto é um representante do ser humano. Os sentidos estão ligados à relação que se cria entre os motivos e fins que o homem associa ao seu sentido subjetivo.

Definidas as bases da formação na perspectiva da humanização no item a seguir será apresentada a função social da escola para que se atinjam tais objetivos.

A pedagogia histórico crítica e a superação das pedagogias do aprender a aprender

A pedagogia histórico crítica postula que: “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”(SAVIANI, 1994, p. 17). Neste sentido, assume a defesa do trabalho do professor no processo da transmissão do saber historicamente acumulado pela humanidade.

Diferentemente da pedagogia histórico crítica, as pedagogias do aprender a aprender, fundamentadas sobre os pressupostos construtivistas, apregoam que mais importante do que ensinar e do que aprender seria levar o aluno a “aprender a aprender”. O professor desempenharia em sala de aula apenas um papel de facilitador da aprendizagem do aluno, o que tem concorrido para um esvaziamento do trabalho docente e trazido impactos negativos ao processo do ensino-aprendizagem:

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 numa teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem 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 (SAVIANI, 2011, p.431).

Saviani (2011) destaca ainda que essa visão propagou-se amplamente na década de 1990, para o que contribuiu o Relatório Jacques Delors, publicado pela UNESCO em 1996, o qual traçou as linhas orientadoras da educação mundial para o século XXI. Essa orientação foi assumida como política de

estado no Brasil por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) elaborados pelo MEC para servir de referência a organização do trabalho nas escolas.

Duarte (2003) aponta que as pedagogias do aprender a aprender têm desconsiderado a importância do trabalho da escola com os conhecimentos sistematizados e que tal concepção está ligada ao movimento da pós-modernidade e suas teses do fim da história, e do trabalho enquanto produtor de valor, faces do pensamento liberal conservador. Duarte (2003) destaca ainda que tal ideologia, fundada na sociedade do conhecimento, tem produzido ilusões as quais postulam que o conhecimento nunca esteve tão acessível como nos dias atuais e que a habilidade de mobilizar conhecimentos é mais importante que a aquisição de conhecimentos, conforme apregoado por Perrenoud. Ainda, advoga este último autor, que o conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento e sim uma construção subjetiva e que os conhecimentos têm todos o mesmo valor, não havendo hierarquias entre os saberes cotidianos e os saberes científicos.

Inversamente aos postulados das pedagogias do aprender a aprender, a pedagogia histórico crítica defende que o homem não nasce sabendo ser homem, para saber pensar e sentir, para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica em trabalho educativo. Portanto, não é qualquer saber que interessa à educação escolar. “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 1994, p. 15). Desta forma Saviani destaca que o saber a ser trabalhado pela escola “é o saber metódico, sistemático, científico, elaborado que passa a predominar sobre o saber espontâneo, natural, assistemático” (SAVIANI, 1994, p. 18).

O trabalho da escola, nesta perspectiva, é a conversão do saber objetivo em saber escolar, o que possibilitará aos alunos a assimilação do conhecimento. Esse trabalho implica por parte da escola e de seus professores na definição do Projeto Pedagógico que estará norteando o trabalho daquele determinado coletivo escolar e na seleção dos conteúdos escolares que irão compor a Proposta Pedagógica Curricular.

Saviani (1994) nos chama a atenção para a importância do trabalho da escola no que se refere à seleção dos conteúdos e das formas adequadas para garantir a apropriação do conhecimento escolar pelo aluno:

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, 1994, p. 24).

Ao pensar na seleção dos conteúdos, a escola necessita eleger os conteúdos essenciais e necessários a serem trabalhados com os alunos, no que se refere às formas implica saber das estratégias metodológicas e recursos didáticos que irão organizar a aula:

Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo (organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares) (SAVIANI, 1994, p. 29).

Neste sentido, para a pedagogia histórico crítica, o trabalho do professor é fundamental ao processo educativo, pois, ao contrário das pedagogias do aprender a aprender segundo as quais cabe ao professor apenas ser um facilitador da aprendizagem do aluno, na pedagogia histórico crítica o professor é o responsável pela organização do trabalho pedagógico em sala de aula, o que implica pensar no sequenciamento e graduação dos conteúdos, bem como na escolha das formas adequadas para garantir a apropriação do saber escolar, ou seja, nas mediações necessárias a uma boa aprendizagem.

A psicologia histórica cultural, que ancora seus fundamentos na escola de Vigotski, no mesmo sentido que a pedagogia histórico crítica, postula que o trabalho do professor é fundamental no processo de mediação para a aprendizagem do aluno. Afirma que o bom ensino é aquele que se antecipa ao desenvolvimento. Portanto, o trabalho do professor é ensinar aquilo que a criança não é capaz de fazer sozinha. Assim, o professor organiza o ensino através do trabalho com os conteúdos escolares e utilizando-se de diferentes estratégias metodológicas possibilitará à criança o avanço em seu nível de aprendizagem a patamares cada vez mais superiores. Portanto, para a psicologia histórico cultural, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento (FACCI, 2004).

Em seus estudos, Vigotski constata que o desenvolvimento cultural da criança ocorre em duas dimensões, em primeiro lugar como função interpsicológica, ou seja, nas relações interpessoais, e depois como função intrapsicológica, isto é, como função já interiorizada pela criança. Constata ainda que as funções psicológicas superiores criam-se no coletivo, nas relações com os outros homens (FACCI, 2004).

O trabalho do professor, nesta perspectiva, é o de organizar o ensino de forma a promover a aprendizagem dos conteúdos sistematizados pela humanidade o que possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Portanto, na psicologia histórico cultural como na pedagogia histórico crítica o professor como “mediador social” é fundamental no processo educativo, ele organiza o ensino de forma a promover o desenvolvimento do aluno através dos “mediadores culturais” que se apresentam na forma dos conteúdos escolares (SFORNI, s/d).

Vigotski, em seus estudos sobre o desenvolvimento do psiquismo humano, elabora o conceito de Nível de Desenvolvimento Próximo, neste nível a criança é capaz de realizar determinadas atividades com a ajuda de um adulto ou uma criança mais experiente.

No próximo item será contextualizada a política de formação de professores na década de 1990, a qual sofreu as influências dos organismos multilaterais.

A formação de professores no contexto das reformas da década de 1990

A crise da sociedade capitalista que eclodiu na década de 1970 teve como resposta, entre outras, a reestruturação produtiva nas décadas de 1980 e 1990, conduzindo à organização do trabalho segundo o toyotismo (substituição do fordismo pelo toyotismo), o que implicou em processos produtivos que exigiram flexibilidade nas relações de produção e polivalência nos processos produtivos. Por conta disso, o capital passou a demandar dos educadores e proponentes das políticas educacionais a formação de um trabalhador para os novos postos da produção. Para isto, delinearam-se os rumos que a educação deveria

seguir. Foi com este objetivo que organismos como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a CEPAL (Comissão Econômica para América Latina) e o Banco Mundial produziram uma série de documentos que definiram os rumos que os países da América Latina e Caribe deveriam seguir.

Em Jomtien, na Tailândia, realizou-se em 1990 a Conferência Mundial de Educação para Todos. Dessa Conferência resultou a Declaração Mundial de Educação para Todos onde se apresentaram orientações sobre como aumentar a escolaridade e erradicar o analfabetismo. As bases políticas e ideológicas deste documento inspiraram no Brasil a publicação do Plano Decenal de Educação para Todos em 1993 (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

O documento da CEPAL produzido em 1990 recomendava que o acesso ao Ensino Fundamental deveria ser universalizado para que os alunos aprendessem os “Códigos da Modernidade”, o que lhes daria possibilidades para resolver problemas e tomar decisões. O documento enfatizava a necessidade de operar reformas no papel do Estado que de administrador e provedor passaria a um Estado avaliador e gerador de políticas (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

Outro documento de referência na reforma educacional brasileira foi o relatório para a UNESCO elaborado pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI sob coordenação do economista Jacques Delors. O documento propõe um novo conceito de educação: “educação ao longo de toda a vida”. Esse novo conceito seria alcançado por quatro tipos de aprendizagens: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”. Em relação a formação de professores o Relatório Delors aponta uma formação superior para todos os profissionais, a qual não seria necessariamente realizada em universidades, mas em institutos de educação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

O Banco Mundial, em relação a formação docente, recomenda a capacitação em serviço como melhor alternativa para alcançar os melhores resultados em comparação com a formação inicial. Recomenda ainda a modalidade à distância para a formação inicial como para a formação em serviço (MAZZEU, 2011).

O governo de Fernando Henrique Cardoso implantou propostas para a educação que apresentavam similaridades com as dos organismos multilaterais e que deram origem a LDBEN n. 9394/96. Desta mesma forma os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a instituição do Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica (SAEB) vieram de encontro com esta nova política instituída (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

A LDBEN n. 9394/9, em seus artigos 62 e 63, abriu a possibilidade de que a formação do professor para a Educação Básica poderá ocorrer através dos Institutos Superiores de Educação (ISE):

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Segundo Mazzeu (2011), os ISE deveriam dedicar-se à capacitação docente (formação inicial e continuada). Tal iniciativa procurou atender à orientação das agências internacionais na medida em que propôs uma formação mais rápida e flexível, atribuindo ênfase à formação pela prática.

Shiroma e Evangelista (2003) alertam que colocar os ISE como modalidade de ensino superior preferencial para a formação docente em detrimento de sua formação na universidade produziu uma política de conformação do professor.

Neste mesmo sentido, a Resolução do CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, qualifica o perfil desejável do docente como um profissional formado para dominar um conjunto de competências que estão em consonância com as demandas da “sociedade do conhecimento” (MORAES; TORRIGLIA, 2003):

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2002).

Moraes e Torriglia (2003) destacam que a formação assentada sobre as bases das competências não permite ao professor ultrapassar os limites do que é previsto em sua formação.

Facci (2004) e Martins (2011) denunciam que a formação do professor sob a base das competências, está associada a interesses do mercado, portanto, o que se espera do professor é o domínio de uma série de competências e habilidades em detrimento de uma formação integral.

Para Facci (2004) Martins (2011) e Mazzeu (2011), o professor segundo essa política tem sido responsabilizado pelo seu processo formativo e muitas vezes tem sido culpabilizado pelos problemas relativos a qualidade do ensino. As autoras apontam ainda que o modelo de formação intitulado “professor reflexivo”, “reflexão na ação”, “aprender a aprender” tem ganho grande destaque e importância nos dias atuais. Philippe Perrenoud é um dos principais autores que discorrem sobre esse tema no Brasil, para este autor é necessário uma transformação na prática docente de forma que os professores compreendam que a meta é “fazer aprender do que ensinar”.

Facci (2004) destaca que a formação do professor numa abordagem do ensino reflexivo emergiu na década de 1980 e encontra em Donald Schon um de seus principais representantes, o qual defende a necessidade de valorizar o saber experiencial do professor. Antônio Nóvoa afirma, neste mesmo sentido, que a formação do professor se constrói por meio de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução da identidade pessoal.

Facci (2004) e Martins (2011) fazem a crítica à formação de professores assentadas sobre estas bases, pois, está centrada na atividade cotidiana da sala de aula, na experiência do professor, ficando o saber teórico e metodológico secundarizado. Para as autoras tais pressupostos entendem a formação como “autoformação”, pela qual suas experiências e práticas vão constituindo-se em saberes.

Shiroma (2003) aponta que a formação de professores implementada nos anos de 1980 e 1990, sob a lógica da “qualidade total” foi inspirada nos argumentos utilitaristas que defendem o enxugamento da formação do professor pela supressão dos conteúdos que não seriam diretamente aplicados em sala de aula, estabelecendo-se, desta forma, a primazia da prática. A autora alerta que sob a denominação de “profissionalização” a reforma na verdade teve como meta promover a desintelectualização do professor.

Facci (2004) e Martins (2011) ressaltam que a formação de professores na perspectiva que vem sendo analisada desvaloriza o conhecimento historicamente acumulado, na medida em que a prática tem sido entendida como eixo central do currículo, dando-se ênfase às preocupações com a experiência pessoal e com o “saber-fazer”. As autoras destacam que o saber docente é formado pela teoria e pela prática, neste sentido, a teoria proporciona aos professores as condições de compreender contextos históricos, sociais, culturais em que estão inseridos.

Neste sentido, Saviani (2011) também apresenta que no contexto atual o lema aprender a aprender, nomeado como “neoescolanovismo” ou “neoconstrutivismo”, liga-se a idéia da necessidade constante de atualização para ampliar a esfera da empregabilidade. Aponta, ainda, que tal discurso encontra afinidade com a disseminação da teoria do “professor reflexivo”, o qual valoriza os saberes docentes centrados na pragmática da experiência cotidiana e portanto da chamada “pedagogia das competências”.

A formação de professores na perspectiva da indissociabilidade da teoria e da prática

A educação, segundo os princípios marxistas, busca a formação humana, que promove a emancipação do homem. A educação nesta perspectiva possibilita ao professor a superação das formas alienadas do trabalho do professor e se configurará (a) numa atividade autorrealizadora.

De acordo com Saviani (1994, p. 24): “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. A função social da escola é a transmissão e a assimilação dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos. A tarefa do professor é ensinar aquilo que a criança não é capaz de fazer sozinha, ou seja, ao professor cabe a tarefa de dirigir o processo educativo, este professor assume o trabalho de mediador social dos conteúdos científicos intervindo neste sentido na formação dos processos psicológicos superiores.

Corroborando com esta visão, Facci (2004) destaca que o processo educativo necessita converter em desenvolvimento atual aquilo que estava na zona de desenvolvimento próximo. Ao professor cabe trabalhar com a zona de desenvolvimento próximo, encaminhando o ensino de forma a promover o desenvolvimento máximo das capacidades dos alunos. A valorização do trabalho do professor

encontra-se na superação do esvaziamento de seu trabalho, no resgate do que é próprio ao trabalho educativo.

A educação, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, envolve um processo intencional e sistematizado de transmissão dos conhecimentos clássicos, de forma que o aluno vá além dos conhecimentos cotidianos. A tarefa da pedagogia histórico-crítica implica na:

a) identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção; b) conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo 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 (SAVIANI, 1994, p. 20).

O conhecimento a ser ensinado pela escola na pedagogia histórico-crítica diz respeito ao conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas pela humanidade (clássicas). À educação escolar compete a transformação do saber sistematizado produzido pela humanidade em saber escolar a ser transmitido ao aluno.

Nesta perspectiva pode-se pensar na transformação da sociedade e na superação das formas de exploração, na medida em que todos os homens possam se apropriar dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos e desta forma, promover um desenvolvimento omnilateral do homem.

No contexto desta pedagogia a formação do professor adquire um novo significado, pelo qual a teoria e a prática se apresentam como elementos indissociáveis. Saviani nos chama a atenção para este aspecto fundamental da formação de professores.

A prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constitui e se desenvolve em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria a prática resulta cega (SAVIANI, 2007, p. 108).

Esta é uma perspectiva segundo a qual teoria e a prática são elementos indissociáveis que devem estar presentes na formação inicial e continuada de professores. Além disso, para que a competência técnica e o compromisso político estejam presentes e articulados no trabalho do professor, há que se considerar que o compromisso político diz respeito a que interesses o trabalho do professor está correspondendo: com a emancipação humana e transformação da realidade ou com a manutenção das formas alienantes dos homens? Tem-se também que a competência técnica está relacionada com o domínio do conteúdo da disciplina que o professor irá ministrar, com a escolha apropriada das formas de apresentação deste conteúdo que dizem respeito à didática.

Ao professor cabe a tarefa de identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos alunos, diz respeito à questão da seleção dos conteúdos. No entanto, também é fundamental a descoberta das formas adequadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, trata-se da organização dos meios que o professor irá dispor para conseguir a apropriação do conhecimento escolar dos alunos.

Assim sendo, há a considerar que na formação de professores são necessários conhecimentos como os saberes dos conteúdos curriculares de sua área, também aqueles próprios ao domínio dos processos, das formas, ou seja, o conhecimento didático-curricular. Ainda, são necessários os saberes pedagógicos que dizem respeito aos conhecimentos das teorias educacionais e a compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa que requer a compreensão do movimento da sociedade.

Neste sentido é possível afirmar que a formação omnilateral do professor compreende o conhecimento do conteúdo a ser trabalhado, a formação didática, pedagógica e as condições históricas. O trabalho do professor adquire um novo sentido, o de atividade autorrealizadora, pela qual sentido e significado se apresentam como aspectos indissociáveis.

Pelo trabalho os homens modificam suas condições de existência, produzem meios capazes de satisfazer suas necessidades. O trabalho se caracteriza desta forma, como atividade consciente e orientada para atingir determinados fins. Neste processo, o homem não somente cria os produtos de sua atividade, mas também forma suas capacidades e constrói conhecimentos, sendo esse processo caracterizado pela unidade entre significado e sentidos.

Para Leontiev:

A significação é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele de tal modo como ele se apropria de um instrumento. O fato propriamente psicológico, o fato da minha vida, é que eu me aproprie ou não, que eu assimile ou não uma dada significação, em que grau eu a assimilo ou não uma dada significação, em que grau eu a assimilo e também o que ela se torna para mim, para minha personalidade, este último elemento depende do sentido subjetivo e pessoal que esta significação tenha para mim [...] O sentido consciente é criado pela relação objetiva que se reflete no cérebro do homem entre o que incita a agir (motivo) e aquilo para o qual a sua ação se orienta (o fim a atingir) (LEONTIEV, 1978, p. 96-97).

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

À guisa de conclusão, diríamos que do exposto até aqui neste texto, decorrem inferências para a formação e trabalho de professores. Conforme a pedagogia histórico crítica e a psicologia histórico cultural que lhe corresponde, ambas fundamentadas nos pressupostos marxistas, as duas práticas sociais (formação e trabalho dos professores) se imbricam historicamente, seja na produção da cultura, no ensino, na aprendizagem, no trabalho, entre outras atividades humanas; que ao ensino aprendizagem cabe o desenvolvimento humano em sua máxima possibilidade de unidade entre indivíduo e sociedade, mente e corpo, aprendizado e desenvolvimento; que formação e trabalho de professores se realiza em totalidades históricas contraditórias. Estes são desafios aos professores na atualidade, para que se realize a educação emancipada das relações alienadas da vida sob a ordem do capital.

Referências:

- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- _____. *Resolução CNE/CP N. 01/2002*, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.
- DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte Universitário, 1978.
- MARTINS, L. M. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas: Autores Associados, 2011.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã (I Fuerbach)*. Tradução José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 10.ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.
- 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. *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011.
- MORAES, M. C. M. de; TORRIGLIA, P. L. Sentidos de ser docente e a construção de seu conhecimento. In: MORAES, M. C. M. de (Orgs.) *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SAVIANI, De. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 1994.
- _____. A função docente e a produção de conhecimento. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 11, n. 21/22, p. 127-140, jan./jun., jul./dez., 1997.
- _____. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.
- _____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, D.; DUARTE, N. A Formação humana na perspectiva histórico- ontológica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 13-35.
- SFORNI, M. S. de F. *Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação*. s/l, s/d.
- SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M. de. (Orgs.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, M. C. M. de (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Notas:

¹ Texto da comunicação na XI Jornada Histedbr, realizada em Cascavel/PR em outubro de 2013 e, após, revisto.

² Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná e professora da Prefeitura Municipal de Curitiba e da Secretaria Estadual de Educação do Paraná. E-mail: crisrhaddad@hotmail.com.

³ Doutora em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas e professora adjunta do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. E-mail: maria.pereira@utp.br.

Recebido em: 11/2013

Publicado em: 02/2014.