



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

NATÁLIA HOLANDA LUZ DO NASCIMENTO

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA À FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA ABORDAGEM
HISTÓRICO-CULTURAL DA REALIDADE CEARENSE

FORTALEZA – CEARÁ

2016

NATÁLIA HOLANDA LUZ DO NASCIMENTO

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA À FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-
CULTURAL DA REALIDADE CEARENSE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Ana Ignez Belém Lima.

FORTALEZA – CEARÁ

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Nascimento, Natália Holanda Luz do.

Contribuições da Psicologia à formação de professores da educação profissional e tecnológica: uma abordagem histórico-cultural da realidade cearense. [recurso eletrônico] / Natália Holanda Luz do Nascimento. - 2016.

1 CD-ROM: il.; 4 ⅝ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 111 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.

Área de concentração: Formação de professores.

Orientação: Prof.^a Dra. Ana Ignez Belém Lima.

1. Psicologia Histórico-Cultural. 2. Educação. 3. Formação de professor. I. Título.



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos dois dias do mês de maio de dois mil e dezesseis, **NATÁLIA HOLANDA LUZ DO NASCIMENTO** aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE) Curso de Mestrado Acadêmico (CMAE), na área de concentração em Formação de Professores, defendeu a dissertação intitulada **AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA À FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL DA REALIDADE CEARENSE**. A Banca de Defesa foi composta pelas professoras: Dra. Ana Ignez Belém Lima (Presidente – PPGE/UECE), Dra. Ruth Maria de Paula Gonçalves (PPGE/UECE) e Dra. Francisca Maurilene do Carmo (UFC). A defesa ocorreu das 9h30m às 11h30m, tendo sido a aluna submetida à arguição, dispondo cada membro da banca de tempo hábil para tal. Em seguida, a banca reuniu-se em separado e concluiu por considerar Aprovada a mestrand **Natália Holanda Luz do Nascimento**, por sua dissertação e sua defesa pública terem recebido conceito satisfatório e nota 10,0(dez). Eu, Ana Ignez Belém Lima, que presidi a Banca de Defesa de Dissertação, assino a presente ata, juntamente com os demais membros, e dou fé.

Profa. Dra. Ana Ignez Belém Lima (Presidente – PPGE/UECE)

Profa. Dra. Ruth Maria de Paula Gonçalves (PPGE/UECE)

Profa. Dra. Francisca Maurilene do Carmo (UFC)

Aos queridos amigos da turma de 2014 do mestrado em Educação que nos proporcionaram espontâneas conversas e aprofundados encontros acadêmicos. E especialmente àqueles que contribuíram durante nossa caminhada: meu amado esposo Tiago Fragoso Vieira, meus dois apaixonantes filhos Júlia e Arthur, minhas famílias Holanda Luz do Nascimento e Fragoso Vieira, meus amigos de infância do Colégio Batista, minhas queridas amigas psicas e às da vida e as de trabalho que tanto apoiaram.

AGRADECIMENTOS

Ao meu querido amigo Dário por todo apoio e atenção.

Às minhas amigas Solange, Virgínia, Luciana, Eliziane, Mabelle, Júlia, Débora, Aline e Rafaela pelo incentivo.

À Prof. Dr. Ana Ignez Belém Lima pelo carinho e orientação.

Aos membros da banca Prof. Dr. Francisca Maurilene do Carmo e Prof. Dr. Ruth Maria de Paula Gonçalves pelas observações, questionamentos e críticas.

Aos Prof. Dr. Ana Maria Iório Dias e Prof. Dr. Frederico Jorge Ferreira Costa pelo carinho.

RESUMO

A perspectiva da dissertação é a de refletir sobre as contribuições da Psicologia para a formação de professores da escola profissional e tecnológica do Estado do Ceará. Inicia-se com um resgate histórico para validar a escolha pelo onto-método, estampando o distanciamento da abordagem gnosiológica e a proximidade com as ideias vigotskianas e marxistas. Parte-se então, para uma análise histórica-dialética sobre o ensino profissionalizante, contextualizando os objetivos, alcances e limites da formação de professor. Após isso, resgata-se as contribuições da Psicologia para o cenário educacional, mas se critica as práticas que coadunam com a reprodução da sociedade vigente pautada na divisão do trabalho propedêutico e profissionalizante. O estudo demonstra o distanciamento da Psicologia reflexológica e idealista e traduz a aproximação à Psicologia histórico-cultural, em destaque para ideias como a dimensão social da consciência, a determinação da educação pelo trabalho vigente e para o desejo de superação das formações tecnicistas por uma que contemple a omnilateralidade. Volta-se, também, para a realidade concreta, a partir do questionário respondido por uma gestora de formação docente graduada em Psicologia. Constata-se que não há psicólogos na rede pública de ensino nas formações, além disso, que há a contratação de profissionais de várias graduações dentre eles psicólogos, submetidos à precarização de seus vínculos através de terceirização, além da normatização e a simplificação de suas atuações por assumirem a função de gestores de formação sem relação com sua formação inicial. Percebe-se que existe a necessidade premente de psicólogos no planejamento e na execução das formações, validando a importância dos complexos do trabalho e da linguagem para configurarmos processos subjetivos saudáveis através de espaços de escuta ao professor. O trabalho apoia Projeto de Lei (PL) 3688/2000 que prevê a presença de psicólogos na rede básica de ensino, assim como, incentiva a ampliação da teoria histórico-cultural ratificando a proximidade de Vigotski e Marx nos currículo de graduação em Psicologia e através de grupos de estudos que permitam aos futuros profissionais aproximar-se da realidade educacional brasileira. Enfim, tem-se um texto que muitas vezes apresenta um caráter reivindicatório pela presença de psicólogos na reflexão, planejamento e execuções de formações de professores emancipatórias.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural. Educação. Formação de professor.

ABSTRACT

The prospect of the dissertation is to reflect on the contributions of psychology to the training of teachers of vocational and technical school of Ceará. For this, it begins with a historical review to validate the choice for using the ontology-method, stamping the detachment from the epistemological approach and the proximity to vigotskianas and Marxist ideas. It is part then for a historical-dialectical analysis of vocational education, contextualizing the objectives, scope and limits of teacher training. After that, rescues the contributions of psychology to the educational setting, but criticized the practices consistent with the reproduction of the current society guided by the division of the preparatory and vocational work. The study shows the detachment from reflexologicas Psychology, idealistic and reflects and translates the approach to historical and cultural psychology highlighted for ideas such as the social dimension of consciousness, the determination of education by the current work and the desire to overcome the technologic training with one that comtemple the omnilaterality. Turns also to the concrete reality, from the questionnaire answered by a management graduate from teacher training in Psychology. It appears that there are no psychologists in the public school system in training, in addition, there is the hiring of professionals from various gradations among them psychologists, submitted to the precariousness of their ties through outsourcing, as well as standardization and simplification of his performances for taking the function of management training unrelated to their initial training. It is noticed that there is a pressing need for psychologists in the planning and execution of training, validating the importance of complex work and language to healthy we configure subjective processes through listening spaces to the teacher. The work supports Project Act (PL) 3688/2000 which provides for the presence of psychologists in the basic education system, and encourages discussion of the historical-cultural psychology ratifying the proximity of Vygotsky and Marx, through study groups enable future professionals to approach the Brazilian educational reality. Finally, there is a text that often presents a set of claims character by the presence of psychologists in thought, planning and execution of training of teachers emancipatory.

Keywords: Historical-Cultural Psychology. Education. Teacher training.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	18
2.1	ASPECTOS HISTÓRICOS PARA COMPREENDER O MÉTODO ESCOLHIDO .	18
2.2	O ONTO-MÉTODO.....	24
2.3	OBJETO DE ESTUDO	31
2.4	UMA ANÁLISE ONTOLÓGICA SOBRE O COMPLEXO DA EDUCAÇÃO.....	35
2.5	JUSTIFICANDO A PESQUISA	44
3	UMA ANÁLISE HISTÓRICO-DIALÉTICA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	51
3.1	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	52
3.2	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	60
4	CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL À FORMAÇÃO DE PROFESSOR: REFLEXÕES PARA A CONTEMPORANEIDADE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	71
4.1	CRÍTICAS À PSICOLOGIA COMPROMETIDA COM O REPRODUTIVISMO SOCIAL.....	71
4.2	A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM PARA OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR	75
4.3	ANÁLISE HISTÓRICO-CULTURAL DA REALIDADE DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO ESTADO DE CEARÁ: A FALA DA GESTORA PEDAGÓGICA.....	87
5	ASPECTOS CONCLUSIVOS.....	96
	REFERÊNCIAS	105
	APÊNDICES	110
	APÊNDICES - QUESTIONÁRIO PARA GESTORES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	111

1 INTRODUÇÃO

“Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam”.

(FREIRE, 1987, p. 23).

O despertar para esse tema deu-se a partir de incômodos que foram surgindo na nossa prática como psicóloga educacional quando percebemos a pouca ênfase do serviço de psicologia no trabalho com os professores. É relevante ressaltar que o psicólogo ainda não é um profissional inserido nas redes públicas de ensino estaduais e municipais do Estado do Ceará, por isso, contextualizar nosso objeto de pesquisa torna-se ainda mais difícil. Entendemos que há um distanciamento do psicólogo da realidade educacional, sendo um empecilho para que este profissional compreenda e possa trazer contribuições reais e que tragam impacto ao contexto da educação cearense.

Agravando esse panorama, há uma valorização nos currículos de graduações de Psicologia por uma atuação mais pautada na clínica, privatista, com enfoque individual e nos seus aspectos intrapsíquicos, tendo como pressuposto básico uma concepção naturalizada de subjetividade; distante da perspectiva vigotskiana. Precisamos ter o envolvimento dos profissionais com as questões sociais através de cursos, que possibilitem aos alunos o conhecimento dos aspectos sociais, históricos, políticos e ideológicos que influenciam a sua prática e à realidade onde atuam. Dessa forma, estamos colaborando para um despertar crítico sobre o fazer psicológico, especificamente para um novo olhar sobre as formações de professores.

Resgatando nossa trajetória profissional, concretizamos um plano de formação para os professores do ensino fundamental de uma instituição da rede privada do Estado do Ceará, que teve como objetivo ressaltar a importância da escuta clínica para os aspectos subjetivos dos professores. De início, percebermos alguns entraves na relação entre a Pedagogia e a Psicologia, pois muitas vezes o psicólogo posiciona-se distante da prática pedagógica, mostrando-se como o detentor de saber e desprestigiando o saber docente.

Contudo, superamos esse impasse aproximando-nos dos professores quando disponibilizamos momentos vivenciais nos quais eles podiam refletir sobre trajetória de vida, trabalho e identidade docente. Após o ciclo de formações, percebemos que permitimos a ressignificação de estratégias para os contextos de conflitos em sala de aula e a promoção de reflexões sobre as práticas de ensino.

O interesse em estudar as contribuições da Psicologia para a formação docente também se deu pela relevância do tema no cenário atual, onde o professor cada vez mais tem sido exigido e pouco se tem feito efetivamente para a saúde deste profissional. Além do mais, necessidades éticas tocam-nos ao pertencer à categoria dos psicólogos, atuantes na área da educação. Convivemos diariamente com professores da rede pública e privada submetidos a um cenário educacional que está distante dos nossos anseios, apesar dos avanços tidos especialmente no ensino profissional e tecnológico no qual nos deteremos nessa pesquisa.

Enfim, como ser uma educadora e não ser impulsionada a querer mudar isso? Temos o desejo genuíno por transformações concretas, e para conquistá-las, precisamos conscientizarmo-nos sobre injustiças sociais e assumirmo-nos como co-responsáveis pela educação do Brasil. Diante da situação opressora na qual vivemos, lembramo-nos do autor Paulo Freire¹. Reconhecemos a sua importância por suas contribuições que trouxeram repercussão ao sistema de ensino brasileiro, através do movimento de educação popular e de projetos de alfabetização de adultos. O educador lutava por democracia, justiça e liberdade para aqueles menos favorecidos, através da valorização da cultura popular brasileira e principalmente pela reivindicação de educação de qualidade e para todos. Interessamo-nos por Paulo Freire, pois o autor preocupa-se sobretudo pelas implicações sociais e políticas, que vão além da esfera pedagógica, assunto que aqui buscamos.

De certo, Paulo Freire (2014), pautado na escola marxista, trabalha, a partir do tema pedagogia, assuntos que exercem posição de relevo como a liberdade. Para o educador, a prática educativa realiza-se eficaz e efetivamente através da participação livre e crítica dos educandos, exigindo uma postura também reflexiva e flexível de nossos professores para a concretização desse ideal. Mais que isso, segundo o autor, o professor não deve exercer a função de professor, mas de coordenador que promove o diálogo, nunca influenciando e impondo, mas coordenando as atividades através de círculos de cultura. Aqui não pretendemos discutir a reestruturação do nosso sistema de ensino, mas essas ideias trazem-nos a importância de uma transição na formação de nossos professores.

Para a consolidação de uma postura reflexiva e flexível, apontada por Paulo Freire (2014) como essencial para a efetivarmos uma transição na atuação dos nossos professores, acreditamos que seja importante para a consolidação de uma formação continuada à oferta de diálogo entre professores e profissionais de saúde, especificamente com o psicólogo. Assim, é

¹ Paulo Freire é um dos maiores intelectuais brasileiros do século XX. Sua teoria tem como base o diálogo que possibilita a conscientização com o objetivo de formar sujeitos da práxis coletiva, transformadores da ordem social, econômica e política injusta.

possível proporcionar momentos propícios para o desenvolvimento de uma subjetividade saudável, onde os professores possam expressar como se sentem na docência, e assim possibilitar novas práticas e implicações em seu trabalho.

O reconhecimento da capacidade pensante do sujeito traz implicações na sua forma de ser sujeito na sociedade atual. Em movimento inverso, quando não consideramos o professor como sujeito reflexivo a partir de formações tecnicistas, dificilmente concebemos os alunos como seres atuantes. Entendemos que o ato educativo é um processo de libertação, de tomada de consciência e de formação de subjetividades. No cenário de formação de professor, questionamo-nos sobre a possibilidade do psicólogo exercer um papel social de emancipador humano, permitindo aos professores indagar-se sobre suas práticas educativas e possibilite transformações na sua realidade (SCOZ, 2011).

Recorrendo a Gonzalez Rey² (2003, p.267), encontramos que o professor se encontra imerso nesta realidade conflituosa, mas não de forma passiva, pois suas formações psíquicas são dinâmicas e apresentam-se em constante desenvolvimento dentro dessas práticas sociais. Isso nos faz perceber que nossa subjetividade apresenta um caráter complexo, sistêmico e processual e que estamos implicados neste processo.

Sustentando-nos na ideia de que o cotidiano escolar é um *locus* de formação docente, privilegiamos a escola como espaço de reflexão e vivenciamos o movimento do professor assumir sua formação como também um detentor do saber (CANDAU, 1996 apud NUTTI; REALI, 2010). Dessa forma, como sujeitos de nossa história e educadores, precisamos assumir as formações de cunho pessoais e profissionais, bem como nossas atitudes de cunho sociais, políticas e econômicas como uma atuação consciente de nossos atos.

Para isso, é importante esclarecermos que as formações precisam passar por mudanças, no seu formato e conteúdo. Partindo da concepção que os conhecimentos são incorporados por um complexo processo sócioafetivo e cultural, e não somente cognitivo, nosso trabalho chega a algumas razões da ineficiência dos programas de formação de cunho tecnicista. Passamos a compreender que a formação de professor deve abranger a pessoa como um todo, unindo o que a formação tecnicista proposta pela psicologia tradicional desarticulava: aspectos intelectuais de um lado e os volitivos e afetivos do outro (GATTI, 2003).

² Fernando González Rey é formado em psicologia na Faculdade de Havana (1973), pós-doutorado em psicologia (1987) pelo Instituto de Psicologia Academia de Ciências de Moscou. Defende uma categoria de sujeito concreto, criativo e subjetivamente constituído, capaz de se posicionar e gerar sentidos diferenciados frente aos diferentes espaços simbólicos em que se desenvolve na sociedade.

A partir de contribuições da Psicologia Social, entendemos que o trabalho do psicólogo pode desencadear formações mais reflexivas, que permitam o questionamento e a superação do que está imposto pelo atual mundo capitalista. Nesse sentido, estaremos dando condições para que os professores formem-se como sujeitos participativos e críticos de sua realidade social (VEIGA, 2009).

Mas, por outro lado, nosso estudo também demonstra as dificuldades que o psicólogo presencia em sua atuação, estampamos que no cenário educacional muitas vezes pauta-se na reprodução de formações tecnicistas, distante dos problemas da sociabilidade vigente o que traz poucas soluções às demandas concretas. Este estilo de formação continuada de professores volta-se para o desenvolvimento técnico, científico, metodológico segundo Veiga (2009).

Nosso estudo provoca-nos um olhar social da atuação do psicólogo, que pode contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática, justa e livre, dentro das limitações do sistema capitalista, a partir da concretização de uma educação pelo trabalho e para a subjetividade professor. Nesse sentido, percebemos que é importante olhar para uma formação mais humana, onde se possam trabalhar os aspectos que compõem a integralidade do professor. Segundo Nunes, Soares e Xavier (2009, p. 203), “além dos saberes acadêmicos, devem ser trabalhados emoções, motivações, angústia, alegria, percepções e sentimentos dos docentes sobre o cotidiano da profissão”. Para as autoras, os aspectos afetivos e questões relativas à subjetividade do professor devem ser considerados nos processos de formação continuada, pois assim teríamos uma transformação efetiva no fazer do docente.

Iniciamos nosso estudo com uma frase do livro *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire (1987), pois não conseguimos ficar alheios aos processos da educação. Como psicólogos, reconhecemo-nos também como esfarrapados em decorrência da desvalorização vivenciada pelos educadores e com os professores sofremos por enfrentar diariamente os desafios educacionais como violência, péssimas condições de trabalho, ausência da família, baixos salários, mas optamos por lutar com eles por uma educação de qualidade.

Consciente do nosso contexto social, passemos ao movimento de assumir nossas responsabilidades como sujeitos de nossas práticas de trabalho. Apropriando-nos de um dos conceitos sobre educação para Paulo Freire (2014), entendemos que ninguém deve ficar a margem da vida nacional, provocando-nos uma reflexão sobre nossa realidade. Partindo da frase “A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 2014, capa), convidamos a todos para um estudo sobre as contribuições da

Psicologia de Vigotski às formações de professores.

Recorremos à Vigotski (2009), pois este se contrapõe a uma Psicologia vigente tradicional e toma a dimensão social da consciência como algo fundamental, sendo a dimensão individual derivada e secundária. Nessa perspectiva, o autor percebe que os processos intrasubjetivos dar-se-ão posteriormente, sendo construídos a partir de material interpsicológico e das relações sociais. Argumentamos sobre a necessidade de se promover espaços de discussão para que os processos subjetivos e individuais possam consolidar-se a partir de uma construção social.

A centralidade da linguagem é percebida nos escritos de Vigotski (2009), como aspecto fundante da subjetividade. Uma das ideias principais do autor é a de que os processos mentais superiores são processos mediados por sistemas simbólicos, sendo a linguagem, o sistema básico da espécie humana. A linguagem torna-se importante para o desenvolvimento psicológico humano, favorecendo a constituição do pensamento e da subjetividade a partir de situações intersubjetivas, mediadas simbolicamente. A linguagem nos fornece os conceitos, que estão imbuídos de significados culturalmente construídos, e com isso concebemos o pensar, as generalizações, as abstrações.

A significação só pode existir como processo social, pois através do outro fazemo-nos humanos, assim como a dialética eu-outro permite que um influencie o outro que o interpreta, mas também seja influenciado por ele. A partir de um processo de significação, constituímos nosso processo de nos reconhecer como sujeito para o outro e como alguém que tem lugar no mundo.

Dentro de um referencial vigotskiano, não entendemos que exista uma significação pronta, prévia, a ser “transmitida” pela palavra, pois ela só passa a existir na própria palavra, na relação com o outro. É aí que é mediada por sujeitos interpretantes, mediante uma relação de alteridade, onde esse outro é entendido, sentido, percebido como não-eu e assim constituímos o estatuto do quem sou eu, na construção do processo de significação. Posteriormente, é que há percepção de existir para si mesmo, passando a assumir uma posição numa classe social, com uma individualidade.

Nosso estudo reflete sobre a atuação do psicólogo, que assume a função de formador e favorece o processo de escuta aos aspectos subjetivos do professor, utilizando-se de várias estratégias que permitam a troca entre os pares, contribuindo para o processo de consolidação de significados e de sentidos. Postulamos que os professores ao compartilharem suas vivências, reelaborem suas práticas educativas, mas também revivenciem os sentimentos

associados ao seu trabalho, promovendo a integração de seus processos mentais e possibilitando compreendê-los e agir sobre eles (NUNES; SOARES; XAVIER, 2009).

A fala sobre suas práticas de trabalho permite a apropriação do significado da palavra, o intercâmbio social e o pensamento generalizante. Consistindo num núcleo estável da compreensão da palavra, referimo-nos às concepções articuladas socialmente e compartilhadas por um grupo cultural. Mas por outro, essa fala também apresenta aspectos afetivos, pois o sentido que conferimos a palavra traz menção ao significado da palavra para cada pessoa, remetendo a vivências afetivas do indivíduo e às relações que dizem respeito ao contexto do uso da palavra. O sentido liga o significado objetivo às relações pessoais dos seus usuários e ao contexto de uso da língua.

As concepções de Vigotski (2009) concretizam uma perspectiva integradora dos aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico humano, para isso, Oliveira (1992, p. 81) conclui que “a experiência individual é sempre mais complexa do que a generalização contida nos signos”. Dessa forma, entendemos que a formação de professor pode oferecer um espaço que promova a construção do pensamento generalizante, mas primordialmente a constituição da subjetividade e de sentidos através do processo dialético eu-outro.

Buscamos desmascarar a ilusão ideológica de que as desigualdades sociais explicam-se por desigualdades naturais, explicitando as injustiças socialmente estabelecidas pela própria escola que reforça a cultura das classes privilegiadas. Nesse sentido, a Psicologia precisa colocar-se com um novo olhar sobre os fatos. Imbuídos de referenciais marxistas e vigotskianos, pretendemos compreender as contribuições da Psicologia à formação dos professores, mas especificamente àqueles que compõem a educação profissional e tecnológica do Estado do Ceará em 2014, 2015 e 2016.

Teremos como foco as escolas profissionalizantes, pois somente nesse segmento encontramos psicólogos fazendo parte deste processo como gestores atuantes na formação para professores técnicos das Escolas Estaduais de educação profissional. Para a apreensão dessa realidade, assumiremos uma abordagem ontológica, baseando-nos na metodologia materialista-dialética fundamentada em Marx (1988), a partir do professor Ivo Tonet³, da Universidade de Alagoas. Marx buscou responder as demandas essenciais das classes

3 Ivo Tonet possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Paraná (1975), mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1982) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2001). Atualmente é professor de filosofia da Universidade Federal de Alagoas. Atuando principalmente nos seguintes temas socialismo, marxismo, política e educação faz uma análise ontológica sobre a metodologia de Marx.

trabalhadoras, lançando os fundamentos de um paradigma científico-filosófico radicalmente novo, o método da ontologia histórico-cultural, na qual também Vigostki pauta-se (1991).

A metodologia ontológica do ser social tem como critério de verdade a práxis, assim, teremos como eixo o trabalho de três psicólogas gestoras das formações continuadas de professores. Durante nossa pesquisa em campo, em contato com o coordenador das formações dos professores das escolas profissionalizantes, tivemos inicialmente a informação que havia três psicólogas atuando diretamente nas formações. Contudo, quando passamos a fase de entrevistas deparamo-nos com o cenário na qual as profissionais apresentavam a graduação de psicologia e apoiavam na organização das formações, mas não assumiam o papel de psicólogas formadoras nas escolas profissionalizantes. A realidade mobilizou a readequação dos objetivos iniciais do estudo, que tinha a proposta de compreender as contribuições da Psicologia para a formação de professor da realidade cearense a partir da fala das profissionais citadas.

À medida que nos aproximávamos da prática, o objeto de estudo foi se tornando claro e delineado. Apesar de não encontrarmos psicólogas atuando efetivamente na formação de professor, delimitamos nosso sujeito de pesquisa ao trabalho dessas três profissionais, pois acreditamos que elas poderiam contribuir, por apresentarem na sua prática um olhar pautado em fundamentos da Psicologia, sua área de graduação.

Durante o ano de 2015 foi feito o contato com a gestora que, inicialmente, mostrou-se disponível à pesquisa, contudo no decorrer do ano, não pudemos fazer a entrevista que fora programada, pois ela não quis contato pessoal por razões de tempo, segundo a participante. Em razão disso, aplicamos um questionário que foi respondido e será analisado no decorrer do nosso trabalho. É válido expor que todas as psicólogas apresentam vínculo de trabalho com o Instituto Aliança, que presta serviço à Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Dessa forma, não compõem a equipe de servidores públicos, apresentando um contrato de prestação de serviço à Secretaria. Aspecto que pode ter sido a causa dos receios das duas profissionais que recusaram participar da pesquisa e pode também estar relacionado a não disponibilidade da profissional participante à entrevista pessoal.

Enfim, a partir da fala da gestora dos formadores que apresenta graduação em psicologia entenderemos a configuração das formações de professores, seu funcionamento e como a Psicologia poderia contribuir para a sua concretização. No entanto, capturar o próprio objeto não se resume aos seus elementos empíricos, mas àqueles que constituem a sua essência.

Nosso objetivo geral é analisar as contribuições da Psicologia para a formação de professores. Para tanto, pretendemos compreender a função social das escolas profissionalizantes e também das formações continuada nessas escolas. Para atingirmos esses objetivos definidos, faremos um estudo em quatro capítulos, nos quais exploraremos como categorias educação, formação de professor e psicologia histórico-cultural.

O segundo capítulo “Os caminhos da pesquisa” traz para o debate a contraposição entre a gnosiologia e a ontologia, com o objetivo de fundamentar o caminho dialético da nossa pesquisa, que apresenta um propósito de gênese histórico-social e a pretensão de desvelar a natureza e a função social do nosso objeto de estudo. Compreenderemos como Vigotski (1991) apropria-se do método dialético de Marx e supera o dualismo vigente entre subjetividade e objetividade através de um resgate histórico.

Após a delimitação do nosso universo de estudo às escolas profissionalizantes, necessitamos aprofundarmo-nos sobre o complexo da educação, que faz parte de um contexto social e econômico que atende aos interesses de uma classe dominante e apresenta uma função social no desenvolvimento da consciência social. Nessa perspectiva, para conquistarmos uma real emancipação humana, sinalizamos como caminho imprescindível a estruturação de uma “educação pelo trabalho” e a necessidade de superação da sociedade vigente capitalista.

O terceiro capítulo “Uma análise histórico-dialética sobre a formação de professor do ensino profissionalizante” traz um estudo, que também apresenta carácter documental, sobre a educação profissional e tecnológica e sobre a formação de professor, incentivando-nos a questionar sobre o que é praticado atualmente. Ontologicamente buscaremos desvelar o que temos reproduzido com o formato das formações docentes, mas estimulamos um novo olhar e novas práticas de formações pautando-nos no complexo do trabalho e linguagem.

O quarto capítulo “Contribuições da Psicologia histórico-cultural à formação de professor” revela uma crítica à Psicologia comprometida com o reprodutivismo social e traz a importância da linguagem para os processos de subjetivação do professor. Compreenderemos as estruturas mentais a partir de raízes históricas, assim como as estruturas sociais. Buscamos entender quais são as contribuições da Psicologia para uma formação de professor, nesse sentido, tomamos como perspectiva que a formação de professor constitui-se como espaço de constituição da subjetividade fundamentando-nos na determinação social do pensamento. Neste momento, tomamos como categoria norteadora psicologia histórico-cultural para revelarmos a importância da educação para Vigotski e a função social do psicólogo nas formações de professores.

Ainda neste quarto capítulo, buscaremos compreender a realidade das formações através do material coletado em questionário com uma psicóloga atuante como formadora, com o propósito revelar como as formações de professores acontecem na realidade cearense e qual seria o papel do psicólogo na formação de professores caso este profissional estivesse presente. Este instrumento representa a perspectiva do Instituto Aliança e por isso delimitamos como sujeito da pesquisa não apenas o indivíduo singular, ou seja, reconhecemos a fala da profissional entrevistada como representativa da categoria dos gestores de formadores do Estado do Ceará, não se resumindo a um trabalho individual e específico de uma profissional.

Além de apresentarmos um caráter descritivo do trabalho dos psicólogos, traremos a discussão sobre o papel social dos psicólogos na formação de professores das escolas profissionalizantes, pois objetivamos compreender se há a abrangência do trabalho docente e dos aspectos subjetivos do professor pelas formações continuadas. Analisaremos a função social da formação de professores, pautando-nos na concepção de educação e trabalho das escolas profissionalizantes, a partir da fala da gestora, para compreendermos as implicações na reprodução social ou na emancipação humana.

Nosso estudo possibilita-nos pensar novas atuações dos psicólogos com uma apropriação de sua práxis de forma mais libertadora e emancipatória. Passemos então ao primeiro capítulo.

2 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Nossa pesquisa fundamenta-se em Marx que lança os fundamentos de um paradigma científico-filosófico radicalmente novo, o método da ontologia histórico-dialética. A metodologia escolhida consiste na busca dos fundamentos ontológicos da problemática do conhecimento, proporcionando-nos a percepção dos interesses sociais que permeiam o nosso objeto de estudo (TONET, 2013). Nossa escolha é pautada numa posição filosófica, que se distancia da abordagem pós-moderna de ciência, que concebe a gnosiologia como único método científico capaz de produzir ciência.

Contrariando os pós-modernos, entendemos que todo conhecimento pode ser compreendido e estudado a partir de dois olhares: um seria o gnosiológico e o outro, o ontológico. Ivo Tonet (2013) aponta a abordagem ontológica como realmente crítica à problemática do conhecimento e esclarece que vem sofrendo resistência das ciências modernas, que são pautadas na gnosiologia e concebem-na como a única forma de fazer ciência. Para esclarecer sobre as duas abordagens vigentes, a gnosiologia e a ontologia, resgatamos os aspectos históricos para fundamentarmos e compreendermos o caminho percorrido por nossa pesquisa.

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS PARA COMPREENDER O MÉTODO ESCOLHIDO

A gnosiologia nasceu na modernidade, contrapondo-se a metafísica da Antiguidade e da Idade Média e foi estruturada a partir da cientificidade de Bacon, Galileu, Copérnico, Kepler, Newton, Descartes, Kant, dentre outros. Essa abordagem tem o sujeito como o polo regente do conhecimento, como elemento central, colhendo dados, classificando, ordenando, organizando, estabelecendo relações entre eles. Para fazer essas atividades, é importante que o sujeito não caia em devaneios metafísicos, assegurando uma perspectiva que produza conhecimento verdadeiro. Assim, a gnosiologia estabelece regras e procedimentos para conhecer a realidade.

Em contraposição, a ontologia é o estudo do ser, que Ivo Tonet (2013) define como “a apreensão das determinações mais gerais e essenciais daquilo que existe”. Apresentar um ponto de vista ontológico é ter como eixo o próprio objeto e a sua investigação não se resume a seus elementos empíricos, mas àqueles que constituem a sua essência. Há uma subordinação do sujeito ao objeto de estudo, tendo-o como elemento central, cabendo o sujeito traduzir em formas de conceitos a realidade do próprio objeto.

Esta metodologia busca por uma gênese histórico-social, com a pretensão de desvelar a natureza e a função social do objeto de estudo. E tem como sujeito as classes sociais, não o indivíduo singular, tendo as classes sociais como grandes grupos de indivíduos, cuja origem está no processo de produção e apropriação da riqueza. Apropriando-se de Marx e Engels (2008, p. 8) entendemos que a “história de todas as sociedades até hoje é a história das lutas de classes”, assim os sujeitos singulares são indivíduos da história, mas não o são no mesmo nível e importância das classes sócias, pois não são eles que determinam o rumo da história (TONET, 2013).

A luta de classe revela em seu bojo o domínio por forças materiais e não materiais, como ideias e valores. Assim “conhecer e explicar o mundo de determinada forma são condições imprescindíveis para que uma classe conquiste e mantenha o seu domínio sobre outras” (TONET, 2013). Nesse sentido, a classe dominante que afirma a gnosiologia como única forma de ciência tem suas razões na manutenção de algumas verdades, que se distanciam da natureza e da função social a que o nosso objeto de pesquisa se propõe.

Hoje somos representados pela luta de classes entre burgueses e proletariados, com o surgimento do sistema capitalista, mas o Brasil já passou por outras formas de produção. Passamos pelo artesanato, manufatura, indústria até fundarmos uma nova sociedade, pautada no capital, que permite a acumulação sem limites. A transição do mundo feudal para o capitalismo pode ser explicada por termos tido mudanças no plano material e espiritual.

No mundo feudal e medieval, o conhecimento não estava para a transformação da natureza, mas para a organização da polis e vida para a transcendência, pautando-se em valores universais, imutáveis, como a verdade, o bem, a justiça, o belo. O conhecimento era primordialmente metafísico, idealista e ético-político ou ético-religioso, segundo Tonet (2013).

Ainda no mundo grego-medieval, estruturado pelo trabalho escravo e trabalho servil, tínhamos o distanciamento entre trabalho intelectual e manual. Os escravos e servos produziam bens materiais e os homens livres organizavam e dirigiam a sociedade, assim se estruturava uma ordem hierárquica definida e imutável. Neste mundo, o trabalho de transformação da natureza não requeria um conhecimento sistematizado e era fundamentalmente prático, concebendo uma concepção de mundo a-histórica, que apresentava pouca interferência da atividade do homem. Encontramos uma posição de passividade do homem, onde o destino não estava em suas mãos, mas estava regida por uma ordem cósmica inalterável.

Os pensamentos platônico e aristotélico e os pensamentos agostiniano e tomista foram tentativas de elaborar esse tipo de conhecimento. Todos buscavam a essência dos fenômenos, para alcançar a dimensão universal, sólida e permanente. Para Platão essa essência estava no mundo das ideias e para Aristóteles e Tomás de Aquino, no interior das coisas desse mundo. De qualquer modo, a verdade estava no mundo real e não era construído pelo sujeito, como um padrão de conhecimento centrado na objetividade (TONET, 2013).

Para esses teóricos, operar a partir dos dados empíricos jamais garantiria a obtenção de um conhecimento sólido. A razão precisava alcançar a dimensão oculta da essência, universal, sólida, imutável. Frente a um mundo da aparência imediata, buscavam a elucidação da natureza do ser, os fundamentos sólidos e intemporais que garantissem a estabilidade do mundo social. Por isso se diz que a impoção filosófica grega e medieval apresenta um caráter ontológico.

Um novo padrão de conhecimento constitui-se, quando passamos pela transição do mundo medieval para o mundo moderno, este pautado na subjetividade e numa nova forma de produção, o trabalho livre. Tivemos um intenso desenvolvimento das forças produtivas gerando grandes riquezas, descobertas científicas com as navegações e Revolução Industrial. Tivemos a constituição do Estado Moderno e das nações modernas, com o florescimento das artes e ciências, conhecido por Renascimento.

Houve a Reforma Protestante e Contra-Reforma Católica trazendo repercussões na organização da sociedade, provocando mudanças como criação de teorias jurídicas, ampliação da educação e elaboração de novas teorias pedagógicas. Assim passamos a produzir gigantescas forças produtivas com a Revolução Industrial e uma nova concepção de homem, imbuída de uma racionalidade capaz de conhecer a realidade a partir de uma elaboração filosófica que caracterizou o Iluminismo.

Enfim surge o capitalismo, com indivíduos livres que buscam suprir suas necessidades individuais sobrepondo aos interesses da comunidade, trazendo impacto profundo na constituição da cientificidade moderna. Deixamos de conceber o mundo de maneira finita e ordenado para um, sem uma ordem hierárquica, em constante movimento e infinito, tornando-se importante a atividade humana tanto no conhecimento quanto na construção da realidade social (TONET, 2013). A relação do homem com a natureza passou a ser ativa e com isso houve a articulação entre conhecimento e produção de forma relevante.

A nossa história revela-nos que houve uma acumulação de capital a partir de um certo excedente do trabalho servil, assim como houve a intensificação do comércio, especialmente por conta das cruzadas. Nesse panorama vão se constituindo duas classes: a

burguesia e os proletariados. Os burgueses surgem da transformação de alguns servos e camponeses em comerciantes e depois em industriais, os proletariados surgem da transformação dos servos em trabalhadores livres (TONET, 2013).

No capitalismo, a transformação da natureza ganha força, pois o conhecimento científico torna-se condição importante de expansão de riqueza. Ao contrário do caráter contemplativo greco-medieval, passamos para um eminentemente ativo e prático, com o intuito de dominar a natureza e coloca-la a serviço de nossos interesses. Antes no feudalismo e escravidão, as classes dominantes não se ocupavam da transformação, apenas usufruíam dela.

Na modernidade, com Bacon, Descartes, Kant, Hobbes e Locke, o conhecimento verdadeiro precisava ser passível de verificação empírica implicando numa crítica ao paradigma greco-medieval especulativo e metafísico. Assim chegaram a um problema grave, apontado por Tonet (2013): como chegar a concepções válidas universalmente, com o estabelecimento de leis gerais se os dados empíricos são singulares e retratam um contexto parcial?

Para resolver este problema três caminhos foram trilhados: empirismo de Bacon, racionalismo de Descartes e criticismo de Kant. Bacon, que viveu de 1561 a 1606, na Inglaterra, país que foi vanguarda do desenvolvimento do capitalismo, propõe o empirismo. Este negava um conhecimento universal, pois todo conhecimento procede dos sentidos. Essa corrente buscava a verdade recolhendo elementos da realidade “partindo das sensações, estabelecendo hipóteses, realizando experiências para confirma-las ou negá-las” (TONET, 2013, p. 39).

Descartes, que viveu de 1596 a 1650 na França, evitou o caminho da metafísica tradicional que propõe a existência de uma ordem universal essencialmente imutável, ao propor o racionalismo. Temendo ser enganado pelos sentidos, julgava poder produzir conhecimento por via puramente racional, produzindo conhecimento que tenha por base os dados empíricos sob o controle da razão. Acreditava que sem a confirmação empírica não produziríamos conhecimento verdadeiro.

Kant faz uma síntese de ambas correntes, racionalismo e empirismo, e propõe o criticismo. Kant viveu de 1724 a 1804, na Alemanha, situado num contexto de desenvolvimento incipiente do capitalismo, mais espalhado pelo Europa. Para Kant, o conhecimento precisa ser universal e ao mesmo tempo empiricamente fundamentado, para resolver essa questão propõe o método hipotético-indutivo.

Diferencia-se do método empirismo, pois este é indutivo, e enfatiza a centralidade no sujeito e concebe ser possível o conhecimento somente como algo que tem no indivíduo o seu polo fundamental. Kant acreditava que o conhecimento verdadeiro fundamentava-se na razão, ou seja, partindo de hipóteses e interrogações, comprovaríamos ou não, a partir de dados colhidos na realidade pelos sentidos, as ideias pré-estabelecidas. Houve uma mudança na centralidade, que na Idade Média pautava-se no objeto, agora se enfatiza o sujeito, pois é “a subjetividade que cria o mundo” (TONET, 2013).

Na verdade, para o criticismo, a produção do conhecimento não se dá entre o sujeito e o objeto, mas entre o sujeito e ele mesmo. As sensações não poderiam representar o objeto na sua totalidade, mas uma parcialidade que seria produzida pela nossa sensibilidade em contato com o objeto. E a razão imprimiria uma lógica inerente à sua própria natureza. Desse modo “os dados dos sentidos são a matéria e a razão a forma de conhecimento”, ou seja, a realidade transformaria-se em algum objeto quando forem organizados pela razão, enfatizando a centralidade do sujeito. (TONET, 2013, p. 42)

Kant concluiu que não podíamos conhecer as coisas como elas eram, assim não podíamos conhecer a sua essência, apenas a aparência. Assim um novo padrão de conhecimento foi estabelecido, sendo que invés do sujeito girar ao redor da realidade objetiva, o mundo passou a girar ao redor do sujeito, pois a realidade é construída ativamente pelo ele.

Kant também elimina as duas categorias imanentes do paradigma greco-medieval: essência e totalidade. Para Kant não podemos conhecer a totalidade e nem a essência das coisas, pois o conhecimento parte do sujeito, implicando que “nós só podemos conhecer as coisas como elas são para nós” (TONET, 2013). Existe um mundo objetivo que para ser revelado, precisa do sujeito, que parte das suas sensações e de sua razão para estabelecer elementos universais. Este sujeito apreende a aparência das coisas, o fenômeno, pois capta os dados singulares e parciais, não conseguindo capturar a realidade na sua totalidade.

A ciência moderna, pautada na gnosiologia, fundamenta-se no sujeito singular, como ser humano que apresenta racionalidade como qualidade inata e pertencente a todos desde o nascimento. Nesse sentido, jamais teríamos acesso à realidade, sendo os sujeitos singulares capazes de teoricamente construir o objeto, elaborando hipóteses, colhendo dados etc. Distanciamos-nos desta perspectiva e apresentando uma visão ontológica, na qual “há uma articulação entre sujeito coletivo (as classes sociais) e o sujeito singular (indivíduos), sendo o primeiro como elemento fundamental” (TONET, 2013, p. 45), revelamos a abissal diferença entre as duas.

Contrapomo-nos à objetividade a-histórica greco-medieval e ao caráter hiperdimensionado do papel do sujeito e de sua não compreensão relacional com a realidade postulado por Kant, aproximamo-nos de Marx, quando aceitamos que apreendemos a realidade na sua integralidade, pois esta é a síntese entre consciência e realidade. Contrapondo-se aos três caminhos propostos para solucionar o impasse que a ciência sofria, Marx constituiu outra metodologia, na qual buscava compreender a realidade objetiva que existia independentemente da nossa consciência. Seu estudo assenta-se no trabalho, como categoria que funda a totalidade humana.

Entre o sujeito e o objeto, para Marx o polo regente recai sob este último. Para o materialismo, a realidade é vista como algo exterior ao homem, como algo despido de subjetividade. Para resolver a contradição entre objetividade e subjetividade, entre consciência e realidade objetiva, Marx confere ao princípio da práxis que une os dois momentos constituindo uma unidade indissolúvel. É Marx quem supera a unilateralidade do racionalismo e do empirismo, e não Kant (TONET, 2013).

Marx parte da gênese do ser social, buscando compreender o que é o ser social e quais são as suas determinações essenciais, precedendo as perguntas relativas como o que é o conhecimento. Este se torna parte de uma totalidade, é mais uma dimensão do ser social que apresenta sua origem, natureza e função social. Em razão disso, o conhecimento está enraizado em determinações mais gerais e essenciais, ocupando uma posição na produção e reprodução do ser social (TONET, 2013).

Marx desmascara que a produção do conhecimento está atrelada as formas de sociabilidade e que atualmente, a sociedade burguesa, que se funda na opressão da maioria pela minoria, bloqueia a compreensão imprimindo aos fenômenos sociais um caráter de naturalidade. Com Marx, desvendamos os mecanismos essenciais da produção e reprodução desta sociabilidade, permitindo revelar o caráter histórico e social da realidade social.

Aproximando-se de Marx, Vigotski (1991) expõe seu descontentamento frente à crise existente no campo da ciência da Psicologia, distanciando-se do acúmulo de dados das pesquisas empíricas. Mas também supera a fragmentação que a psicologia apresentava, pautada numa grande quantidade de correntes teóricas sem muita consistência, afirmando a necessidade de uma teoria geral da Psicologia assentada no método de Marx: “Não quero saber de graça, escolhendo um par de citações, o que é a psique, o que desejo é aprender na globalidade do método de Marx, como se constrói a ciência, como enfocar a análise da psique” (VIGOTSKI, 1991 *apud* DUARTE, 2015).

Vigotski funda uma nova Psicologia, com um novo método e objeto de estudo e novos fundamentos: a Psicologia histórico-cultural. Passemos a entender um pouco mais sobre os seus fundamentos e sua articulação como o método histórico-dialético na qual pautaremos nosso estudo.

2.2 O ONTO-MÉTODO

As contribuições de Vigotski à Psicologia partem da crítica à reflexologia, postulada por Berkhterev e Pavlov que tomava a conduta humana em termos de combinações de reflexos combinados, afirmando que o estudo da consciência como impossível. Vigotski (2010) contraria muitos e defende o estudo objetivo da consciência em oposição às concepções da época que se restringiam aos estudos dos aspectos inferiores.

Vigotski (2010) superou a reflexologia, mas não negou as suas contribuições. O autor achava que a doutrina dos reflexos condicionados de Pavlov proporcionava uma base sólida para uma nova Psicologia, todavia deveria considerar os processos complexos que eram difíceis de serem entendidos em termos reflexológicos. Assim, vivencia uma época onde tínhamos por um lado Wundt⁴ e James⁵, com a Psicologia Experimental e de outro, Wertheimer, Kohler⁶, Koffka⁷ e Lewin⁸, fundadores da Psicologia da Gestalt. À época, os psicólogos experimentais, com os experimentos de Wundt e Pavlov propuseram que as funções mentais complexas não poderiam ser estudadas ou recorriam a estudar os processos nas suas unidades, como a teoria dos reflexos.

Já os gestaltistas não concordaram em estudar os processos psicológicos a partir de elementos básicos da consciência e também não acreditavam que podiam se basear no

⁴ Wilhelm Wundt (1832-1920). Psicólogo e fisiólogo alemão. Filosoficamente dualista. Criou a Psicologia Experimental. Especialista em Etnopsicologia. Considera que a vontade desempenha um papel fundamental na vida psíquica.

⁵ William James (1842-1920). Psicólogo e filósofo americano. Fundador do Pragmatismo. Critério pragmático da verdade: a verdade é tudo que contribui para o êxito da ação. A única realidade é a experiência sensível imediata. Estudou na Psicologia a teoria do fluxo da consciência (flujo de la consciência), estados psíquicos integrados que se sucedem ininterruptamente.

⁶ Wolfrang Köhler (1887-1967). Psicólogo alemão. Um dos mais destacados representantes da Psicologia Gestalt. Para Vigotski, os resultados de seus trabalhos foram importantes porque confirmaram seu pensamento sobre qual o papel dos instrumentos psicológicos e dos signos na mediação das funções psíquicas.

⁷ Kurt Koffka (1886-1941). Psicólogo alemão. Discípulo de K. Stumpf, um dos mestres da Psicologia Gestalt. Foi um dos primeiros psicólogos da Gestalt que se preocupou com a psicologia infantil, por isso se interessou por seus trabalhos.

⁸ Kurt Lewin (1890-1947). Psicólogo alemão. São notáveis suas contribuições a Psicologia como metodólogo, teórico e investigador experimental. Aplicou os princípios gerais da Gestalt a Psicologia da personalidade, criando a teoria dinâmica do campo. Nos últimos anos de sua vida, trabalhou com a Psicologia Social. Vigotski se utiliza de seus trabalhos abordando a psicologia das emoções e da personalidade, quando trabalha com retardo mental.

estímulo resposta. Compartilhando dos ideais gestaltistas, Vigotski (2010) formula a sua concepção estrutural do desenvolvimento humano, ao mesmo tempo, distancia-se da postura biologicista e acrítica do gestaltismo (VALSINER; VAN DER VEER, 1996). O autor completa sua concepção sobre as linhas gerais do desenvolvimento biológico e seu entrelaçamento com o cultural.

Baseando-se fortemente nas pesquisas de James “A consciência existe?” (1904), passa a defender a ideia de que as reações verbais eram aceitáveis como dados científicos, assim poderiam ser estudadas objetivamente por meio da interrogação do sujeito. Dessa forma, teceu críticas ao reducionismo que explicava o comportamento humano a partir de elementos sensoriais e reflexos, mas também, criticou a psicologia idealista que tomava a consciência como algo subjetivo, um estado interior preexistente. E concluiu que a consciência pode ser objetivamente observada através da participação em práticas socioculturais (WERTSCH, 1988 apud OLIVIERA, 1992).

Vigotski (2010), apontando para uma crise na Psicologia, tenta solucionar os paradoxos de sua época aproximando-se das ideias de Engels e Marx, sugerindo que as funções psicológicas são produto de uma interação cerebral, não se restringindo a um resultado unicamente biológico, da maturação, pré-formada nas crianças. Além disso, enfatiza a origem social da linguagem e do pensamento (VIGOTSKI, 2010). Nesse sentido, Vigotski (2010) via o pensamento marxista como solução dos paradoxos científicos.

A crítica de Vigotski (2010) à Psicologia Tradicional que desarticulava os aspectos racionais e emocionais e que desconsiderava a história do homem merece ser posta em questão, pois somente questionando esta conjuntura apresentaremos uma perspectiva omnilateral. Para compreender mais sobre as posições de Vigotski (2010) trazemos uma citação sobre a crise da Psicologia:

[...] enquanto objeto de estudo, é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de pensamentos que pensam a si próprios, dissociados da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa... Assim, fecham-se as portas à questão da causa e origem de nossos pensamentos, uma vez que dirigem o pensamento para esse ou aquele canal. Justamente por isso a antiga abordagem impede qualquer estudo fecundo do processo inversos, ou seja, a influência do pensamento sobre o afeto e a volição (Vigotski, p. 448).

Apresentando um desejo de formulação de uma nova ciência, evolui seus estudos para uma psicologia marxista, a partir do método inspirado no materialismo histórico-dialético e confere importância à consciência ao postulá-la como objeto de estudo da

Psicologia.

Vigotski apropriando-se do método ontológico passa a compreender o papel do trabalho como formador da consciência. Superando os esquemas de comportamento reflexo de Pavlov⁹, Vigotski ressalta a sociedade, a história e a cultura como os fundamentos ontológicos da vida humana. Em seu texto “A consciência como um problema de psicologia do comportamento”, o autor contraria os postulados vigentes de sua época quando cita Marx ressaltando a capacidade humana de planejamento das próprias ações, de duplicação da realidade na consciência por meio do trabalho humano e de adaptação ativa ao mundo externo (TOASSA, 2006).

Ampliando os estudos de Marx, o autor incorpora o conceito de mediação semiótica, ao ressaltar o papel da linguagem e da consciência na transformação da realidade através do trabalho. Assim, duplicamos a nossa experiência ao conceber “a existência prévia dos resultados do trabalho na cabeça do homem como estímulo orientador de todas as reações” (VIGOTSKI, 2010, p.226-227). O homem constrói a realidade duas vezes, “primeiro em pensamentos, depois na prática”, por isso, entendemos que de forma teleológica, nossos pensamentos, nossa natureza psicológica ou nossa consciência orientam nossas ações (VIGOTSKI, 2010, p. 226-227).

Distanciando-se do ideário pavloniano vigente e aproximando-se do marxista, Vigotski traz explicações sobre a duplicidade da realidade ao incorporar ao seu texto a metáfora da aranha e da abelha, trazendo a diferença do trabalho desenvolvido pelo homem do trabalho dos animais. Nessa perspectiva, compreendemos que o homem ao desenvolver sua produção material, transforma com a sua realidade o seu pensar (TOASSA, 2006).

Neste sentido, Vigotski (2010) distanciou-se da Psicologia Tradicional e fortaleceu seu desejo por uma nova ciência. Valsiner e Van der Veer (1996) descreve que chegam a denomina-lo de “missionário”, tamanho o empenho do autor na edificação da nova psicologia, e por sua perspectiva de entrecruzamento de ciência, arte e filosofia. Rompendo com a Psicologia tradicional, que examinava o comportamento dissociado do meio social e desarticulado da vida, funda uma nova ciência: a Psicologia histórico-cultural, que passa a estudar “o comportamento do homem social e as leis de mudanças desse comportamento” (VIGOTSKI, 2010).

⁹ Iván Petróvich Pavlov (1849-1936). Filósofo e acadêmico russo. Especialista no campo da fisiologia da digestão e da atividade nervosa superior. Seus trabalhos separavam com exatidão a fisiologia da psicologia. Vigotski se aproxima de suas ideias, a reflexologia, quando estimou que a consciência era um reflexo dos reflexos (Los métodos de investigación reflexológicos y psicológicos, en e tomo primero des Obras Escogidas).

Apropriando-nos das ideias de Vigotski (1991), passamos a compreender as estruturas mentais a partir de raízes históricas, assim como as estruturas sociais. Compreenderemos mais sobre a história da sociedade no decorrer do nosso texto, contudo de antemão, para o autor tanto o desenvolvimento humano quanto o da sociedade são produtos específicos de níveis determinados da ampliação dos instrumentos. A palavra instrumento remete-nos a influência que Vigotski teve de Friedrich Engels que enfatizou ‘o papel crítico do trabalho e dos instrumentos na transformação da relação entre os seres humanos e o meio ambiente’ (VIGOTSKI, 1991, p. 87).

Vigotski (1991) sinalizava querer apreender na sua completude como se fundamentava a ciência a partir do método de Marx. Entendia que se tornava fundamental a adoção de um novo método para haver a construção de uma nova Psicologia. Assim assume o onto-método que apresenta características da inversão ou da dialética. Segundo o autor, para alcançarmos o estudo da essência de um determinado fenômeno através da análise precisamos partir da forma mais desenvolvida alcançada pelo fenômeno.

Contudo há de se ressaltar que a essência do fenômeno, na sua forma mais desenvolvida, não se apresenta de forma imediata ao pesquisador, mas mediatizada. A mediação acontece pelo processo de análise ou pelas abstrações. A pesquisa da Psicologia para Vigotski (1991) dar-se-á na apropriação do concreto pelo pensamento científico ou a análise, que é um momento do processo de conhecimento mediado e abstrato, necessário para compreender a realidade investigada.

A dialética torna-se necessária, pois a realidade concreta não se manifesta em sua essência. Para isso há de termos as mediações teóricas e abstratas para chegarmos à essência do real. Nesse caminho, Vigotski (1991) abraçando a ontologia do ser social queria alcançar, através da análise científica, a essência do fenômeno em estudo, sua origem e sua natureza, que vai além de uma aparência externa. Assim a ciência tem como finalidade desvelar as relações que subjaz as manifestações externas e cita:

A autêntica análise científica na psicologia se diferencia radicalmente da análise subjetiva, introspectiva, que por sua própria natureza não é capaz de superar os limites da descrição pura. A partir de nosso ponto de vista, somente é possível a análise de caráter objetivo já que não se trata de revelar o que nos parece o fenômeno observado, mas sim o que ele é na realidade. (Vigotski 1995, p. 104)

A defesa pelo método de análise e pela mediação das abstrações traduz também a sua compreensão materialista do conhecimento científico. Vigotski (1991) não compartilhava com o idealismo ou o subjetivismo que vigora na Psicologia quando ressalta a necessidade da

mediação do abstrato, pois não se trata de uma construção arbitrária de um indivíduo. Pelo contrário, sua proposição é de que o conhecimento científico seja captado na realidade objetiva, assim afirma:

Este novo enfoque nos mostra que a realidade determina nossa experiência; que a realidade determina o objeto da ciência e seu método e que é totalmente impossível estudar os conceitos de qualquer ciência prescindindo das realidades representadas por esses conceitos. F. Engels assinala repetidas vezes que para a lógica dialética a metodologia da ciência é o reflexo da metodologia da realidade. (Vigotski 1991, p. 289).

Concebemos que o onto-método não parte de ideias ou especulações, mas de fatos reais e de relações entre indivíduos concretos submetidos a condições reais de existência. Superamos a objetividade greco-medieval, que tinha o mundo com uma natureza e uma ordem anterior, mas também avançamos à concepções moderna, onde o mundo é construído pelo próprio sujeito. Marx resgata a centralidade da objetividade, mas confere importância à subjetividade, assim volta-se ao objeto, histórico e socialmente construído a partir do trabalho.

A fala de Vigotski nos faz acreditar que existe uma relação entre a objetividade ou o mundo, e a subjetividade ou a consciência e que qualquer forma de pensamento está localizada num lugar e num tempo histórico, estando impregnados por concepções ideológicas, culturais, políticas, sociais além de nossa história de vida. Dessa forma precisamos ter acesso a todas essas dimensões para a compreensão do nosso objeto de estudo, pois ele não se encontra descontextualizado, desvincilhado dessas amarras. Mas como tornar então nossa pesquisa científica, se estamos imbuídos por concepções subjetivas?

Para Marx no mundo existe um intercâmbio entre o homem e a natureza, onde o homem age transformando a natureza através do desenvolvimento das forças produtivas, dando origem à existência humana e ao mundo social. Citamos a célebre afirmação de Marx (2009, p. 32) “Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência”, pois postulamos que a partir do trabalho produzimos bens materiais, ou melhor, realidade objetiva, mas também a própria existência humana, ou nossa realidade subjetiva (TONET, 2013). Em razão disso, buscamos compreender a realidade ou o mundo que tem o trabalho como seu momento fundante.

A partir da perspectiva marxiana, o ser social que se funda no trabalho, transforma a natureza e constrói-se a si. Identificamos o trabalho como o primeiro ato humano a ser observado, pois ao analisarmos o ato do trabalho, constatamos que o ser social só tem existência na sua relação com a humanidade, assim como tem sua origem na síntese entre

subjetividade e objetividade. Nessa perspectiva, a partir do trabalho, somos seres interativos, sociais, universal, consciente e livre.

O trabalho permitiu-nos, a partir do salto ontológico, originar um novo ser social e mudar o curso das leis naturais. Marx constata que através do mesmo o homem não é apenas um ser natural, mas se torna um ser natural social. Luckács (2013) reafirma que nos atenhmos ao processo real, assim como as pesquisas de Leontiev (1978) reforçam as bases orgânicas da consciência humana. Desse modo, a consciência não vem de fora, mas se cria, tendo como base uma natureza biológica, no momento que se cria uma realidade social objetiva. Assim, a subjetividade e a objetividade são tidas como dois momentos de igual estatuto.

Reafirmamos o caráter social do trabalho, que além de suprir nossas necessidades, transforma o próprio homem. O processo social do homem é um contínuo afastamento das barreiras naturais, tornando o homem cada vez mais social, mas isso implica também no surgimento de outras atividades que apresentam uma relação de dependência ontológica em relação ao trabalho, ao mesmo tempo uma autonomia relativa, como a política, o direito, a ciência, a arte e a educação.

O homem funda-se no trabalho. Nesse sentido, o trabalho revela-se como o aspecto psicológico valioso, voltado para a prática, distante do caráter abstrato e estéril dos conhecimentos do ensino propedêutico. O trabalho está imbuído por reações conscientes, surgindo de demandas práticas, apesar de durante o seu processo separar-se das tarefas práticas, no final torna a voltar para a prática.

Recorrendo a Lukács (2013), entendemos o trabalho como categoria ontológica que marca o homem como ser social, cuja origem está relacionada com o seu afastamento das barreiras naturais e com o caráter histórico que lhe é inerente. O trabalho tem um caráter de transição, ou seja, ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica como orgânica, mas assinala, sobretudo, a transição do ser meramente biológico ao ser social.

A transição de um nível de ser a outro ocorre como um “salto”, qualitativamente diferente. Esse salto ontológico não pode ser compreendido a partir de questões físicas, biológicas, entre o macaco e o homem. Compreendemos que esse processo real realiza-se a partir do trabalho, precedido de uma teleologia. Assim, é necessário pensar a teleologia no trabalho (práxis humana), e não uma teleologia natural, para além de todos os outros modos de ser.

A teleologia é uma categoria operante no trabalho que implica uma “causalidade posta”. Essa articulação concreta e real é fundamental para que o homem consiga investigar os meios para materializar suas ideias, o que pressupõe também que este tenha um conhecimento objetivo sistemático ou não, advindo de suas experiências anteriores. Basicamente, temos a teleologia, genuinamente humana, como a capacidade do indivíduo de prever-idealizar o seu ato de trabalho.

No trabalho, quando o homem busca intervir na natureza para atender as suas necessidades básicas, por meio de um ato teleológico, ele se torna cada vez mais social cuja consciência ultrapassa uma simples adaptação ao ambiente, o que é bastante comum nas atividades dos animais. A constituição da consciência humana tem relação com a divisão gerada pelas sociedades, ao longo da história, e suas relações com os complexos sociais, como a educação e linguagem, contribuindo para a produção do ser social.

Manacorda (2012) destaca que a divisão do trabalho para os idealistas, como Platão (426-348 AC) e Aristóteles (384-322AC), traz uma teorização da unilateralidade das capacidades do homem, quando este nasce para fazer apenas uma só coisa. Assim, justificava-se a divisão do trabalho e da sociedade como um fato natural e eterno. Tonet (2013, p.24), nessa direção, conclui que “cabia ao homem muito mais uma atitude de passividade do que de atividade, devendo adaptar-se a uma ordem cósmica cuja natureza não podia alterar”. Assim como, a educação predominantemente metafísica, idealista e ético-política e/ou ético/religiosa não estava voltada para a produção de um saber que transformasse a natureza, mas para a organização e direção da pólis e para a transcendência.

Desde a Grécia Antiga, identificamos uma divisão do trabalho, na qual os homens livres e notáveis eram destinados à vida política e cultural, que se envolviam com as atividades liberais, voltadas para o conhecimento (*gnosis*) ou para o comércio. Enquanto os escravos estavam destinados à produção material e eram considerados como um instrumento dotado de alma. Na idade Média, a produção dos bens materiais dava-se pelos servos, enquanto para a nobreza e para os clérigos cabia a tarefa de organizar e dirigir a sociedade e as atividades voltadas para o espírito.

Tanto os gregos quanto os medievais apresentavam uma concepção hierárquica de sociedade, pois esta apresentava uma estrutura pré-estabelecida de forma imutável. Tínhamos um mundo, onde a posição do homem ao nascer era claramente definida, onde a sociedade não era percebida como histórica muito menos como resultado da atividade dos homens (TONET, 2013).

Na idade moderna, tivemos a consolidação do capitalismo no mundo que

impulsionou um novo modo de trabalho e uma nova forma de sociabilidade, na qual o indivíduo singular precede ontologicamente a sociedade. Com a possibilidade de acumulação do capital, a sociedade reconfigurou-se em proletariados e burgueses, momento que passamos a ter um mundo menos pré-definido, pois a realidade social podia ser transformada pelos homens (TONET, 2013).

Essa época foi marcada por Revoluções, como a Revolução Industrial e a Francesa que tinham como princípios basilares o homem livre e igual, mas, por outro lado, visualizamos uma sociedade capitalista permeada de profundas desigualdades sociais (TONET, 2013). Sobre isso, Engels (2008) descreve as péssimas condições de trabalho da classe trabalhadora, a situação de exploração no interior da fábrica e a desqualificação do próprio trabalhador.

Entendemos que a atividade prática expressa-se como matéria externa de uma subjetividade. Por sua vez, a atividade teórica trata-se de uma mediação que permite a consciência transformar a realidade objetiva em ideias. Apesar de consciência e realidade objetiva apresentarem o mesmo estatuto ontológico, a objetividade é a categoria predominante. Nesse sentido, não somos produtos de circunstâncias, pois assim não conferimos papel relevante a nossa consciência. Mas também o mundo não é produto de nossas ideias.

A partir de uma metodologia materialista-histórica partiremos em busca de fatos reais, com o objetivo de apreendermos as determinações essenciais que caracterizam a atuação dos psicólogos na realidade educacional. Após compreendermos a apropriação de Vigotski (1991) sobre a concepção dialética, partiremos agora para a realidade objetiva na qual nosso objeto de estudo se situa.

2.3 OBJETO DE ESTUDO

Trazemos para o centro do debate a discussão em torno dos impactos da lógica do capital sobre os processos educacionais e sociais. De forma delimitada, nossa pesquisa visa refletir sobre as contribuições da Psicologia às formações de professores da educação profissional e tecnológica. Explicitamos a importância de também contemplarmos os aspectos subjetivos do professor na formação continuada, abandonando o modelo de formação puramente técnico, conteudista e racional, que não permite a constituição dos processos de formação subjetiva a partir do outro e do trabalho.

Quando buscamos compreender as contribuições da Psicologia à formação

continuada, tentamos esclarecer qual seria a função social dos psicólogos na formação de professor do ensino . Nesse sentido, podemos visualizar duas formas de atuação: uma atuação com a perspectiva de reprodução social, de manutenção das desigualdades sociais a partir de práticas que favoreçam a dominação do homem pelo homem, pela desumanização e não emancipação humana ou uma atuação onde se exerce uma função educativa, de superação da ordem social naturalizada, concebendo uma educação reflexiva, que permite a formação de indivíduos críticos e sujeitos emancipados da história.

A partir dessa perspectiva, para atendermos nosso objetivo, traçamos como metas específicas conhecer o contexto de formação continuada no Ceará da educação profissional e tecnológica e compreender como a Psicologia poderia contribuir para essa formação. Iniciamos nosso estudo partindo da realidade da formação de professores no Estado do Ceará. Neste cenário, não encontramos psicólogos envolvidos diretamente na formação, contudo encontramos três gestores graduados em Psicologia, responsáveis por formar os formadores de professores. Decidimos por entrevista-las, por apresentarem conhecimento teórico sobre o campo psicológico, além do conhecimento inerente à formação. Entendemos que mesmo apresentando atuação semelhante de outros profissionais com outras graduações, poderiam sinalizar sobre as contribuições da Psicologia à formação de professor.

Diante da realidade posta, constatamos a ausência do psicólogo na formação continuada de professor na rede pública, o que torna este trabalho ainda de maior relevância, possibilitando-nos refletir e questionarmo-nos sobre a importância desse profissional nas formações continuadas. Perguntamo-nos: O que o diferencia dos demais, quais contribuições a ciência da Psicologia poderia trazer? Quais contribuições da Psicologia à educação profissionalizante? Segundo as profissionais graduadas em Psicologia que atuam como gestoras dos formadores como a Psicologia poderia apoiar as formações?

Aproximando-nos da prática, delimitamos nossos sujeitos de pesquisas às três gestoras graduadas em psicologia atuantes na formação de professores como responsáveis por formar os formadores dos professores da educação profissional do Estado do Ceará. Inicialmente decidimos por fazer uma entrevista a partir de roteiro disponível no apêndice para atingirmos os objetivos pretendidos pelo estudo, contudo tivemos dificuldade em manter o contato pessoal com elas, pois todas mostravam-se resistentes em contribuir com a pesquisa. Em razão disso, após contatos telefônicos e por mídia social, dois sujeitos de pesquisa desistiram de participar do estudo, e uma permitiu responder a um questionário, não tendo disponibilidade para a entrevista pessoal.

Um aspecto de significativa importância trata-se da relação de trabalho desses gestores. Essas profissionais selecionadas apresentam vínculo de emprego com a instituição Aliança que presta serviço à Secretaria de Educação do Governo do Estado. O instituto fundado em janeiro de 2002, trata-se de uma associação sem fins lucrativos, qualificada como organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP), pela qual o Governo do Estado contrata os gestores e formadores para a concretização das formações de professores. Dessa forma, no contexto cearense, os gestores assim como os formadores dos professores estão vinculados a uma instituição que terceiriza o serviço. Acreditamos que isso pode ser um aspecto importante dada a precarização do trabalho, que fragiliza os laços de proximidade com a tomadora do serviço (SEDUC). Talvez isso também tenha dificultado a participação na pesquisa.

A realidade a qual nos deparamos foram as escolas Estaduais de Educação Profissional, pois somente nesta rede de ensino encontramos profissionais graduados em Psicologia contribuindo com as formações continuadas de professor. As escolas foram instituídas no Ceará a partir de 2008 e tinham como estratégia central a integração do Ensino Médio à formação profissional de nível técnico através da oferta de educação em tempo integral aos jovens segundo site do Governo do Estado. Essa política contou com a parceria do Governo Federal, através do Programa Brasil Profissionalizado, que tem sido, juntamente com os recursos do Tesouro Estadual, a principal fonte de financiamento das redes estaduais de ensino para a expansão da educação profissional e tecnológica no Ceará.

Após oito anos de implantação do projeto, o Estado conta em 2015 com 112 escolas, distribuídas em 82 municípios, que ofertam 53 cursos técnicos, nas mais diversas áreas de atuação. Hoje, 12% dos alunos do ensino médio estão nas escolas de educação profissional, o que representa um total de 40.979 alunos, conforme indica a oferta de matrícula em site do Governo do Estado.

Atualmente são 112 Escolas Estaduais de Educação Profissional, funcionando em tempo integral e que integram o ensino médio à educação profissional, com a proposta de configurar cenários de cidadania que articulem o direito à educação e ao trabalho. As escolas de educação profissional funcionam, das 7 às 17 horas, nas quais os alunos recebem gratuitamente fardamento, material didático, transporte (em parceria com os municípios) e três refeições diárias - um almoço e dois lanches. No último ano do curso, que tem duração de três anos, os estudantes são contemplados também com a concessão de uma bolsa estágio para cumprirem a carga horária da disciplina de estágio curricular.

O currículo da Escola Estadual de Educação Profissional tem como diferencial a integração entre as disciplinas do ensino médio e dos cursos técnicos. Respeitadas as especificidades regionais, a concepção dos currículos dos cursos de educação profissional tem como parâmetro as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

A matriz curricular contempla as seguintes áreas de aprendizagem: a formação geral, com disciplinas da base nacional comum requerida pelo ensino médio; a formação profissional, com disciplinas relacionadas a cada um dos cursos técnicos desenvolvidos; as atividades complementares, com conteúdos diversificados voltados para a formação cidadã dos alunos tanto no campo pessoal como profissional. A formação geral compreende os treze componentes curriculares básicos e comuns ao ensino médio: Língua Portuguesa, Artes, Inglês, Espanhol, Educação Física, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Matemática, Biologia, Física e Química.

A formação profissional é composta por conteúdos curriculares específicos, de acordo com cada curso técnico, e se divide em treze eixos tecnológicos, conforme estabelecido no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT) do Ministério da Educação (MEC). A carga horária mínima varia entre 800 e 1.200 horas. O aluno deve cumprir também a carga horária mínima relativa ao estágio supervisionado, que é de 50% para os cursos da área da saúde, e de 25% para os demais cursos, de acordo com a Resolução nº 413/2006 do Conselho de Educação do Ceará.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) estabelece que na base nacional comum do currículo também se deve preponderar uma dimensão diversificada. Essa “parte diversificada” envolve as atividades complementares, escolhidas pelos sistemas de ensino e pelos estabelecimentos escolares, de acordo com as características regionais, culturais, sociais e econômicas. Dentre os componentes da parte diversificada destacam-se: Projeto de Vida; Formação para a Cidadania; Mundo do Trabalho; e Empreendedorismo.

Através do Instituto Aliança, a partir de sua estrutura organizacional publicitada em *site*, encontramos o campo de negócio de “Incidência em políticas do ensino médio”, como uma de suas propostas de atuação nas escolas de educação profissional. Neste setor, destacamos a formação dos professores que apresenta duas unidades curriculares, o Projeto de Vida e o Mundo do Trabalho, nos três anos de ensino médio profissional e em todas as escolas profissionalizantes.

Os professores são formados para o desenvolvimento dessas duas unidades curriculares, aliando ações de formação continuada e em serviço. Além disso, há o

monitoramento presencial e à distância dos professores com orientações sobre os planos de cursos pelos gestores. O corpo de gestores também se responsabiliza por planejar e programar a matriz das formações continuadas, como também pelo processo de distribuir turmas, ministrar as formações e organizar material que será utilizado nos encontros segundo resposta em questionário pelo sujeito de pesquisa.

As formações constituem-se em seis ciclos de capacitação para todos os educadores, com duração de 20 horas, totalizando 120 horas por unidade. O instituto conta como financiadores a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Enfim, de início necessitamos conhecer a realidade das escolas profissionalizantes, mas situamos nossa temática sobre as contribuições da Psicologia às formações continuadas de professor no contexto educacional cearense. Em razão disso, a seguir buscaremos desvelar os fundamentos ontológicos da problemática da educação e sua função social, situando-a no processo de reprodução do sistema capitalista. Após a compreensão da determinação do complexo educacional ao complexo do trabalho, temos arcabouço teórico para justificarmos nosso estudo e em seguida, abordarmos, nos próximos capítulos, sobre formação continuada e as contribuições da Psicologia.

2.4 UMA ANÁLISE ONTOLÓGICA SOBRE O COMPLEXO DA EDUCAÇÃO

Entendemos que a educação é um complexo social que parte de uma totalidade e que tem como função primeira a mediação para a reprodução social e sob a lógica regida no sistema capitalista, acaba contribuindo para a reprodução do capital.

Na esteira de Marx, recuperada por Lukács, entendemos que o trabalho é a protoforma de toda sociabilidade humana, o fundamento ontológico do ser social. É por meio dele, através do intercâmbio com a natureza, que são produzidos os bens materiais necessários à vida humana, ou seja, ele tem como função produzir a base material da sociabilidade humana. O que sem essa base não seria possível sociedade. Assim posto, todos os demais complexos sociais tem no trabalho uma dependência ontológica, no sentido de que são fundadas no e pelo trabalho. O que não quer dizer que todos os complexos sejam reduzidos ao trabalho. Pelas suas especificidades e funções distintas, resguardam sempre uma autonomia relativa perante ele.

A educação configura-se como um complexo fundado pelo trabalho, portanto, tendo uma dependência ontológica e autonomia relativa sobre ele. Intermediada pelo trabalho,

a educação surge concomitantemente ao surgimento do próprio homem, e é entendida, conforme aduz Saviani (2012, p.13), como o “ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Podemos afirmar ainda, que a natureza essencial de toda atividade educativa, conforme aponta Lukács, “consiste em influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas da vida do modo socialmente intencionado” (LUKÁCS, 2013, p.178).

A atividade educativa, dentro dessa perspectiva, propicia aos indivíduos a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos que são patrimônio acumulado ao longo da história e que permite ao homem construir-se como gênero humano, reproduzindo-o socialmente.

O homem não nasce homem, ele se torna humano, quando se apropria daquilo que se tornou patrimônio do gênero humano. É função, pois, da educação permitir aos indivíduos a apropriação desses conhecimentos, valores e habilidades necessários para que sua reprodução enquanto gênero tenha continuidade. Aqui se encontra o cerne da natureza e função social da educação: permitir a continuidade da substância do ser social. Contudo, imersos numa sociedade de classes, a educação também passa a ser organizada para atender os interesses das classes dominantes. Isso se reflete na contradição entre o discurso e a realidade objetiva. O primeiro proclama uma educação cidadã e crítica para todos e o segundo, na prática, há a impossibilidade de uma formação integral.

O processo de apropriação pelos indivíduos do patrimônio social também é atravessado pelos antagonismos sociais, já que vivemos numa sociedade de classes. Assim, os interesses das classes dominantes serão determinantes na estruturação da educação. Portanto, vivenciamos um limite de acesso quanto ao número de pessoas e quanto à qualidade do conteúdo por imposição de sua lógica interna, que não é a realização de todos os indivíduos e do gênero humano, mas da sua própria reprodução.

Diante disso, podemos afirmar que no decorrer do desenvolvimento do homem e de suas relações sociais, o complexo educativo vem sofrendo transmutações que modificaram radicalmente a sua função inicial. Assim, historicamente, passa a ser um reflexo das transformações que ocorrem no cerne da estrutura societária e, conseqüentemente, das relações sociais construídas no seu interior. Diante dessas transformações, vem se constituindo também como um instrumento que cada vez mais está atrelada ao modelo de desenvolvimento da sociedade, servindo, mesmo que com autonomia relativa, como mola propulsora desse desenvolvimento.

Sendo compreendida como um complexo que participa da reprodução social, a educação vem se tornando um dos alvos prediletos do capital, acionando o Estado através das suas políticas a fim de ajustar a educação aos ditames do mercado. O avanço cada vez mais intenso do complexo econômico sobre a educação demonstra que o espaço de transmissão do saber sistematizado precisa estar em consonância com as demandas do capital em crise, criando espaços de conformação ao sistema vigente.

No sistema capitalista, a educação brasileira encontra-se impregnada por uma lógica de mercado que tem uma perspectiva de homem, trabalho e educação distante de uma concepção educacional socialista desejado por Marx. A burguesia, enredada no interesse da reprodução das desigualdades sociais, subsistiu na expropriação da riqueza do trabalho alheio, constituindo-se como classe para si mesma. Nessa perspectiva, não apresenta a intenção de mudar para além de si mesma e muito menos transformar a ordem capitalista (LESSA, 2012).

Por outro lado, os proletários, submetidos a condições degradantes precisam lutar por melhorias sociais. Em razão disso, estão imbuídos, em sua essência, pela contraposição ao capital. Marx reconhece a tarefa histórica do proletariado concebendo-a como única classe que pode posicionar-se para emancipação da humanidade, através de um projeto próprio comunista. Este projeto apresenta, como objetivo, uma educação que contribua para uma consciência revolucionária, para além de si mesma, para a omnilateralidade, que proponha a superação da propriedade privada e do capital e a construção de uma forma comunista de sociabilidade (TONET, 2012).

Atualmente, vivenciamos a hegemonia da classe burguesa, a qual se desenvolveu historicamente, impondo uma educação com dois objetivos distintos: formação para a atividade laborial/emprego (mão de obra para o capital) e educação para a cidadania e democracia (reprodução do capital e da atual ordem social). Para Marx (2011), o ato que funda a sociabilidade capitalista é o ato de compra-e-venda da força de trabalho, que gera desigualdade social e uma relação de subordinação do trabalho ao capital. Por isso, ser cidadão é sempre uma parcialidade da potencialidade humana, a sua plenitude está necessariamente para além da cidadania.

Sobre esse aspecto, a educação, passa de um complexo essencial na continuidade do ser social, para se constituir num espaço de legitimação dos interesses dominante ao longo da história. A partir do surgimento do sistema capitalista, cada vez mais os indivíduos buscam suprir suas necessidades sobrepondo aos interesses da comunidade, trazendo impacto profundo na constituição da cientificidade moderna. A relação do homem com a natureza passou a ser ativa e com isso houve a articulação entre conhecimento e produção de forma

relevante. Ou seja, o conhecimento científico torna-se condição importante de expansão de riqueza.

Ademais, a divisão do trabalho tornou-se, com o passar do tempo, uma forma especificamente desenvolvida, tornando-se o “devir de si do homem pela alienação”. O que antes o homem era responsável pelos processos que envolviam o seu trabalho, ou seja, era dono do seu trabalho e dono de si mesmo, no capitalismo passa a ser o trabalhador assalariado, excluído na lógica da propriedade privada, da detenção dos meios de produção, da ciência inerente ao seu trabalho e da consciência do próprio processo de produção, assim tornando-se, por uma determinação histórica e concreta, alienado de si mesmo (MANACORDA, 2012).

Em contrapartida, para Marx e Lukács, a divisão do trabalho é considerada como um desvio da condição originária do homem, pois todos os indivíduos apresentam disponibilidade para todas as atividades. Nesse contexto, destacamos que a divisão do trabalho na sociedade capitalista reproduz uma realidade social fragmentada entre proprietários e proletários, entre trabalho intelectual e trabalho manual, promovendo a consolidação da sociedade de classes. Dessa forma, explicitamos que o processo de reprodução da sociabilidade revela a submissão dos indivíduos singulares a conexões, relações factuais cada vez mais numerosas.

Ainda nos pautando numa perspectiva radicalmente nova instaurada em Marx (1978), resgataremos suas posições e contribuições à educação.

A sociedade burguesa é a organização histórica mais desenvolvida, mais diferenciada da produção. As categorias que exprimem suas relações, a compreensão de sua própria articulação, permitem penetrar na articulação e nas relações de produção de todas as formas de sociedades desaparecidas, sobre cujas ruínas e elementos se acha edificada, e cujos vestígios, não ultrapassados ainda, leva de arrastão, desenvolvendo tudo que fora antes apenas indicado que toma assim toda a sua significação etc. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco. O que nas espécies animais inferiores indica uma forma superior não pode, ao contrário, ser compreendido senão quando se conhece a forma superior. A economia burguesa fornece a chave da economia da antiguidade etc. Porém, não conforme o método dos economistas que fazem desaparecer todas as diferenças históricas e vêem a forma burguesa em todas as formas de sociedade (p. 120).

Marx (1978) faz uma comparação entre a evolução das sociedades e evolução das espécies, no caso do macaco ao homem. Ambas não se desenvolvem edificadas num processo evolucionista linear e teleológico, assim como não acredita que temos fases pré-estabelecidas para o desenvolvimento humano e nem para a história da humanidade. A partir dessa perspectiva, entendemos a sociabilidade burguesa presente no atual sistema capitalista como

um produto de um processo histórico, que carrega marcas de outras sociedades mais primitivas (DUARTE, 2000).

Articulando a ideia da a-historicidade do capitalismo com a metáfora da anatomia do homem como chave da anatomia do macaco, em termos metodológicos, entendemos que Marx sinaliza-nos que devemos partir da realidade atual ou da fase mais desenvolvida do objeto a ser investigado para depois fazer a análise de sua gênese. Isso nos possibilita ter uma análise crítica pautada numa dialética entre o lógico e o histórico. Sendo que Marx chamava atenção para termos uma perspectiva crítica da sociedade burguesa para não cairmos numa posição evolucionista ingênua e histórica (DUARTE, 2000).

Percebemos que o projeto educacional do capitalismo associado e dependente aos centros hegemônicos do capital-mundo não tem espaço para a universalização do ensino com qualidade. Como mostra Oliveira (2006 *apud* FRIGOTTO 2007) mudanças na sociedade e na educação só acontecerão a partir de forças da esquerda e de movimentos populares. E na medida em que tais elementos tragam mudanças estruturais. Nesse sentido, demonstramos quão falseado é o pensamento dos que pregam a educação como salvadora de todos os males sociais existentes, males esses causados pelo próprio capital. Entendemos que a educação não deve ser vista sob a perspectiva de salvadora da humanidade, uma vez que não se configura como atividade central das relações dos homens e não se deve a ela a construção de outras formas de sociabilidade.

A educação como superestrutura ideológica, longe de ser redentora dos problemas, acaba por consolidar a economia vigente, apresentando o papel de influenciar e orientar, atendendo a uma linha de classe. Nesse sentido, a concepção vigente de educação mascara uma orientação de classe que concebe formas específicas de comportamento, de linguagem, hábitos, costumes e habilidades pautando-se numa pedagogia e psicologia que não se constitui como solução correta do problema (VIGOTSKI, 2010).

Esse aspecto é ainda mais agudizado após a divisão do trabalho, aprofundada com o processo manufatureiro e industrial, em que o conhecimento passa a ser de poucos, tornando-se propriedade do capital, dos detentores do poder. Neste cenário, há a desqualificação do trabalhador, com a limitação de suas faculdades criadoras.

A escola não estando isolada das demais relações sociais, configura-se como instituição classista, em uma instituição de uma sociedade capitalista em que cada vez mais expressa a expropriação física e intelectual do indivíduo. A partir de uma análise dialética, a escola revela-se pautada numa educação dual, que considera o trabalho concreto como dimensão para a classe trabalhadora e o tipo de trabalho abstrato apresentado para a classe

burguesa. Assim a escola fundamenta-se a partir da separação entre teoria e prática, entre trabalho manual e intelectual (NASCIMENTO; DAMASCENA, 2014).

Nesse contexto, temos uma burguesia com posse de um conhecimento científico e tecnológico e dos meios de produção e uma classe trabalhadora que lhe resta vender sua força de trabalho, sem ter a oportunidade de um aperfeiçoamento intelectual. O que nos revela também a manifestação de uma proposta dualista e desigual também na educação: para a elite e extratos médios um ensino voltado para formar intelectuais, formar indivíduos que futuramente se tornarão os dirigentes da sociedade; para os trabalhadores, um “ensino” fragmentado, aligeirado e imediatista, voltado unicamente para as exigências e necessidades do mercado, ou seja, um ensino para formar mão de obra e servir como instrumento de sustentação para a supremacia do sistema capitalista.

Torna-se evidente, portanto, o comprometimento da classe dominante com a reprodução e manutenção do caráter dual da educação ajustando os processos formativos as novas demandas do capital. Isso se torna possível porque a burguesia, sendo proprietária dos meios de produção, também se torna proprietária do conhecimento produzindo, podendo moldá-lo às suas necessidades.

Conquanto, consideramos que a escola estaria perpetuando ideologicamente a segregação entre trabalho técnico e trabalho intelectual e, por consequência, uma divisão social entre trabalhadores e proprietários (ALTHUSSER, 1983). A reprodução da divisão de classes a partir da segmentação da educação profissional para a classe trabalhadora e formação propedêutica para a classe burguesa, remete-nos aos pores teleológicos que são institucionalmente colocados a serviço de uma dominação sobre aqueles que por elas são oprimidos. Ou melhor, a escola funciona ideologicamente a serviço da concretização e fortalecimento de pores teleológicos que visam exercer a influência sobre a consciência de outros homens, perpetuando aspectos inerentes ao capitalismo (LUKÁCS, 2013).

A proposta da omnilateralidade, já comentada anteriormente, está baseada na união entre ensino e trabalho, incorporando a instrução tecnológica, teórica e prática, permitindo uma formação integral do homem, evitando a distância entre a formação cultural e a formação técnica (MANACORDA, 2012). Esta proposta só é possível, segundo Marx, com a superação do trabalho proletário, quando o modo de produção capitalista for superado pelo modo de produção comunista, tendo em vista que o capitalista “aprofunda a alienação e bloqueia a omnilateralidade nos processos de individuação” (LESSA, 2012).

No âmbito dessa perspectiva de sociedade, o professor responsabiliza-se por apresentar uma proposta emancipatória e de desenvolvimento das potencialidades do homem,

o que remete à necessidade de um “domínio sólido, amplo e profundo” da perspectiva revolucionária comunista. Para isso, segundo Marx, o educador também precisa ser educado permitindo que, em todos os momentos do trabalho pedagógico, ele permita “o acesso a um conhecimento racionalmente sustentado” (TONET, 2012, p. 63).

Ainda sobre complexo da educação, pautada numa sociedade capitalista, apontamos que esta se tornou imprescindível na reprodução da sociedade de classes, na qual os professores estão encarregados diretamente na sua vida prática cotidiana, por reproduzir e justificar a existência do capitalismo.

Não existe a preocupação, portanto, com o enriquecimento humano dos indivíduos ao longo de toda sua história de vida. Essa preocupação já foi posta em evidência em ideais educacionais em um passado remoto, como afirma Mészáros (2008, p. 79) quando escreve sobre seu ponto de vista da educação:

A concepção de educação aqui referida – considerada não como um período estritamente limitado da vida dos indivíduos, mas como o desenvolvimento contínuo da consciência socialista na sociedade como um todo – assinala um afastamento radical das práticas educacionais dominantes sob o capitalismo avançado. É compreendida com a extensão historicamente válida e a transformação radical dos grandes ideais educacionais defendidos no passado mais remoto. Pois esses ideais educacionais tiveram de ser não apenas minados com o passar do tempo, mas ao final, completamente extintos sob o impacto da alienação que avança cada vez mais e da sujeição do desenvolvimento cultural em sua integridade aos interesses cada vez mais restritos da expansão do capital e da maximização do lucro.

Esse autor ainda faz uma relação entre o avanço da sociedade capitalista, a preponderância da produção de riqueza e a exploração de instituições educacionais estando esses três elementos sintonizados para que se perpetue uma sociedade de mercadorias. Relaciona, desse modo, o desenvolvimento econômico, tecnológico e industrial com a doutrinação de grande parte da população com os valores da ordem social do capital. Essa doutrinação abriu espaço para que a ordem social do capital fosse concebida com a ordem natural inalterável.

As condições reais da vida cotidiana foram plenamente dominadas pelo *ethos* capitalista, sujeitando os indivíduos [...] ao imperativo de ajustar suas aspirações de maneira conforme, ainda que não pudesses fugir à áspera situação da escravidão assalariada [...] As determinações estruturais objetivas da “normalidade” da vida cotidiana capitalista realizaram com êxito o restante, a “educação” contínua das pessoas no espírito de tomar como dado o *ethos* social dominante, internalizando “consensualmente”, com isso, a proclamada inalterabilidade da ordem natural estabelecida. (MÉSZÁROS, 2008, p.80-81).

Nesse contexto, a escola surge de uma necessidade de reprodução social, apresentando uma função social conservadora e repressora. Especialmente quando retratamos as escolas públicas, onde o Estado impõe o currículo a ser estudado, vimos que a possibilidade da “educação omnilateral” é negada pela realidade (LESSA, 2012, p. 46).

No interior do sistema do capital, a escola, perpassada pela lógica neoliberal, passa a assumir a função de preparar os alunos para enfrentarem a competitividade no mercado de trabalho, o que acaba naturalizando essa competitividade. Segundo a perspectiva neoliberal, a escola seria, direta e indiretamente, um meio de transmissão de seus postulados. A educação, dessa forma, passa a ser vista como mercadoria e busca atender às necessidades do mercado, entrando na lógica de produção e reprodução do capital.

A esse respeito, Mészáros (2008, p. 25) comenta afirmando que

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudanças.

A visão de que a escola é um espaço de apropriação do legado cultural acumulado historicamente não tem sido contemplada na formulação das políticas públicas. Isso porque, quando contemplada dessa forma, favorece a conscientização¹⁰, o pensamento crítico, a emancipação e a participação social.

O que se tem observado atualmente é que o espaço escolar adquiriu seu lugar de importância na medida em que se eleva a intensidade da competitividade no mundo, fato este que amplia a necessidade de conhecimento e informação, os quais tem, na escola, o espaço de propagação mais eficaz. A escola passa a contribuir, dessa forma, para a reprodução do capital, via formação da força de trabalho para o mercado de trabalho. Dessa maneira, concordamos com a afirmação de Gohn (2000 *apud* FACCI, 2004, p. 10):

A formação profissional tem sido encarada como uma resposta estratégica, mas polêmica, aos problemas postos pela globalização econômica, pela defesa da qualidade e da competitividade, pelas transformações nas relações de trabalho e pelo desemprego.

Segundo a visão neoliberal, apresentada por Gentili (2002 *apud* FACCI, 2004, p.

10 No que se refere a conscientização, a perspectiva histórico-cultural de Vigotski concebe esse fenômeno como de extrema importância para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, dentre as quais podemos destacar a consciência. É ela que leva os indivíduos ao contato com os limites individuais impostos.

12), “a eficiência dos serviços oferecidos pela escola deve ser baseada na competência interna e no desenvolvimento de um sistema que tenha como mérito o esforço individual”. Isso faz com que nos esbarremos na seguinte pergunta: a que ou a quem tem servido a educação institucionalizada? Mészáros (2008) nos dá indícios para a resposta dessa pergunta:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (p.35).

Diante disso, nossos esforços são de, diante das problematizações aqui apresentadas, reivindicar uma educação que se volte aos interesses, não de uma classe dominante da sociedade, mas uma educação que corrobore com a emancipação do ser humano, tendo em vista que se dê vazão ao seu desenvolvimento como tal e não, ao revés, que tolha esse potencial.

A educação, complexo fundado no trabalho, mas que com este guarda relativa autonomia, ao longo da sua história foi se distanciando daquilo que é sua função primordial: transmitir o conhecimento acumulado pela humanidade, possibilitando com isso o desenvolvimento do homem na sua totalidade. Diante das necessidades postas pelos modelos de organização social, a fim de responder as demandas exigidas por cada sociedade, ela foi tendo que se adequar, adquirindo novas funções.

Diante da nova reconfiguração estrutural do capital, a educação, entendida como sendo um dos momentos essenciais da reprodução social, e que como todas as formas de atividade humana está determinada socialmente, vêm se tornando um dos alvos prediletos do capital, encontrando nela o espaço ideal para a disseminação das suas ideologias, a reprodução das suas relações, bem como sua adequação ao sistema produtivo. Diante disso, passa a ser enxergada como um campo fértil de investimentos e estratégia de correção dos efeitos e contradições do capital, assumindo relevância dentro do processo de reprodução.

Na história da educação, esta vem sempre acompanhada por divisões, distanciando-se, portanto, de ser uma educação universal. Diante disso, foi sempre visível a dualidade do ensino educacional: de um lado, a preparação intelectual para a elite e extratos médio da sociedade, do outro, uma débil formação intelectual, uma vez que se trata de preparar os trabalhadores apenas para o ofício mercadológico imediato. Essa dualidade

educativa por muitas vezes tem sido mascarada por “belos discursos” em torno de uma propagação de educação de qualidade para todos. Mas para além, o óbvio o que se percebe de fato é uma educação que cada vez mais está atrelada aos interesses do capital, servindo aqueles que dominam.

Perante as políticas neoliberais que conduzem o projeto reestruturante do capital, a educação ganha ainda novos contornos, passando agora a ser disseminada como a redentora dos problemas sociais, econômicos e políticos próprios das contradições do sistema do capital. Entendemos, entretanto, que a educação não deve ser vista sob a perspectiva de salvadora da humanidade, uma vez que não se configura como atividade central das relações dos homens e não se deve a ela a construção de outras formas de sociabilidade. A raiz desses problemas encontra-se na própria forma de organização social, que tem como base a exploração do homem pelo homem, comandada pelo capital. Acreditamos que a superação de todos os problemas supracitados só será possível com a superação da forma de sociabilidade posta pelo capital.

Dessa forma, refletimos que uma proposta de ensino atrelada aos paradigmas do mercado, no qual prepara o indivíduo somente para o mercado de trabalho, não pode ser a melhor opção para os filhos dos trabalhadores, como defende a burguesia. Como nossa análise parte dos elementos constitutivos da proposta marxiana, posicionamo-nos em favor da luta por uma formação que atenda as necessidades humanas na sua totalidade, que eduque a humanidade para a plenitude de suas potencialidades, isto é, que seja uma formação omnilateral.

2.5 JUSTIFICANDO A PESQUISA

Iniciamos nossa pesquisa partindo do entendimento que a educação vem assumindo o papel de muitas vezes servir como instrumento de dominação da burguesia sobre os trabalhadores, através da “manipulação das consciências”, em que se impõe a ideologia da conformação e aceitação das condições sociais precarizadas que lhe são postas. De toda forma, estamos inseridos no cenário da educação brasileira, que muito tem avançado na universalização do ensino, especificamente no ensino profissionalizante, quando o Governo Estadual do Ceará aponta as inúmeras conquistas alcançadas na introdução dos jovens no mercado de trabalho.

Em contrapartida, constatamos que a nossa educação pública, incluída a educação profissionalizante, não tem ofertado meios para a superação de uma realidade excludente,

nem contribuído para uma formação emancipatória (FRIGOTTO, 2007). Desde os primórdios do Brasil, a escola institui duas formações: uma para os trabalhadores e outra para a burguesia, uma pública e outra privada, uma técnica e outra propedêutica etc. Não cabe à educação a construção de uma nova sociedade, mas vale antecipar que ela contribui despertando consciência para uma mudança revolucionária, transmitindo o que há de mais avançado em termos de conhecimento.

Como educadores, acreditamos que a educação pode não se resumir a um simples instrumento de reprodução da ordem social capitalista vigente. Pautando-nos em Vigotski, ressaltamos a sua preocupação em educar o professor, acreditando que assim refletiríamos numa consciência socialista dos alunos. Podemos ter uma formação do professor que o desenvolva como agente social fundando-se numa educação crítica e emancipatória, o que requererá a explicitação da dimensão sociopolítica da educação e da escola. Nesse sentido, a formação de professor compreenderá a totalidade do processo de trabalho docente, superando uma formação técnica-metodológica (VEIGA, 2009).

Quando passamos a compreender a inter-relação do desenvolvimento do homem e da sua histórica social, entendemos que seja necessária a apropriação por esse indivíduo dos produtos culturais, tanto materiais quanto intelectuais. No caso das crianças, essa apropriação é mediatizada pelo adulto que já se apropriaram da mesma cultura. Vigotski (2001) afirma e Leontiev (1978) ratifica a necessidade da apropriação da cultura pelo homem como um processo mediatizado que exige a interação entre adultos e crianças. A transmissão da cultura construída na história social humana pelo adulto à uma criança é considerada o fator determinante e principal de seu desenvolvimento (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2001).

Para compreendermos melhor os fundamentos da Psicologia histórico-cultural sobre a importância da cultura para a constituição do homem citamos Vigotski (1989).

Mais freqüentemente, o deslocamento de estruturas do exterior para o interior: uma relação de ontogenia e filogenia diferente da ocorrida no desenvolvimento orgânico. No último caso, a filogenia é potencial e é repetida na ontogenia; no primeiro caso existe uma interação real entre ontogenia e filogenia: o homem não é necessário como um biotipo: para o feto ou embrião humano se desenvolver no útero da mãe, não é preciso que ele interaja com um biotipo maduro. No desenvolvimento cultural, essa interação constitui a principal força impulsionadora de todo o desenvolvimento (aritmética, fala etc. adulta e infantil). (Vygotsky 1989, p. 59, tradução de Enid A. Dobránsky).

Essa citação revela-nos uma diferenciação entre o desenvolvimento orgânico e o cultural. Vigotski (1989) percebeu como fundamental a interação dos sujeitos para se ter o desenvolvimento cultural dos indivíduos humanos. Em contrapartida, o desenvolvimento

orgânico ocorre sem a necessidade da interação, como de fato acontece na evolução do ser humano.

Quando percebemos que não nascemos humanos, mas nos tornamos quando nos apropriamos daquilo que se tornou patrimônio do gênero humano, descobrimos a natureza e a função social da educação. Cabe à educação permitir aos indivíduos a apropriação dos conhecimentos, valores e habilidades necessários para nos tornamos humanos. Contudo, imersos numa sociedade de classes, a educação também passa a ser organizada para atender os interesses das classes dominantes. Isso se reflete na contradição entre o discurso e a realidade objetiva. O primeiro proclama uma educação cidadã e crítica para todos e o segundo, na prática, há a impossibilidade de uma formação integral.

Complementando a ideia do desenvolvimento cultural do homem, recorremos ao livro ‘A formação social da mente’ de Vigotski (1991) para diferenciar as capacidades adaptativas dos animais e dos homens em seu livro. A dimensão histórico-cultural encontra-se ausente nos animais, o que os impossibilita desenvolver as funções superiores como a consciência, atenção volitiva, linguagem etc. O processo de internalização dos conhecimentos historicamente construídos é repassado pelos adultos para as crianças, pois estas apresentam uma imaturidade que requer o apoio para o seu desenvolvimento.

Seu desejo por uma constituição de uma nova Psicologia estava atrelado aos aspectos da sociabilidade. Vigotski (1991) não acreditava ser viável a constituição de uma Psicologia numa sociedade capitalista, pois esta não permitia vir à tona a verdade sobre seus fundamentos e sobre a própria sociedade como Vigotski aponta na citação a seguir.

Nossa ciência não podia nem pode desenvolver-se na velha sociedade [a sociedade capitalista]. Ser donos da verdade sobre a pessoa e da própria pessoa é impossível enquanto a humanidade não for dona da verdade sobre a sociedade e da própria sociedade. Pelo contrário, na nova sociedade [a sociedade socialista], nossa ciência se encontrará no centro da vida. “O salto do reino da necessidade ao reino da liberdade” formulará inevitavelmente a questão do domínio de nosso próprio ser, de subordiná-lo a nós mesmos. (1991, p. 406)

Recorrendo a citação de Vigotski (1991), percebemos que se torna difícil conquistarmos uma educação voltada para a emancipação humana quando esta está norteadada por princípios pautados nas formas de reprodução da sociabilidade regida pelo capital. Entendemos o sistema capitalista como uma forma inteiramente histórica e limitada, que resulta da atividade humana e que por nós não é considerada a forma superior e aperfeiçoável da humanidade.

Quando nos remetemos ao contexto histórico da União Soviética, onde tínhamos milhões de analfabetos, Vigotski (2010) acreditava que o desenvolvimento da criança omnilateral dava-se através da educação e seria uma alternativa de construção de uma nova sociedade mais igualitária e distante da tzarista. Por isso apresentou uma preocupação em contribuir para a consolidação de uma educação socialista monista, que compreendia o homem com suas características emocionais e racionais e que permitisse o seu desenvolvimento para qualquer atividade (KOZULIN, 1994 *apud* TOASSA, 2006).

Avançamos para uma compreensão do homem como sujeito ativo, mas também passamos a reconhecer a influência do meio social e da educação na consolidação de uma consciência social (VIGOTSKI, 2010). Dessa forma, revelamos a importância da educação na promoção de bases para uma nova sociedade. Paradoxalmente, entendemos que esta educação apresentará limites, pois estará atrelada às formas de produção capitalistas.

Vigotski (2010) ao compreender em Marx, que a base econômica serve de base para todo o desenvolvimento histórico, caracteriza a educação como “totalmente” determinada pelo meio social em que o homem cresce e se desenvolve (VIGOTSKI, 2010). O trabalho e suas formas de produção constituem uma estrutura econômica que serve de base para “erigir a superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social” (MARX, 2011). Assim, pautando-nos numa perspectiva materialista histórica de Vigotski (2010), compreendemos que o processo de produção assume formas complexas de organização que determinam o comportamento social do homem. A educação como superestrutura ideológica, que consolida a economia vigente, apresenta o papel de influenciar e orientar atendendo a uma linha de classe.

Nesse sentido, a concepção vigente de educação mascara uma orientação de classe que concebe formas específicas de comportamento, de linguagem, hábitos, costumes e habilidades pautando-se numa pedagogia e psicologia que não se constitui como solução correta do problema (VIGOTSKI, 2010, p. 286-287).

A partir da publicação de ‘O manuscrito de 1929’, Vigotski (1991) torna claro que a interação entre a criança e o adulto é a principal fonte impulsionadora do desenvolvimento cultural, diferenciando do desenvolvimento orgânico. Ou seja, no desenvolvimento cultural, existe uma forma mais evoluída de ser que produz o desenvolvimento da forma menos evoluída. O que põe no centro da nossa análise a categoria educação, pois o desenvolvimento humano é fruto do processo educativo (VIGOTSKI, 1991).

Entendemos ser importante analisar quais consequências à educação e à formação de professores enfrentam quando imersos neste sistema capitalista. Entendemos que a

educação como parte dessa sociabilidade atua como mediador para a reprodução social e se vê numa encruzilhada: ou contribui para a reprodução do capital ou para a construção de uma nova e superior forma de sociabilidade.

Consideramos também que a educação não promove a transformação do mundo, mas também pode não se resumir a um simples instrumento de reprodução da ordem social. Não cabe à educação a construção de uma nova sociedade, mas de forma contraditória, contribui despertando consciência para a necessidade de uma mudança revolucionária, transmitindo o que há de mais avançado em termos de conhecimento. Dessa forma, procuramos mostrar que uma educação, fundada no ato do trabalho mais livre possível, que é o trabalho associado, atingirá seu fim maior: emancipação humana. Somente através da luta pela emancipação humana que teremos, no seu melhor sentido, a luta pelos direitos e instituições democrático-cidadãs.

Sabemos que a educação é um poderoso meio de formação de indivíduos, mas numa sociedade de classes ela é organizada para servir à reprodução dos interesses das classes burguesas. Caso queiramos uma educação integral, na teoria e na prática, precisamos estar comprometidos com a construção de uma forma de sociabilidade, mas nosso trabalho não pode afirmar que o comunismo seja a superação do capitalismo por não sabermos para onde a revolução nos levará.

Em contrapartida, muitos economistas que criticam Marx concebem o capitalismo como a-histórico, o que o constitui como um procedimento ideologicamente de eternização das relações capitalistas de produção e de naturalização do mercado. Marx esclarece que ao compreendermos as sociedades que precedem a sociedade burguesa, faz-nos analisar e enxergar a partir de uma perspectiva dialética a realidade atual como uma organização histórica mais desenvolvida. E mais, Marx entende que a sociedade capitalista constitui-se num avanço em relação às sociedades precedentes e que permitirá criar condições para a passagem ao socialismo (DUARTE, 2000).

Nosso interesse pela fundamentação vigotskiana, surge inicialmente pelas contribuições do autor para uma Psicologia Marxista, que se volta para o atendimento de demandas da realidade social. Aproximamo-nos de uma ciência que produza indagações, análises e possíveis reorganizações de situações práticas que permitam a elevação da consciência crítica. Assim como, assemelhamo-nos dos valores filosóficos socialista-marxista de Vigotski, primamos por uma sociedade mais igualitária a partir da transformação material e espiritual da sociedade, estando à educação e outros complexos como suporte dessa mudança.

Pautamo-nos na Psicologia histórico-cultural marcada pelo materialismo de Marx, por considerar o comportamento do homem pautado na existência material e por explicar a evolução dos processos psicológicos elementares em processos complexos como fenômeno que apresenta sua história e que se modifica quantitativamente e qualitativamente. Também pelo objetivismo, por exigir a verificação objetiva do material e, pelo método dialético, por reconhecer que os processos psíquicos desenvolvem-se com os outros processos no organismo, assim como pelo aspecto biossocial, por considerar o comportamento do homem dentro dos complexos limites do meio social (VIGOTSKI, 2010).

Dessa forma, Vigotski introduz um novo olhar para o desenvolvimento humano, ao revelar a importância da relação entre indivíduo e ambiente na construção dos processos psicológicos e ao postulá-lo como ser ativo em seu processo de desenvolvimento. Entendemos que o homem não está submetido totalmente a uma maturação biológica e nem está passivamente a mercê da imposição do ambiente. O autor, considerado como sociointeracionista, aponta que os processos mentais devem ser entendidos historicamente, por consequência, a história do desenvolvimento das funções psicológicas alinha-se ao ambiente social, cultural e econômico de crescimento do sujeito.

Pautando-nos no referencial vigotskiano sedimentado neste capítulo, investigaremos, a seguir, os modelos dos cursos de formação que tendem a dar ênfase à racionalidade e ao conteudismo acreditando que interferem nas posturas dos professores. De início, levantamos que essa concepção não leva em conta que nossos professores são seres sociais, com identidades pessoais e profissionais, pois findam por potencializar essencialmente os aspectos intelectuais. Aqui percebemos a negação da natureza complexa do homem e por consequência pouco consideramos a integralidade social, emocional, racional do professor.

Partimos da concepção de que os conhecimentos não são incorporados essencialmente através do aspecto cognitivo, por isso a ineficiência dos programas de formação de cunho tecnicista. Necessitamos que a pessoa seja considerada como um todo pelas formações articulando os aspectos intelectuais, volitivos e afetivos (GATTI, 2003). Dessa forma, entendemos que o cuidado ressaltado por Vigotski, faz-nos compreender a inter-relação entre a formação de professores e a educação para emancipação. Ou seja, a organização da formação de professor traz-nos indícios de qual perspectiva de sujeito, educação e trabalho estamos priorizando.

Também entendemos que a subjetividade humana é dinâmica, processual e complexa e que está implicada efetivamente na prática educativa do professor, na sua forma

de refletir, agir e pensar, assim como nos seus relacionamentos com alunos, pares, família, escola. O professor constitui-se dessa forma, com sua subjetividade, então como não considerar esses aspectos na formação continuada do professor?

A importância de ressaltarmos os aspectos subjetivos faz-nos refletir sobre nossa realidade educacional. Hoje não encontramos psicólogos responsáveis pelas formações de professores, o que talvez ratifique a pouca atenção dada aos aspectos subjetivos do professor, pois entendemos que este profissional poderia melhor contribuir para o desenvolvimento de tais práticas formativas.

Discutiremos também com nosso estudo que embora a Psicologia, no Brasil, tenha se constituído como profissão há quase 50 anos, ainda não apresenta uma posição estabelecida no sistema educacional. É relevante ressaltar que este profissional ainda não está inserido nas redes públicas de ensinos estaduais e municipais do Ceará legalmente, dessa forma, os professores não encontram como apoio esse profissional para lidar com as questões que afetam a sua prática. Em razão disso, contextualizar nosso objeto de estudo torna-se ainda mais difícil diante desse panorama, pois como tratar sobre um assunto quando o psicólogo não está em campo para entender a realidade das escolas do Brasil e assim fazer pesquisa e trazer contribuições reais e que tragam impacto?

Diante desse contexto, pretendemos discutir as contribuições da Psicologia à formação de professor com o objetivo primeiro de compreender sobre as demandas inerentes ao cenário cearense. Num segundo momento, pretendemos dar um retorno à sociedade contribuindo com novas possibilidades de práticas formativas para o professor.

3 UMA ANÁLISE HISTÓRICO-DIALÉTICA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

O ensino profissionalizante brasileiro, tradicionalmente, é voltado para as classes menos favorecidas, surgindo no século XIX quando as instituições de formação profissional foram criadas para “amparar os órfãos e desvalidos da sorte”. Esse caráter assistencialista marca as decisões políticas voltadas para a educação profissional e colabora com a constituição dualista de nosso sistema educacional: uma formação geral, propedêutica para as classes mais privilegiadas e uma formação profissional para as classes populares (PARECER CNE/CEB Nº 16/99).

A histórica problemática da dualidade entre formação geral e formação profissional intelectual decorre da apropriação privada da terra e da divisão dos homens em classes, a dos proprietários e a dos não-proprietários. Ao contrário das sociedades primitivas em que educação identificava-se plenamente com o próprio processo de trabalho, a partir da sociedade escravista, a educação assume um caráter dual: para os homens livres pauta-se nas atividades intelectuais, enquanto para a classe não proprietária restringe-se ao próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007).

Quando nos remetemos à situação intelectual do trabalhador ao século XIX, temos a ausência de qualquer direito ou acesso ao ensino escolar. As poucas escolas que tínhamos a exemplo na Inglaterra eram poucas e em péssimas condições. Sem contar que boa parte de nossas crianças trabalhavam nas fábricas e casas em jornadas exaustivas, o que os impossibilitavam de frequentar a escola (FRIGOTTO, 2007).

Apesar de tudo, o trabalhador era formado através do trabalho, nas oficinas com os artesãos, permitindo-os conhecer todo o processo de produção e por isso tendo condições de aperfeiçoar sua técnica. Com a guinada que o sistema industrial, passamos a ter o homem como apêndice da máquina, quando assume uma atividade parcializada, não tendo o domínio de todo o processo produzido socialmente. Nesse cenário, a escola passa a desempenhar um papel ‘marginal, tornando-se espaço para pensar e não do fazer, da prática’. (NASCIMENTO; DAMASCENA, 2014).

Após a divisão do trabalho com o processo manufatureiro e industrial, o conhecimento passa a ser de poucos, tornando-se propriedade do capital, dos detentores do poder. Por outro lado, há a desqualificação do trabalhador, com a limitação de suas faculdades criadoras. A escola não está isolada das demais relações sociais, mas se trata de uma

instituição de uma sociedade capitalista que expressa à expropriação física e intelectual do indivíduo. A partir de uma análise marxista, a escola revela-se pautada numa educação dual, que considera o trabalho concreto como dimensão para a classe trabalhadora e o tipo de trabalho abstrato apresentado para a classe burguesa. Assim a escola fundamenta-se a partir da separação entre teoria e prática, entre trabalho manual e intelectual (NASCIMENTO; DAMASCENA, 2014).

Nesse contexto, temos uma burguesia com posse de um conhecimento científico e tecnológico e dos meios de produção e uma classe trabalhadora que lhe resta vender sua força de trabalho, sem ter a oportunidade de um aperfeiçoamento intelectual (NASCIMENTO; DAMASCENA, 2014). De fato constatamos que nunca se buscou uma escolaridade e uma formação técnica-profissional para os trabalhadores onde os mesmos fossem preparados para um trabalho complexo. Entendemos que a classe burguesa reproduz uma educação profissional e tecnológica reduzida ao adestramento pragmático do mercado, assim como a educação brasileira faz parte de uma conjectura de uma sociedade cindida em classes e grupos sociais desiguais (FRIGOTTO, 2007). Passemos à conhecer um pouco mais sobre a história da educação profissional e tecnológica no Brasil para podermos refletir sobre seus alcances e entraves.

3.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Os primórdios da educação profissional no Brasil registram decisões para amparar órfãos e desvalidos, ainda em 1809, quando o Príncipe Regente D. João VI criou o Colégio das fábricas. Posteriormente em 1816, foi proposta a criação da Escola de Belas Artes com o propósito de articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios mecânicos. Em 1861, por Decreto Real, também foi organizado o Instituto Comercial do Rio de Janeiro (PARECER °16/1999).

Com o mesmo objetivo, no século XIX, em 1840, foram construídas as casas de educandos e artífices e, na segunda metade deste século, foram instituídas sociedades civis destinadas a amparar crianças órfãs e abandonadas, oferecendo-lhes o ensino industrial (PARECER °16/1999).

No início do século XX, a educação profissional manteve seu traço assistencial, voltando-se para os menos favorecidos socialmente, mas “migrou sua preocupação inicial” do atendimento com menores abandonados para uma outra, a de preparar operários para o exercício profissional. A partir de 1906, foram instaladas várias escolas incentivando o

desenvolvimento comercial, industrial e agrícola, tornando-se embriões da organização do ensino profissional técnico da década seguinte (PARECER °16/1999).

Na década de 20, a Câmara dos Deputados propõe a extensão do ensino profissional a todos, “pobres e ricos, e não apenas aos desafortunados”. Essa ideia ganha força em 1932, quando o Brasil vivencia um movimento de renovação de sua educação, que preconizava uma escola democrática, que proporcionasse as mesmas oportunidades para todos (PARECER °16/1999).

Contudo em 1937, a Constituição retroagiu e tratou das “Escolas vocacionais e pré-vocacionais” para “as classes menos favorecidas” (Art. 129), destinando-as para os filhos dos operários. Bem como, no início da República, separamos o ensino secundário, o normal e o superior de competência do Ministério da Justiça e dos Negócios interiores, do ensino profissional afeto ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Já em 1930, houve a junção dos ramos de ensino ao Ministério da Educação e Saúde Pública, contudo “apenas formal”, não ensejando a “circulação de estudos” entre o acadêmico e o profissional (PARECER °16/1999).

Apenas a partir de década de 50, passou-se a permitir a equivalência dos estudos acadêmicos e profissionalizantes, mas isso só veio a ocorrer após a promulgação da Lei nº 4.024/61. Essa primeira LDB equiparou o ensino profissional do ponto de vista da equivalência e da continuidade de estudos, tendo como desejo “sepultar”, pelo menos do ponto de vista formal, a dualidade do ensino para “elites condutoras do país” e ensino para “desvalidos da sorte” (PARECER °16/1999).

Contudo, tivemos uma imposição violenta de um projeto econômico concentrador e que explorava os trabalhadores a época da ditadura, de 1940 a 1964. A educação adequou-se do golpe civil-militar mimetizando teses de organismos internacionais e de seus intelectuais e técnicos. Adotamos uma pedagogia do mercado, efetivando a profissionalização compulsória do ensino médio e formação técnico-profissional dentro de uma perspectiva que adestrava para o mercado (FRIGOTTO, 2007).

Após 20 anos de ditadura, o Brasil iniciou seu processo de democratização e com o Governo Collor assumiu uma doutrina neoliberal, embora anteriormente seu contexto histórico já tenha sido marcado por essa ideologia e pela globalização. O Governo de Fernando Henrique Cardoso também pôs em prática os ditames neoliberais durante seus oito anos de mandato. Frigotto (2002) faz uma análise desse contexto e sinaliza que passamos por uma transição da ditadura militar para a ditadura do capital, caracterizada pela regressão das relações sociais e pelo aprofundamento da mercantilização da educação.

As transformações no processo de trabalho em decorrência da acumulação flexível, iniciado nos anos 70 do século XX, trouxeram impactos nas políticas educacionais e na formação do trabalhador. A qualificação do trabalhador na escola e no trabalho sujeitam-se aos modelos educacionais formatados pela lógica capitalista, centrados no modelo taylorista/fordista, pautados em treinamentos para os postos de trabalho. Somente depois surgem os modelos educacionais com discursos humanistas.

No âmbito da educação profissional e tecnológica, na década de 1990, tivemos a consolidação de um sistema paralelo e com uma efetiva natureza científica (LOBO NETO, 2006 *apud* FRIGOTTO, 2007). Complementado pelas ideias de Saviani (2007, p. 14) quando descreve que a educação profissional que estava se configurando era distante de um entrelaçamento entre conhecimento e prática do trabalho.

A profissionalização é entendida com um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo (SAVIANI, 2007, p. 15).

Historicamente configurados numa sociedade capitalista, o ensino direcionado a classe trabalhadora, foi pautado pela lógica do mercado de trabalho, distanciada da perspectiva de educação marxiana que se destina a uma formação do ser em geral (SOUSA Jr, 2010). É o que identificamos nas propostas governamentais de educação profissional, que visam atender aos fins imediatos da indústria, direcionados quase que exclusivamente às classes sociais desfavorecidas.

Atualmente, vivenciamos historicamente a hegemonia da classe burguesa impondo uma educação com dois objetivos: formação para o trabalho (mão-de-obra para o capital) e educação para a cidadania e democracia (reprodução do capital e da atual ordem social). Para Marx, o ato que funda a sociabilidade capitalista é o ato de compra-e-venda de forma de trabalho, que gera desigualdade social e uma relação de subordinação do trabalho ao capital. Por isso, ser cidadão é sempre uma parcialidade da potencialidade humana, a sua plenitude está necessariamente para além da cidadania.

O desenvolvimento da divisão social do trabalho e suas implicações na educação, de modo geral, constitui um processo de reprodução social evidenciada na área da educação profissional que, a partir do século XIX passa a ser marcada pela atuação de professores leigos, uma vez que sua contratação efetivava-se pela experiência em determinada profissão. Esses professores, embora com ampla experiência em suas áreas específicas, encontram-se muitas vezes despreparados para exercer o magistério, pois desconheciam os fundamentos

pedagógicos e educativos necessários para o processo de ensino e aprendizagem. (BEHRENS; CARPIM, 2013).

A desarticulação entre os conhecimentos empíricos e os conhecimentos teóricos na prática docente, é considerada um dos aspectos da falta de qualidade e eficiência no ensino profissional para o atendimento às demandas do setor industrial da época, contribuindo para o alto índice de evasão escolar. Muitos abandonavam o curso no fim do quarto ano quando dominavam os conhecimentos mínimos para trabalhar nas fábricas ou em determinados postos de trabalho, reforçando, assim, a concepção histórica de que a escola é um lugar destinado àqueles “membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre [...], contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho.” (SAVIANI, 2007, p.156).

A realidade ora apresentada revela que a finalidade da educação profissional precisa ser analisada na sua relação ininterrupta com sociedade, tendo em vista que “tudo se dá de modo não imediato, mas socialmente regulado” (LUKÁCS, 2013, p.204). Em outras palavras, a educação profissional não deve estar deslocada do processo histórico-social, uma vez que foi destinado para os trabalhadores, com o objetivo de garantir uma formação para o exercício de um trabalho. Quando esta educação não promove uma reflexão crítica das ações do homem, passa a cumprir sua finalidade parcialmente, ajudando, “a manter a continuidade na mudança na reprodução do ser social” (LUKÁCS, 2013, p.178),

Por outro lado, mesmo que a constituição da reprodução da ordem vigente por meio da educação seja evidenciada nas ações dos próprios homens e tenha um caráter de continuidade, é possível pensa-la na sua essência: “consiste em influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida de modo socialmente intencionado.” (LUKÁCS, 2013, p.178).

Apontamos que a educação tornou-se imprescindível na reprodução da sociedade de classes, na qual os professores estão encarregados diretamente na sua vida prática cotidiana, por reproduzir e justificar a existência do capitalismo. Bem como, a escola nasce da necessidade de reprodução social, apresentando uma função social conservadora e repressora. Especialmente quando retratamos as escolas públicas, onde o Estado impõe o currículo a ser estudado, vimos que a possibilidade da “educação omnilateral” é negada pela realidade (LESSA, 2012, p. 46).

Entendemos que o projeto do ensino profissionalizante está atrelado ao capital associado e dependente aos centros hegemônicos do capital-mundo, assim como não tem espaço para a universalização do ensino profissionalizante com qualidade. E mais, como

mostra Oliveira (2006 *apud* FRIGOTTO, 2007), as mudanças na sociedade e na educação só acontecerão a partir de forças da esquerda e de movimentos populares. Isso traria consequências estruturais, implicando em um projeto de educação escolar e de formação técnico-profissional dos trabalhadores para o trabalho complexo, articulado com uma proposta ‘omnilateral do ser humano historicamente situado’ (LOBO NETO, 2006, p. 170 *apud* FRIGOTTO, 2007).

Pleiteamos por uma análise que articule o complexo do trabalho com outras categorias, como a educação e linguagem. Saviani (2007) baseado em Karl Marx entende o trabalho como o ato de agir sobre a natureza transformando-se em função das necessidades humanas. Lukács afirmava que a “essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens” (P. 156). Assim, a “essência do trabalho humano consiste no fato de que, em primeiro lugar, ele nasce em meio à luta pela existência e, em segundo lugar, todos os seus estágios são produto de sua autoatividade” (LUKÁCS, 2013, P.43).

Nessa concepção de trabalho, a docência é entendida como uma práxis social que advém dos conhecimentos teóricos e práticos e estão em uma condição de interdependência na medida em que a “prática aqui é práxis humana total– tem primazia sobre a teoria, mas esse seu primado, longe de implicar numa contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação a ela” (VASQUEZ, 1977, p. 234). Assim, a prática, em seu sentido mais amplo, tem fundamento da teoria, quando este se encontra vinculado às necessidades do homem social (Ibid.). Dessa maneira, a docência torna-se eminentemente práxis, entendida como uma determinação da existência humana para elaboração da realidade e não como uma atividade técnica dissociada da teoria.

A docência como práxis social não está voltado para o atendimento das necessidades adaptativas, funcionais e de treinamento dos trabalhadores, exigidas pela sociedade capitalista, mas tem uma preocupação com escolarização e humanização destes sujeitos. Para Lukács (2013), o “essencial da educação dos homens, pelo contrário, consiste em capacitá-lo a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida.” (p.176). Nesse sentido, a docência tem uma dimensão educativa e é pautado numa pedagogia da práxis que se “orienta para um tipo de formação comprometida com a construção de um futuro mais justo e que busca um modelo de formação que favoreça os processos de qualificação dos trabalhadores” (ARAÚJO, 2010, p.481).

A partir de nosso estudo, consideramos a possibilidade da emergência de uma formação pedagógica de professores que atuam no ensino profissionalizante que avance para além do cartesianismo pragmático e encete na direção de um novo processo paradigmático, sob a ótica de uma perspectiva crítica, contextualizada e inovadora. Nós partimos da concepção de Marx, que tem como ponto de partida a base material da sociabilidade, distante das abordagens educacionais que se restringem ao âmbito político e pedagógico.

Buscamos uma nova proposta de escola, na qual o trabalho exerça uma influência educativa, mas “não só o trabalho se introduz na escola, mas também a escola no trabalho” (VIGOTSKI, 2010, p. 249). Nesse sentido, a escola deve abrir espaço de discussão para compreender sobre organização de sociedade, sobre capitalismo, sobre processo de compra e venda do trabalho, sobre luta de classes para sermos cidadãos mais esclarecidos e assim tomarmos decisões necessárias para o nosso país. Segundo Marx, é importante que o educador precise ser educado permitindo que, em todos os momentos do trabalho pedagógico, ele permita “o acesso a um conhecimento racionalmente sustentado” (TONET, 2012, p. 63).

No âmbito dessa nova perspectiva de sociedade, o professor responsabiliza-se por apresentar uma proposta emancipatória e de desenvolvimento das potencialidades do homem, o que remete à necessidade de um “domínio sólido, amplo e profundo” (TONET, 2012, p. 63) da perspectiva revolucionária comunista. Marx, Vigotski e Tonet apontam o comunismo como uma perspectiva de superação do capitalismo. Contudo, nesse aspecto distanciamos-nos dos autores, pois não sabemos para qual a sociabilidade caminharemos. Todavia não podemos negar os entraves que vivenciamos quando estamos determinados pelas formas capitalistas. E por isso, entendemos que seja importante o compartilhamento das formas de sociabilidade, dentre elas a comunista, especialmente para os professores, como os responsáveis pelo desenvolvimento de uma consciência social.

Imersos numa educação que se pauta na exploração do homem pelo homem e na divisão de classes Marx sinaliza a necessidade da vitória do proletário sobre a burguesia, a destruição do Estado e a derrubada do capital. Não podemos nos restringir apenas a conquista por direitos como a que temos obtido atualmente na luta dos trabalhadores por melhores condições de vida e trabalho dos assalariados (LESSA, 2012). Na verdade, a luta por conquistas trabalhistas é importante, mas não o suficiente. Passemos a compreender como se configuraria uma educação pelo trabalho segundo Vigotski.

Em termos pedagógicos, Vigotski (2010), ao apresentar um viés social, sinaliza que seja mais importante ensinar ao discente a pensar, do que lhe transmitir os conhecimentos, pois permitiríamos que eles assumissem “as obrigações de encontrar e

formular as leis científicas”. Esse sistema de ensino coloca o aluno no papel de investigador e o professor é apenas o orientador, respaldando o ensino que substitui as aulas por laboratórios, por acreditar que do ponto de vista psicológico esse plano “é o que melhor corresponde à natureza da educação do pensamento” (2010, p. 239).

Neste formato educacional possibilitamos que os discentes assumam o trabalho criador, compreendendo que para termos um processo psicologicamente pleno do trabalho, há a necessidade de unificação dos elementos da ideação e da execução em cada ato particular. Ratificamos novamente que a separação do processo geral comum de trabalho dar-se por uma necessidade social que consolida uma sociedade em diferentes grupos sociais.

A partir do enfoque da educação pelo trabalho, Vigotski (2010) aponta três tipos básicos de educação, sendo dois deles pautados no método direto e um terceiro, consistindo numa visão inteiramente nova do trabalho como fundamento do processo educativo.

Sobre a Pedagogia do ensino direto, conclui que esta apresenta uma tendência à atenuação, extirpando quaisquer dificuldades do processo educacional, tornando-o fácil e natural. Descreve essa metodologia como “antes e mais nada extirpar toda a dificuldade do pensamento da criança”, pois seu método direto afasta os momentos de elaboração complexa da experiência, levando o saber de forma desmembrada, mastigada e digerida.

O primeiro tipo de educação trata-se da escola profissionalizante, ou escola de ofício, que tem como proposta ensinar o educando para um determinado trabalho, assumindo o trabalho como objeto de ensino. Nesta se reduz o ensino ao círculo estreito de alguma atividade única, onde os processos de produção, que na vida medieval concentravam-se no braço do mestre, numa sociedade moderna burguesa e com o surgimento da máquina, concentram-se no momento executivo do trabalho.

Esta educação que se pauta em cada nova máquina que surge nas fábricas e na nova divisão de trabalho em profissões capacita o trabalhador para a repetição, não permite que a criança avance no conhecimento da história, mas a retenha inteiramente sob o domínio do já percorrido (VIGOTSKI, 2010, p. 251). Esta escola ensina o mínimo de habilidade para lidar com as máquinas lançando massas operárias de uma produção a outra, na prática de uma fábrica de garrafas hoje para uma de automóveis amanhã, configurando o deslocamento de massas operárias como descreve Marx (1975).

A segunda concepção não tem o trabalho figurando como objeto de estudo, mas o situa como método ou meio de estudo de outros objetos. O trabalho atua como ilustração, ou melhor, meio de assimilar o conteúdo, cabendo-lhe somente o papel acessório (VIGOTSKI, 2010). Assim quando o professor suspende as aulas para um trabalho ilustrativo, transforma

estes momentos de trabalho na escola em minutos de suspensão do processo educativo, pois se encontra desarticulado do ensino.

A terceira proposta educacional propõe uma escola para o trabalho, onde este fundamenta todo o processo educativo. Este não é mais somente um objeto de estudo ou meio de aprendizagem, mas se trata da matéria de educação. A ideia dessa proposta é formar cidadãos e artesãos decentes, responsáveis pelo regime social, político e cultural vigente. Esta escola profissionalizante, tida por Vigotski como livre dos defeitos das anteriores, permite que os cidadãos adquiram a habilidade para o trabalho, mas permita o pleno domínio da ciência imbuída no seu fazer.

Segundo o autor, é possível a consolidação desta proposta escolar, pois tivemos a evolução do trabalho aproximando-se de uma formação politécnica quando a máquina assume o trabalho forçado e cabe ao homem o trabalho responsável e intelectual de dirigir as máquinas. Antes tínhamos a divisão em trabalho físico e mental, época em que as funções psicológicas estavam diferenciadas entre funções de comando e organização e funções executivas. Mas o trabalho politécnico funda o cruzamento entre trabalho manual e intelectual, assim como seu significado educativo como é retratado abaixo:

Esse trabalho se transforma predominantemente em um trabalho consciente e exige dos seus participantes uma suprema intensificação da inteligência e da atenção, promovendo um labor do operário comum aos níveis superiores do trabalho criador humano. (Vigotski, 2010, p. 258).

O trabalho não é considerado como um momento estranho e dissociado do processo educativo, pois no sentido pedagógico, esta educação lança mão de novos procedimentos didáticos. Na educação pelo trabalho, há uma integração dos processos pedagógicos, como uma unificação de todas as partes num todo, apresentando um caráter cíclico, permitindo que o aluno retorne ao ponto de partida do seu movimento para que veja as mesmas coisas com outros olhos. Distante da metodologia direta que pressupõe a existência de um sentido final do conhecimento no educador e não no aluno, a educação pelo trabalho passa o sentido do conhecimento e o seu objetivo final para o aluno sob a forma de produção.

Diante do exposto, temos o ensino profissionalizante como uma possibilidade de superação da educação dualista, podendo ser organizado como uma escola voltada para a vida. O conhecimento nessa estrutura vem a ser útil e permite o desenvolvimento das faculdades psíquicas, não esgotando em movimentos elementares e primitivos ou na fragmentação e dispersão de saberes escolares.

Todavia, segundo Tonet (2012, p. 58-59) “a humanidade vive hoje um momento claramente contra-revolucionário...é como se a possibilidade do socialismo tivesse desaparecido completamente do horizonte”. Com a perspectiva de compreender como a educação escolar contribuiria para a tarefa contra-revolucionária, expõe que é preciso situar a educação no contexto atual da crise atual do capitalismo. E quando expomos a crise que assola a educação, que incita por um acesso universal e de qualidade, mas que no interior do capitalismo isso é inalcançável, o autor norteia que as práticas pedagógicas precisam contribuir para uma consciência revolucionária. “Trata-se de nortear tanto a teoria como as práticas pedagógicas no sentido do aperfeiçoamento da democracia e da cidadania” (TONET, 2012, p. 62).

Após o exposto, revelamos a necessidade de disseminarmos conhecimentos de caráter revolucionário na nossa prática educativa, por isso a importância do professor em imprimir à discussão sobre a construção de outras formas de sociabilidade. Assim como, nosso estudo apontou como possibilidade a superação da desarticulação entre os saberes manuais e intelectuais no ensino profissionalizante, tendo como perspectiva o trabalho omnilateral. Apesar de termos ciência que o processo de apropriação pelos indivíduos do patrimônio social seja atravessado pelos antagonismos sociais por vivermos numa sociedade de classes, pois os interesses das classes dominantes serão determinantes na estruturação da educação.

Vivenciamos um limite de acesso quanto ao número de pessoas e quanto à qualidade do conteúdo por imposição de sua lógica interna, que não é a realização de todos os indivíduos e do gênero humano, mas da sua própria reprodução. Contudo, com a perspectiva de contrapor-se ao cenário atual, acreditamos que seja importante a análise sobre uma formação de professor com bases emancipatórias, sabendo que primordialmente seja necessária uma mudança nas bases materiais.

3.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Corroborando para um cenário de segregação social, a formação de professor do ensino profissionalizante consolida-se pela desvalorização do conhecimento científico e pedagógico necessários para ensino. Historicamente, concebemos o professor como um prático, que assume o papel de transmissor de conteúdos definidos por especialistas externos, atendendo aos interesses das indústrias que exige uma formação mínima do trabalhador.

Todavia, ressaltamos o papel do docente como um sujeito social, que não deve adaptar-se às determinações políticas e econômicas impostas pelo contexto capitalista. Ao contrário, nosso estudo, impele que reajamos ativamente a ele, buscando alternativas para ações transformadoras por meio da unidade indissolúvel entre teoria e práxis, marca essencial para o desenvolvimento contínuo da consciência humana. (LUKÁCS, 2013).

Já no início do século XX, mesmo com a oficialização do ensino técnico no Brasil, com a criação das escolas de Aprendizes e Artífices, em 1909, não há uma preocupação com a sistematização da formação de professores responsáveis por esse ramo de ensino. Na realidade, a “falta de concepções teóricas consistentes e de políticas amplas e contínuas tem caracterizado, historicamente, as iniciativas de formação de docente, para a educação profissional” (MACHADO, 2008, p.11), o que deixa entrever que a docência é vista como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo. Como aponta Bourdieu e Passeron (1970), os agentes escolares têm sido vistos como trabalhadores improdutivos, seja como agentes de reprodução da força de trabalho necessária à manutenção e ao desenvolvimento do capitalismo, seja como agentes de reprodução sociocultural.

As escolas de aprendizes artífices tinham como finalidade formar contra-mestres (espécie de professores auxiliares) e operários, mediante um ensino teórico e prático de alguns ofícios pertinentes às demandas industriais locais. “Contavam com professores recrutados diretamente das fábricas e oficinas, as quais faltavam a base teórica, os conhecimentos técnicos avançados e a formação pedagógica” (PETEROSI; MENINO, 2012, p.48). Exigia-se dos docentes selecionados apenas a formação para o “fazer”, privilegiando o padrão da escola-oficina, que impunha ao aluno a aplicação de séries metódicas de aprendizagem. Dessa maneira, os “instrutores recrutados nas empresas, segundo o padrão de que para ensinar basta saber fazer, apresentam grandes limitações não somente pedagógicas, mas também teóricas com relação às atividades práticas que ensinam” (MACHADO, 2008, p.15).

A partir da década de 1940, encontramos algumas propostas de formação de professores para a Educação Profissional por meio da preparação de docentes para exercerem atividades meramente técnicas, geralmente, desconsiderando elementos reflexivos, críticos, sociais e políticos que envolvem todo o processo educativo. Essa constatação remete à necessidade de analisar essa formação, destacando a contradição existente entre o discurso e a prática social educativa. Precisamos, assim, considerar a legalidade ontológica da educação/formação de professores/escola nessa sociabilidade.

Na década de 1940, foram criadas legislações que se preocupavam com o recrutamento e a formação dos docentes. As Leis Orgânicas do Ensino Industrial (Decreto-Lei n. 4.073), do Ensino Secundário (Decreto-Lei n. 4.244) e do Ensino Comercial (Decreto-Lei n. 6.141) consagraram a necessidades dos professores receberem formação “em cursos apropriados”, mas somente a Lei Orgânica do Ensino Secundário especificou que teria de ser no ensino superior. Por outro lado, foi a Lei Orgânica do Ensino Industrial que previu a oferta de cursos de aperfeiçoamento, especialização, estágios na indústria e a concessão de bolsas de estudo para viagem ao estrangeiro (BRASIL, 1942) no intuito dos docentes aprofundarem seus conhecimentos.

Mesmo diante do esforço de normatizar a formação de professores para o ensino técnico, não houve muitos avanços com os decretos, pois “o entendimento comum passou a ser que para lecionar bastava ter o curso correspondente ou experiência profissional.” (PETEROSI; MENINO, 2012, p.49). A história revela-nos as poucas exigências em relação à formação do professor, havendo um privilégio de sua experiência profissional. Sendo um indicador de que as práticas docentes da educação profissional estão pautadas em “legalidades mais gerais da reprodução total da referida formação, de sua estrutura, do rumo do seu desenvolvimento, do seu nível de desenvolvimento etc”. (LUKÁCS, 2013, p.180).

A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 tentou regularizar as lacunas das leis anteriores, estabelecendo em seu artigo 59 dois caminhos separados para a formação de professores. Em faculdades de filosofia, ciências e letras, os que se destinassem ao magistério do ensino médio; e em cursos especiais de educação técnica, os que se habilitassem para disciplinas específicas de ensino médio técnico.

A disposição do artigo 59 da LDB/61 veio acompanhada por fortes expectativas de mudanças em relação à formação de professores da Educação Profissional, por outro lado, ao relacionar a referida lei com o contexto real podemos considerar que “nenhuma lei é capaz, por si só, de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tampouco de retardar, também por si só, o ritmo do progresso de uma dada sociedade, por mais retrógrada que seja.” (ROMANELLI, 1999, p.179). É o que sugere Peterossi e Menino (2012):

Pela primeira vez, desde a oficialização dos cursos profissionais em 1909, encontrou-se na legislação a exigência de uma formação específica. O que se pode observar, no entanto, é que a rigor, pouca coisa estava sendo alterada na prática. A lei parecia vir ao encontro do que já se oferecia e exigia desses docentes: os cursos de didática e a graduação em nível médio ou superior (p.49).

Oliveira (2010) destaca que uma das características que marca a formação de

professores para Educação Profissional é a sua forma especial, como identificamos na LDB/61, consagrando a distinção entre os professores das disciplinas técnicas e do ensino médio. Nesse sentido, “com suas devidas diferenças, todos os dispositivos legais sobre a matéria, subsequentes à LDB de 1961, reforçam a legitimidade de dois percursos distintos da formação docente: o acadêmico e o técnico, este de menor valia.” (p.467).

Com essa separação, percebemos mais uma vez a maneira dicotômica de se pensar a articulação teoria e prática nas estratégias formativas do docente da educação profissional, fortalecendo ainda mais a reprodução de uma sociedade de classes cuja “classe dominante” consegue impor “em forma de lei seus interesses particulares de modo totalmente ilimitado” (LUKÁCS, 2013, p. 233), em detrimento da formação humana dos sujeitos.

O impasse em relação à formação de professores da educação profissional é mais uma vez percebida com a reforma universitária, traduzida na Lei nº 5.540/68, quando estabelece em seu art. 30 que a formação de professores para o ensino secundário (disciplinas gerais e técnicas), realizar-se-á em nível superior (BRASIL, 1968). Mas a exigência legal foi relativizada com o Decreto-Lei n 464/69 que estabelecia que enquanto não houvesse número suficiente de professores e especialistas formados em nível superior, a habilitação para a docência no ensino técnico seria feita mediante exame de suficiência realizado em instituições oficiais indicadas pelo Conselho Federal de Educação (BRASIL 1969).

Embora tenhamos tido avanços através das leis acerca da formação de nível superior para os docentes técnicos leigos, não evidenciamos até então políticas públicas incisivas no sentido de uma formação pedagógica sólida que articulasse a competência técnica e os saberes pedagógicos, curriculares e experienciais. Revelamos que os ordenamentos jurídicos voltados para a educação profissional não estão ancorados na realidade social, “mas apenas na vontade da respectiva classe dominante de ordenar a práxis social em conformidade com suas intenções” (LUKÁCS, 2013, p.240).

Ademais, as leis influenciam nos pores teleológicos do professor em relação a sua prática que, numa perspectiva ontológica, implica tanto um caráter de finalidade (voltado para um fim), quanto um “autor consciente” (LUKÁCS, 2013, p.48). Assim, o docente em seu contexto de trabalho, diante da desarticulação entre a formação pedagógica e humana, termina por recorrer a modelos de docentes que marcaram sua trajetória, podendo desenvolver uma aula numa perspectiva tradicional. Dessa maneira, a sala de aula é, frequentemente, concebida apenas como momento ultrapassado de transmissão mecânica de conhecimentos, tornando-se num espaço da reprodução da ordem vigente cujas causas são determinadas pela estrutura da respectiva sociedade.

De modo contraditório, são encontrados alguns avanços em relação às políticas de formação do magistério técnico quando da exigência de uma formação no nível superior, gerando o entendimento de que se deveria existir uma formação didático-pedagógica, mesmo que esses cursos tenham sido propostos em caráter emergencial e pautados numa pedagogia pragmática. No cerne dessa pedagogia,

A formação profissional foca o trabalho na lógica de mercado em que usufruem dos maiores benefícios o trabalhador, configurado como um tipo de instrumento de produção, é alijado de suas potencialidades humanas. O docente da educação profissional formado/formador sob essa ótica trabalha a educação como processo limitador e acrítico, em que ele, apesar de ‘determinador’, também se vê limitado e sem compreensão do alcance e das consequências de sua atuação. (ARAÚJO, 2010, p.482).

A preocupação de educadores com uma formação pedagógica de professores de nível superior que articule teoria e prática; ensino e pesquisa; ensino e aprendizagem, pautadas na concepção de trabalho docente fundamentada em saberes sociais, políticos, pedagógicos, curriculares, específicos e experienciais, contribuiu para que os cursos de formação de professor fossem convertidos em Licenciatura por meio da Resolução nº 03/1977.

Nessa direção, Oliveira (2010) destaca que, embora novas leis e regulamentações tenham sido criadas:

A formação de professores do Ensino Técnico permaneceu tratada [...] como algo especial, emergencial, sem integralidade própria, que carece de marco regulatório e, por meio de programas, desenvolve-se, paradoxalmente, sem a superação das situações vigentes e ditas emergenciais, e sinalizando uma política de falta de formação (p. 468).

A referida autora ainda reforça que a ausência de uma política de formação de professores da Educação Profissional justifica-se pelo recorrente “não reconhecimento da docência na educação profissional como um campo de conhecimento com identidade própria”. (p. 461). Ademais, a dualidade histórica entre educação e trabalho; trabalho intelectual e trabalho manual, bem como a desvalorização do ensino profissionalizante, no contexto da formação social brasileira revelam que as lacunas desse processo formativo estão inseridas em um campo de disputas que considera as necessidades das diferentes classes sociais.

Partimos do pressuposto que a formação continuada de professor constitui-se como o ato de formar o docente para que desempenhe sua profissão ‘de educar, de ensinar, de

aprender, de pesquisas e de avaliar’. Compreendemos a sua dimensão social, em razão disso, a entendemos como um direito fundamental para o alcance da valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social (VEIGA, 2009). Todavia o cenário educacional aponta-nos por formações de cunho conteudista e que disponibilizam pouco espaço de ressignificação para o docente.

Superando as iniciativas individuais de aperfeiçoamento próprio, percebemos que a formação do professor que o desenvolve como agente social funda-se nos pilares de uma educação crítica e emancipatória, requerendo a explicitação da dimensão sociopolítica da educação e da escola. Requeremos, através deste estudo, a consolidação de uma formação que apresente uma perspectiva humana, social e política que permita a adequação da formação às demandas da docência. Nesse sentido, ela está orientada para uma compreensão da totalidade do processo de trabalho docente, concebendo a educação como uma prática social e um processo de emancipação, superando uma formação técnica-metodológica (VEIGA, 2009).

Gimeno Sacristán (1988 *apud* LOURENCETTI; MIZUKAMI, 2010) traz um novo conceito ao afirmar que a prática docente está inserida num contexto escolar, sendo uma prática institucionalizada que se apresenta condicionada historicamente por aspectos políticos e sociais. A partir desse referencial, consideramos de grande valia trabalharmos na formação de professores o caráter histórico e social do homem, trazendo fatos da sua realidade à dinâmica de sala de aula.

Complementamo-nos em Freire (1998, p. 25) retratamos a importância de “desde o começo do processo, vai ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Concebemos a formação docente com uma formatação de inacabamento, como um processo permanente, vinculado à história de vida dos sujeitos e que proporciona o aperfeiçoamento profissional (MELO, 1999).

Muitas pesquisas sobre o pensamento do professor têm sido realizadas, uma delas é a de Calderhead (1987 *apud* LOURENCETTI; MIZUKAMI, 2010) que aponta o professor como um profissional que pensa, reflete e cria sobre sua prática, e o considera como um intelectual. Dessa forma, o autor conclui que a ação docente é dirigida pelos pensamentos do professor, suas crenças, juízos, valores, e suas características subjetivas. Segundo essas definições, pressupõe-se que as crenças, opiniões, pensamentos e conhecimentos do professor têm um profundo efeito sobre sua prática pedagógica em sala de aula.

Elbaz (1983 *apud* LOURENCETTI; MIZUKAMI, 2010) valoriza esse conceito e introduz o termo “conhecimento prático dos professores”, ressaltando, sobretudo, os

conhecimentos para um contexto prático particular. A autora diz que esse conhecimento abrange as dificuldades técnicas e habilidades para trabalhar na sala de aula, a estrutura social na qual a escola está inserida, além dos saberes do desenvolvimento infantil, da aprendizagem e do próprio conteúdo teórico. Todos esses tipos de conhecimentos constituem o conhecimento prático.

Caminhamos em prol do reconhecimento do professor como sujeito pensante, ativo, reflexivo, comprometemo-nos com a produção de sentidos subjetivos, engajando o indivíduo na reorganização crítica de seu conhecimento. Assumimos um olhar histórico-cultural, pois compreendemos as formações psíquicas como dinâmicas, que se apresentam em constante desenvolvimento dentro dessas práticas sociais (GONZALEZ REY, 2003).

Recorrendo a Candau (1996 *apud* NUTTI; REALI, 2010), descrevemos a formação continuada de professores a partir de duas concepções: uma tradicional que atrela ao estudo em universidades e a cursos de aperfeiçoamento, e uma mais atual, na qual o conhecimento também se dá na prática pedagógica cotidiana.

Quando se enfatiza a formação continuada em espaços tradicionalmente considerados como espaços de produção de conhecimento, favorecemos uma visão dicotômica entre aquele que produz o saber e o outro que aplica na prática pedagógica cotidiana. Surge, a partir daí, dois espaços: um, onde o professor capacita-se e é treinado para ser ou tornar-se professor, e outro, onde executa seu aprendizado, como se neste último o professor não refletisse, reconstituir-se e inovasse sua prática docente.

Candau (1996 *apud* NUTTI; REALI, 2010) concebe três teses sobre formação continuada. A primeira sustenta a ideia de que o cotidiano escolar é um *locus* de formação docente. A autora privilegia a própria escola, mas ressalta que neste ambiente é necessário que se ofereça um espaço de reflexão, onde o educador seja capaz de identificar os problemas e de resolvê-los, através de uma prática coletiva construída com seus pares.

A segunda tese elencada pela autora valoriza os saberes advindos da sua experiência, da sua prática cotidiana e do seu ambiente. A partir da apropriação desse saber, o professor avalia as políticas e reformas que lhes são propostas e desenvolve modelos de excelência profissional.

A terceira tese exige que o planejamento da formação continuada atenda a diferentes etapas ou fases do desenvolvimento profissional do magistério, remetendo-se as fases de início de carreira, estabilização e preparação para aposentadoria. Dessa forma, a formação do professor é um processo heterogêneo, pois as demandas, dificuldades e desafios encontrados não são os mesmos nas diferentes etapas de seu desenvolvimento.

Ainda segundo Candau (*idem, ibid.*) podemos afirmar que a formação continuada do professor não deveria ser um processo homogêneo, de acumulação de informação, mas um trabalho que busca a reflexão contínua do professor sobre sua prática, valorização de suas vivências e resgate de sua identidade pessoal e profissional.

Recorrendo-nos as ideias de Veiga (2009) sobre formação de professor, encontramos no cenário atual uma prática docente pautada na reprodução conteudista, pouco reflexiva, metódica, tornando o homem um ser degradado e não emancipado. Presenciamos um contexto que não permite a constituição do professor como agente social, assemelhando-se mais a um tecnólogo do ensino. Essa perspectiva é confirmada por Jimenez e Leitão (2009), quando contextualizam a formação docente numa ambiência permeada por determinações políticas nacionais e internacionais que tratam a educação a partir de uma lógica perversa de acumulação do capital e não emancipatória.

Muitas vezes, os formatos das formações são pouco envolventes, sem compromisso com o desenvolvimento integral do adulto, resumindo-se ao conteúdo a ser ministrado. Neste cenário, encontramos o formador que está impossibilitado pela própria estrutura conteudista, imposta pelo sistema educacional, que lhe exige inúmeras atividades e não permite um fazer diferente. Também temos encontrado posturas de pouco envolvimento afetivo entre o formador e o professor-aluno, que pouco favorece a construção de vínculos e de proximidade com a realidade na qual ensina.

Pautando-nos na realidade capitalista atual e assemelhando-nos às ideias de Maria Teresa Nidelcoff, autora com expressão significativa no campo da educação, reivindicamos por um novo modo de agir dos professores. A autora em seu livro “Uma escola para o povo” (1978), traz críticas severas à instituição escolar por confirmar ideologicamente as desigualdades inerentes à ordem capitalista. Mas vislumbra uma mudança: a reversão no papel da escola estaria nas mãos dos professores.

Já em 1978, Nidelcoff postula que seria possível uma ação revolucionária no interior da instituição escolar através da “maneira de ser do professor”. A autora postula por ideais democráticos, por uma luta anticapitalista, por uma escola revolucionária, onde o indivíduo professor através da alternativa revolucionária possibilitaria uma escola que cumprisse sua função na promoção de uma consciência revolucionária.

Assim teríamos um novo papel desempenhado pelos nossos professores. Contudo o tom heroico de Nidelcoff transmutou-se e tem sido difícil ser posto em prática. Hoje enxergamos um cenário onde o desenvolvimento da omnilateralidade humana atende as exigências postas pela reprodução do capital e há a convocação dos professores para se

adequarem aos novos tempos (LESSA, 2012). Em razão disso, entendemos que a educação pode fortalecer o processo de transformação para uma nova sociabilidade, tendo ciência que antes é necessário haver uma mudança na forma de produção, no trabalho.

Situando nossa reflexão no contexto educacional brasileiro, no Estado do Ceará, no município de Fortaleza, especificamente nas escolas profissionalizantes da rede pública, é importante entendermos que há uma distinção entre o ensino tradicional e o profissional, assim como encontramos diferenças entre as formações de professores dos dois segmentos. O público alvo da formação de professores que estamos debatendo são os professores concursados do estado que participaram de uma seleção específica para atuarem na escola profissionalizante. Cada escola assume sua formação de professor, tendo o coordenador pedagógico à função de estabelecer junto com instituições de apoio à Secretaria da Educação a sistematização das formações.

Neste contexto, entendemos que seja necessário que a educação profissionalizante reflita sobre as implicações do capitalismo, que discuta sobre a sociedade atual pautada numa divisão de classes e que reproduz socialmente os interesses das classes dominantes. Dessa forma, podemos desenvolver através da educação uma política social do povo, quando os trabalhadores estão envolvidos com uma educação que proporcione uma análise concreta da realidade, que revele os pressupostos históricos, políticos, econômicos e sociais desta sociedade capitalista.

Partindo do pressuposto que o capitalismo faz parte de uma sociedade histórica e é produto da atividade dos homens, é possível visualizarmos uma nova sociabilidade que permita o fim do estranhamento através da libertação do trabalho. A superação da unilateralidade, que determina a potencialidade do homem para uma atividade e da alienação de si mesmo, quando o homem não conhece a ciência imbuída em seu trabalho, permitirá que tenhamos homens conscientes de sua realidade social.

Aprofundando-nos no processo de concreção, saímos um pouco do aspecto abstrato e chegamos novamente ao concreto, agora com um olhar mais crítica após nossa explanação sobre as raízes históricas do processo educacional, e compreendemos que a educação tem uma finalidade. Os seus fins correspondem aos ideais da época, à estrutura econômica e social da sociedade. Resgatando um pouco da nossa história, entendemos que no feudalismo educávamos os escravos para serem dóceis e resignados, a partir de uma doutrina religiosa que salvava as almas. Hoje, no mundo capitalista, formamos trabalhadores, a partir de uma restrição educacional direcionada à adequação do mercado de trabalho.

Vigotski (2010) ressalta que a educação exerce uma função social em caráter de classe em qualquer parte da história, aproximando-se das ideias de Marx, isso é fato. Nesse sentido, as formações precisam desnudar as contradições de classe, mostrando os limites de independência do sistema educacional, contrariando o cenário de consolidação dos interesses da classe dominante (VIGOTSKI, *idem* p. 75). Sobre o professor, recai o papel de organizar a realidade social, não lhe cabendo ensinar um certo volume de conhecimento, mas de educar a habilidade para utilizá-los (VIGOTSKI, *idem*, p. 448).

Ainda para o autor, o próprio aluno se educa, cabendo ao professor ser um instrumento da educação, por isso deve dominar o objeto que leciona e mais que isso, deve ser um profissional cientificamente instruído. Seu trabalho deve basear-se na Psicologia e na Pedagogia, pois “a ciência é o caminho mais seguro para a assimilação da vida” (*Idem, ibid.*). O autor retoma a complexidade das tarefas que exigem do professor um elevado conhecimento da técnica do seu ramo, além disso, um embasamento cultural muito vasto (VIGOTSKI, 2010, p. 455).

Entrelaçamos os ideais marxistas com a perspectiva vigotskiana, no sentido que ambos sinalizam por um processo educativo intimamente relacionado com a vida. Para o autor “só a vida educa”, por isso aponta como erro as escolas terem se fechado para o trabalho. Dessa forma, Vigotski aponta uma aproximação entre as categorias da educação e trabalho, e vislumbra uma escola incorporada ao trabalho e à vida, encontrando-se nas fábricas, nos hospitais, nos cemitérios e nas praças públicas.

Nesse cenário o papel do professor se transforma, pois as escolas estarão abertas ao mundo e caberá ao professor olhar “para o vasto mundo, para as inquietações humanas, as alegrias e obrigações da vida” (MUNSTERBERG, 1910, p. 334 *apud* VIGOTSKI, 2010, p. 457). Dessa forma, o seu papel “cresce infinitamente” transformando a educação em uma criação da vida (VIGOTSKI, 2010, p 457).

Já Bernadete Gatti (2003) esclarece sobre as ineficiências dos programas que visam mudanças cognitivas e de posturas, pois estão centrados nos aspectos cognitivos individuais, esbarrando-se nas representações sociais e na cultura dos grupos. A autora cita a psicologia social para esclarecer que as pessoas são integradas a grupos sociais, que apresentam concepções de educação, representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes chegam. Abaixo trazemos um texto que traz parâmetros de uma nova concepção de formação de professor:

É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas, como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo” (GATTI, 2003, p. 196).

A concepção de formação tecnicista-racional não abrange a complexidade da dinâmica envolvida nas relações entre conhecimento, valores, atitudes e ações, mostrando-se simplistas e ineficientes ao processo de formação. Os processos sociais, políticos, econômicos ou culturais perpassam a vida de grupo dos professores, moldando suas concepções de educação, de ensino, e por isso, os processos educacionais precisam estar engrenados com o meio sociocultural dos professores. E sinaliza que é necessária a integração na ambiência de vida e trabalho dos que participarão do processo formativo (GATTI, 2003).

Apontamos para uma formação que promova profissionais agentes sociais, respaldando-nos em conceitos de teóricos já debatidos, e percebemos a importância de valorizarmos formações nas escolas, que considerem a fase do desenvolvimento profissional docente e suas práticas de ensino, mas principalmente o considerassem como sujeito pensante.

A seguir, reivindicaremos também pela necessidade de considerarmos a interferência da dimensão afetiva na formação docente, possibilitando que os professores produzam sentidos sobre os seus processos de aprender e ensinar. “A saúde, física e mental, está muito relacionada à capacidade do sujeito de produzir sentidos ante seus conflitos” (GONZALEZ REY, 2003, p. 239). Diante disso, é importante ressaltarmos o papel do psicólogo que permita efetivamente a realização de um trabalho com as emoções, com a dimensão afetiva e com a produção de sentidos.

Até então sabemos que discutir sobre formação de professor nos limites da sociabilidade capitalista põe em cheque os seus objetivos de manutenção de poder nas mãos de poucos. Por isso temos ciência que a apropriação de um espaço de escuta pelos psicólogos estará inserida neste contexto limítrofe de capital. Afinal nosso estudo esclarece-nos sobre a educação profissionalizante estabelecida por esta sociedade neoliberal, que em parte busca adequar o indivíduo ao mercado de trabalho. Ainda assim, concebemos como importante a presença do psicólogo, pois estaremos favorecendo a consolidação de uma formação mais humana e que permita o desenvolvimento do professor a partir de princípios que fortaleçam a sua identidade e reconheçam a sua subjetividade.

4 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL À FORMAÇÃO DE PROFESSOR: REFLEXÕES PARA A CONTEMPORANEIDADE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.

4.1 CRÍTICAS À PSICOLOGIA COMPROMETIDA COM O REPRODUTIVISMO SOCIAL

Postulamos que o trabalho do psicólogo na formação docente assume o papel social de emancipador humano, proporcionando o desenvolvimento de uma subjetividade saudável, de novas práticas e implicações no trabalho do professor (SCOZ, 2012). Para isso, partimos da concepção que os conhecimentos não são incorporados essencialmente através do aspecto cognitivo, por isso a ineficiência dos programas de formação de cunho tecnicista. Necessitamos que a pessoa seja considerada como um todo pelas formações, articulando os aspectos intelectuais, volitivos e afetivos (GATTI, 2003).

Entendemos que os fatos agravam-se por exigirmos cada vez mais novas competências ao professor, contudo as condições reais não têm permitido uma reorganização das formações dos professores, traduzindo-se em capacitações ainda técnicas, pedagógicas e didáticas, próprias de um referencial técnico-instrumental (JIMENEZ; LEITÃO, 2009). Dessa forma, a relevância deste tema ainda se dá por ser um assunto atual, de difícil abordagem nas esferas públicas e que tem trazido sofrimento e desencadeado inúmeros casos de doenças ocupacionais.

Para Marinho-Araújo (2009a *apud* GUZZO *et al*, 2010), apenas 11% dos psicólogos atuam na área educacional, segundo levantamento do Conselho Federal de Psicologia realizado em 2004. Retroagindo mais um pouco, temos o estudo sobre área de atuação do psicólogo realizado em 1989, no qual demonstrou que a clínica absorvia 43,4% dos empregos, a área organizacional 18,8%, a escolar 14,3%, e a docência 11,5%. E quando comparou o trabalho do psicólogo no ensino particular e público, constatou-se que a educação pública absorvia apenas 34,5% dos que atuavam na área escolar (GOMIDE; BASTOS, 1989).

Assim, historicamente constatamos que os serviços do psicólogo apresentam uma participação pequena no serviço público e atendem, preponderantemente, a parcelas privilegiadas da população que estuda em escolas particulares. Para romper com o elitismo da profissão, Gomide e Bastos (1989) apontam a necessidade de efetivarmos mudanças na formação dos novos profissionais e valorizarmos a luta por políticas públicas para a área social que privilegiem o atendimento global dos indivíduos e suas múltiplas necessidades.

Ainda sobre a atuação o trabalho do psicólogo na rede pública, em matéria atualizada em 12/04/2016 no *site* do Senado e do Conselho Federal de Psicologia, temos

o Projeto de Lei (PL) 3688/2000 que prevê a inserção de psicólogos (as) e assistentes sociais na rede pública de educação básica. Este projeto recebeu um texto substitutivo proposto pela Associação Brasileira de Psicologia Escolar – ABRAPEE -, pelo Conselho Federal de Psicologia - CFP - e pela Associação Brasileira de Ensino de Psicologia - ABEP - no Seminário Nacional do Ano Temático da Educação em 2010. A proposição que tem como autoria o deputado José Carlos Elias (PTB/ES), foi aprovada pelo plenário do Senado Federal e foi remetida à Câmara dos Deputados para aprovação, antes de ser encaminhada à sanção da presidente da República, Dilma Rousseff (PT).

Apesar de pouca expressividade, a atuação do psicólogo tem se consolidado, propondo novas intervenções, dentre elas a temática formação de professores. A partir de 1990, segundo Tananmachi (2000 *apud* GUZZO *et al*, 2010), há uma ampliação do trabalho do psicólogo educacional, trazendo uma reflexão mais crítica sobre a formação e atuação desse profissional. A nova proposta volta-se para uma escola com sua função social e política marcada por contradições, mas também com a possibilidade de transformar a realidade numa sociedade mais justa. (*Idem*). Dessa forma, entendemos que a atuação destes profissionais não se restringe a esfera do ensino-aprendizagem, pois também se constitui a partir da promoção de formações libertadoras, críticas, revolucionárias que permitam o engajamento dos professores na consolidação de uma sociedade mais justa.

Contudo, isso não tem sido fácil, principalmente em decorrência do histórico conservador de práticas de exclusão dos menos favorecidos, comprometido com os interesses das classes dominantes. Respalando-nos em Yazlle (1990 *apud* GUZZO *et al*, 2010) afirmamos que a Psicologia exercida antes de 1964 era comprometida com o conservadorismo e o reprodutivismo social.

Para entendemos mais sobre as contribuições da Psicologia para educação brasileira recorremos à Guzzo *et al* (2010) quando dividem a história da Psicologia em três momentos: o primeiro momento, entre 1906 e 1930, na Primeira República, foi marcado por estudos laboratoriais europeus sem muita interferência na realidade; o segundo momento, de 1930 a 1960, marcado pelo tecnicismo norte-americano e o terceiro momento, a partir de 1960, o psicólogo escolar surge como solucionador de problemas de comportamento e de aprendizagem.

Nessa perspectiva, confirmamos uma prática que se voltava para a clínica, para o diagnóstico, pautando-se numa ciência positiva, distante dos ideais vigotskiano que citamos acima. Esse modelo de atuação validou a segregação das crianças em salas especiais e a

classificação dos não aptos e dos aptos ao desenvolvimento nos espaços educacionais, assim como demonstra o pouco envolvimento do psicólogo na formação de professor.

Outro fato que constata a convivência da Psicologia com a exclusão dentro do espaço escolar são os estudos realizados por Massimi (1990;1996 *apud* MARINHO-ARAÚJO, 2010) sobre o ensino da Psicologia nas escolas normais a partir da segunda metade do século XIX. Os apontamentos trazem que a Psicologia tinha como objetivo inicial ensinar o indivíduo a adaptar-se às circunstâncias ambientais, além disso, as escolas funcionavam como laboratórios de produção de cidadãos exemplares. Ainda nesse sentido, tivemos a introdução psicologia nos currículos das universidades de medicina atrelada ao interesse de controle social e para a “patologização” do comportamento anormal, à resolução de problemas, desajustes e desvios da sociedade.

Agravando esse panorama, o que percebemos ainda hoje, são vários cursos de Psicologia apolíticos, que não possibilitam aos alunos o conhecimento dos aspectos sociais, históricos, políticos e ideológicos que determinam a sua prática e a realidade onde atuam. E isso se estende ao contexto escolar e às formações de professores que são permeados por questões de cunho sociais, que precisam ser refletidos pelos psicólogos para assim despertarem um senso mais crítico sobre a realidade e sistema de ensino.

Precisamos superar a ideia de currículos que produzem um modelo hegemônico de atuação profissional pautado na clínica, privatista, com enfoque individual e nos seus aspectos intrapsíquicos, tendo como pressupostos básicos uma concepção naturalizada de subjetividade: sujeito psicológico. Esta formação repercute na atuação do psicólogo reforçando a culpabilização daqueles que apresentavam o problema. Muitas vezes, aliado aos interesses e valores da escola, mostrava-se também com uma postura pouco crítica sobre o contexto no qual todos estavam envolvidos.

Almejamos psicólogos inseridos nas formações de professores e como profissionais promotores de saúde mental. Acreditamos que através de uma ciência calcada nos paradigmas do materialismo-dialético, desmascaramos a ilusão ideológica de que as desigualdades de rendimento escolar explicam-se por desigualdades naturais. Explicitamos que as dificuldades escolares devem-se não as diferenças de dom, ou de mérito, mas em decorrência às questões culturais socialmente estabelecidas, pela própria escola que reforça a cultura das classes privilegiadas.

Atualmente, vivemos uma época de tentativa de superação dessa visão, para uma que promova a compreensão do homem numa perspectiva integral, inserida num contexto histórico-cultural, permitindo que aconteça além do desenvolvimento cognitivo, a promoção

do desenvolvimento emocional, social e motor. Assim como consideramos que o meio social educacional não é estagnado, rígido e imutável, referindo-nos ao conjunto de relações humanas estabelecidas.

Albertina Martinez (2010) faz um estudo sobre o que pode o psicólogo escolar e constata que ainda hoje muitos apresentam a representação social do psicólogo como àquele profissional que resolverá os problemas de aprendizagem e de comportamento, bem como que resume sua prática à orientação de pais e professores, resultado desse modelo clínico terapêutico. Ao contrário, compreendemos o sujeito como parte de um sistema constituído culturalmente e historicamente, assim como temos o entendimento da constituição do seu funcionamento de forma complexa. A atuação do psicólogo estende-se à comunidade escolar e consolida-se através de uma atuação comprometida com a constituição de subjetividades saudáveis a partir de relacionamento horizontais.

Ancoramo-nos na Psicologia escolar como uma ciência que pode contribuir com o processo educativo, intervindo em fatores de ordem pedagógica, relacional, subjetiva e organizacional e entendemos que seu *locus* de atuação abrange as diferentes instâncias educativas, especialmente a instituição escolar (MARTINEZ, 2010). A autora também observa que são múltiplos os saberes da Psicologia que contribuem para a otimização da atuação do psicólogo, não se resumindo aos estreitos saberes da Psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento. Essencialmente, utilizamos conhecimentos sobre o funcionamento psicológico humano para melhor colaborar com seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento, que acontece no contexto escolar. Nesse sentido, o psicólogo pode desempenhar funções de avaliação, diagnóstico, orientação, intervenção, formação, assessoria ou consultoria e pesquisa.

Configurando uma nova concepção de Psicologia, simultaneamente uma atuação mais ampla destes profissionais, fortemente influídas pelo debate crítico iniciado na década de 80, há uma crescente sensibilização e compromisso com a realidade social. Passamos a considerar “o indivíduo como parte de sistemas relacionais constituídos cultural e historicamente” e reconhecer “a complexidade constitutiva dos indivíduos e dos processos sociais humanos, assim como das práticas sociais das quais a educação constitui uma expressão” (MARTINEZ, 2010). Consolidamos novos paradigmas, passando a enxergar o sujeito como um ser constituído historicamente e atravessado pelas relações culturais, sociais, políticas, econômicas, assim como a educação como prática social que se responsabiliza pelos processos de escolarização e formação do indivíduo.

Martinez (2010) aponta à formação de professor como uma estratégia que contribui para o processo educativo, cabendo ao psicólogo esclarecer que o aluno apresenta uma configuração subjetiva complexa, que não se restringe a uma dimensão cognitiva. Supõe-se do artigo em questão que as formações docentes também precisam considerar a complexidade constitutiva da subjetiva do professor, uma vez que a ineficiências dos programas de formações não concebem a multiplicidade de elementos que dele participam.

Passemos a entender o olhar da Psicologia histórica-dialética para a formação de professor, buscando revelar os seus fundamentos e as repercussões na atuação do psicólogo, assim como a sua diferenciação de outros profissionais.

4.2 A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM PARA OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Partindo de pressupostos materialista-dialéticos, entendemos que o pensamento não faz parte apenas de um repertório natural e inato de comportamento, mas se trata de uma forma histórico-social. O desenvolvimento do homem dependeria da sua experiência sociocultural, que permitiria um amadurecimento lógico a partir da apropriação da linguagem socializada. Partimos do âmbito biológico para social, na qual o nosso crescimento não se faz linearmente, pelo contrário, estrutura-se de forma dialética e processual.

Colocamos em análise a importância do psicólogo no contexto de formação de professor como profissional detentor de conhecimento sobre o funcionamento psicológico que pode priorizar por espaços que permitam a construção de subjetividades, que considerem a singularidades dos indivíduos, suas histórias de vida, preterindo uma abordagem pautada numa ciência subjetivista, idealista, tecnicista anteriormente descrita.

Especificamente o psicólogo na formação de professor poderia proporcionar meios para que os professores expressem como se sentem na docência, quem ele é como docente e como se implica em seu trabalho, podendo possibilitar novas práticas de ensino. (NUNES; SOARES; XAVIER, 2009). Pautando-nos na Psicologia histórico-cultural entendemos que ao facilitarmos o processo de escuta aos aspectos afetivos do professor, promovemos a conscientização de seus interesses, o fortalecimento de sua identidade. Fundamentando essa proposta, citamos o conceito de sentido de Vigotski (2010) como aquele momento onde são produzidos *insights*, construções simbólicas, o ato criador de geração de significados pessoais, que passam a fazer parte das configurações subjetivas dos sujeitos, alicerçando suas ações e situações futuras.

Com essa primeira reflexão, objetivamos por formações que possibilitem aos professores o reconhecimento de suas crenças, expectativas, valores e atitudes, permitindo que entrem em contato com seus estados afetivos que permeiam seus processos de aprender e de ensinar. Nesse sentido, proporcionaremos a oportunidade de saírem de uma situação de enquadramento e de padronização que a própria escola propicia para um movimento de construção de subjetividade e identidades (SCOZ, 2011, p. 209). Entendendo que os processos de subjetivação precisam ser priorizados, em razão disso, resgataremos como eles estruturam-se.

Para compreendermos o processo de subjetivação do homem, precisamos aprofundarmo-nos em dois conceitos fundamentais: os conhecimentos científicos e os espontâneos. Nosso desenvolvimento parte de um aparato biológico, que nos remete a nossa filogênese e ontogênese, e traz implicações diretas para a questão do nosso desenvolvimento psicológico. Inicialmente, supomos uma organização cerebral básica que resulta da evolução da nossa história da nossa espécie. Nesse primeiro momento, nossas atividades mentais apoiam-se em funções mais elementares, quando ainda não temos consciência de nós mesmos e de nossos pensamentos. Nesse estágio, apresentamos uma inteligência prática que também está presente nos chimpanzés.

Inicialmente, desenvolvemos os conceitos espontâneos, que estão relacionados à capacidade de reconhecer objetos a partir de palavras que os representam culturalmente. Mas existe uma evolução em termos de processamento mental quando nos referimos aos conhecimentos científicos, sendo de grande importância teórica revelar o processo de formação dos conceitos em geral, ou de tomada de consciência ou subjetivação.

Quando alcançamos um nível de desenvolvimento constituído por conceitos cotidianos que nos permitem compreender sobre nós como sujeitos, sobre nossa realidade e passamos a apropriar-nos da noção de tempo, conseguindo conceber-nos numa linha de passado, presente ou futuro, desenvolvemos estruturas necessárias para a evolução dos aspectos mais elementares de um conceito. O conceito cotidiano abre caminho para o conceito científico, que fornece estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos em relação à consciência e ao uso deliberado.

No primeiro momento, nós possuímos o conceito, mas não estamos conscientes do nosso ato de pensamento. Para Vigotski (2009) “a criança adquire consciência dos seus conceitos espontâneos relativamente tarde”. Assim, o conceito espontâneo é impregnado por nossas experiências pessoais, que passam por um processo ascendente, em termo de complexidade, desenvolvendo-se em conceitos generalizantes, que abrangem aspectos

abstratos e com isso funções psicológicas superiores, como o pensamento. Experimentos de Vigotski com crianças do ensino fundamental revelaram que no campo dos conceitos científicos temos níveis mais elevados de tomada de consciência do que nos conceitos espontâneos (2009, p.243).

O curso do desenvolvimento dos conceitos científicos transcorre durante o processo educacional, através da sistemática colaboração entre pedagogo e o aluno, que propicia o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto. De toda forma, num mesmo estágio do desenvolvimento encontramos “diversos aspectos fracos e fortes” dos conceitos espontâneos e científicos, sendo que a fraqueza dos conceitos espontâneos se manifesta na incapacidade de abstração e a debilidade dos conceitos científicos está na insuficiente saturação de concretude (VIGOTSKI, 2009, p. 244).

Um conceito é “um ato real e complexo do pensamento”, é um ato de generalização, evoluindo como significados das palavras. A essência do desenvolvimento dos conceitos está na transição de uma generalização em outra, quando uma palavra nova ligada a um determinado significado inicial desenvolve-se e é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado (VIGOTSKI, 2009, p.246). Contudo esse processo requer o desenvolvimento de uma série de funções como a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração etc.

O desenvolvimento do conceito científico não se dá na memorização da criança, mas surge por meio de uma intensa tensão em toda a atividade do seu próprio pensamento. Ambos os conceitos são processos interligados, que exercem influências um sobre o outro. O desenvolvimento dos conceitos científicos apoia-se forçosamente em um nível de maturação dos conceitos espontâneos, assim como um não está separado do outro, ao contrário, estão em interação constante resultando em generalizações estruturalmente superiores.

Já os conceitos científicos estão organizados em sistemas consistentes de inter-relações, envolvendo uma atitude mediada desde o início de sua construção. Estes conceitos requerem a tomada de consciência e o domínio de definições e de relações com outros conceitos. Fundamentam-se em um nível abstrato, geralmente começando com uma definição verbal e com aplicações não-espontâneas, e sua evolução é de aproximação dos conceitos espontâneos. Como exemplo, temos a apropriação da álgebra libertando o pensamento das dependências numéricas concretas e elevando o pensamento para um nível generalizado. Sendo que generalização significa tomada de consciência e sistematização de conceitos, ou melhor, a formação de um conceito superior (VIGOTSKI, 2009, p.292).

Nesse sentido, quando consideramos de relevância o desenvolvimento dos conceitos, demonstramos que a tomada de consciência a ele vinculada não é trazida de fora para o campo da subjetividade da criança, e sim pressupõe a existência de conceitos infantis bastante ricos e maduros, sem os quais a criança não disporia de condições de tornar objeto de sua consciência. Assim como os conceitos científicos são transferidos também para o campo dos espontâneos, reconstruindo-os e modificando-lhes sua natureza (VIGOTSKI, 2009, p.293).

Enfim, os conceitos científicos são transmitidos em situações formais de ensino-aprendizagem, diferente dos conceitos espontâneos, que são desenvolvidos no decorrer das atividades práticas e das interações sociais. “Ambos se desenvolvem em direções contrárias: inicialmente afastados, a sua evolução faz com que terminem por se encontrar. Esse é ponto fundamental da nossa hipótese” (VIGOTSKI, 1992, p. 31 *apud* OLIVEIRA, 1992).

Assim como surgem de forma diferenciada, remontamos a origem dos conceitos espontâneos às situações concretas e a origem dos conceitos científicos envolvendo a situações mediadas entre o sujeito e o objeto, pois se encontra num plano abstrato e psicológico (VIGOTSKI, 1989 *apud* OLIVEIRA, 1992). Precisamos de certo nível de conhecimento do cotidiano que favoreça a absorção de conceitos abstrato e científicos, assim como os conceitos científicos fornecem outros aspectos que permitem o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos, favorecendo um nível de abstração que permita a consciência do sujeito sobre a realidade a partir de sua subjetividade e de seus sentidos (VIGOTSKI, 1989 *apud* OLIVEIRA, 1992).

As proposições de Vigotski sobre o papel da escola na transmissão do conhecimento científico apresentam uma natureza diferente daqueles aprendidos na vida cotidiana, que são definidos como conhecimento espontâneo. Quando o objeto passa a ser visualizado num sistema hierárquico de conceitos, que possibilitam a generalização e a abstração passa para o nível de conceitos científicos. “A tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos” (VIGOTSKI, 2001, p. 290 *apud* TOASSA, 2006), que representa a superação dos conceitos espontâneos, próprios das crianças, que onde há a operação e relacionamento com o objeto, mas não há a tomada de consciência dele.

Vigotski (2010) define o processo educacional como um “processo de reforma social”, no qual partimos de uma organização biológica, com funções elementares para uma organização social, com funções superiores. Contudo o, ensino direto dos conceitos se mostra estéril, traduzindo-se em um verbalismo puro, que esconde um vazio. Nestes casos, a criança

não assimila o conceito, mas a palavra, “capta mais de memória que de pensamento”, sentindo-se impotente diante de um emprego consciente do conhecimento assimilado.

Vigotski conclui que há uma impossibilidade de transmissão simples e direta dos conceitos pelo professor ao aluno, mas também não se pode deixar à mercê do próprio processo de desenvolvimento humano interno, pois assim desprezariamos o aprendizado e seríamos condenados à passividade (2009, p.248).

Suas conclusões mostram que o ensino consciente de novos conceitos é fonte de um desenvolvimento superior dos conceitos propriamente constituídos na criança através do ensino escolar. A partir de Vigotski passamos a entender que a tomada de consciência dos conceitos realiza-se através da formação de um sistema de conceitos que apresentam uma relação recíproca de generalidade, tornando-os arbitrários. Através dos conceitos científicos “a tomada de consciência penetra no reino dos conceitos infantis”, sendo de grande significado para o desenvolvimento do homem (VIGOTSKI, 2009, p. 295).

Aprofundando-nos nos ideais de Vigotski, desdobramos o conceito de consciência em dois momentos: o primeiro é o de tomada de consciência do sujeito consigo mesmo, com o meio e com suas vivências subjetivas. Trata-se de conhecer e compreender ativamente o que se passa, distanciando-se de uma mera percepção. O tomar conhecimento para Vigotski significa operá-la num outro plano, o da linguagem, transportando do plano da operação para o semioticamente mediado pela palavra. A realidade passa a ser representada com a apropriação histórica de conhecimentos científicos. Assim, Vigotski conclui que o objeto deixa de ser um mero estímulo e passa a ser representado conscientemente por uma síntese de conceitos (TOASSA, 2006).

A tomada de consciência também acontece do homem para si mesmo e sua personalidade, conceituando esta definição como *autoconsciência*. Esta tem sua aparição a partir dos três anos de idade, quando o outro enuncia características acerca da criança, e desenvolve-se especialmente durante a adolescência. Assim, o homem distancia-se do animal, por conhecer a si mesmo como “eu” e por ser um ser “para-si”, com possibilidades de superações (TOASSA, 2006). Diante disso, neste primeiro momento, Vigotski concebe a consciência como um processo.

Numa segunda acepção sobre consciência, Vigotski postula esta como sistema psicológico. Buscando negar o “localizacionismo” cerebral vigente que compartimentava as áreas encefálicas através do funcionamento isolado, distinguem as funções psíquicas superiores das biológicas, imediatas, tendo-as a partir de ligações interfuncionais, conclui que a consciência é formada por várias estruturas e torna-se sinônimo das funções psíquicas

superiores. O homem na sua relação com o mundo internaliza “ações, representações e palavras”, mobilizando o desenvolvimento de estruturas superiores de forma dialética parte-todo, como “memória, atenção, linguagem oral, sentimento, linguagem escrita etc.” (TOASSA, 2006, p. 78).

Então a realidade não se reflete no cérebro, mas é desenvolvida pelo aparato cerebral que possibilita esse desenvolvimento através da apropriação dos sistemas de significações historicamente desenvolvidos pelas pessoas, permitindo que fossemos além das sensações, através da generalização pela palavra. A Psicologia histórico-dialética dá-nos base para explicarmos como nos estruturamos psiquicamente, ao descrever o funcionamento psicológico do homem. Passamos a compreender o homem dando um salto qualitativo na filogênese, quando se coloca em relação com um contexto social mediado pela linguagem e por um aparato culturalmente construído.

Transformamos um aparato biológico num essencialmente social, com uma psique humana capaz de abstrair, generalizar, representar de forma simbólica o mundo. Com a apropriação da linguagem, desenvolvemos conceitos, evoluímos numa inter-relação dinâmica entre intelecto e afeto e elevamos nossas funções psicológicas de elementares para superiores, agora com o controle dos próprios processos psicológicos, com subjetividade, com consciência.

Evoluímos para funções psicológicas superiores, que apresentam maior grau de autonomia em relação aos fatores biológicos do desenvolvimento, sendo resultado da inserção do homem num contexto sociocultural. “A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana. É a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana” (VIGOTSKI, 1984 p.85). Uma nova entidade psicológica surge, diferente dos processos psicológicos dos animais, pautada no processo de internalização das formas culturais de comportamento, tendo como base as operações com signos.

A partir desse referencial, tomamos a dimensão social da consciência como algo fundamental, sendo a dimensão individual derivada e secundária. O autor percebe que os processos intrasubjetivos se dão posteriormente, ou seja, o plano intrapsicológico é construído a partir de material interpsicológico, das relações sociais. O processo de internalização constitui o próprio processo de formação da consciência, da constituição da subjetividade a partir da intersubjetividade.

Resgatamos a pressuposição de que “a consciência é sempre consciência socialmente mediada de alguma coisa” (VIGOTSKI, 2001), para esclarecer sobre o caráter

imprescindível de estarmos em relação com o outro e assim nos tornarmos seres dotados de uma consciência social. Relacionamos com as ideias de Luria, ampliando para uma consciência que parte da relação do sujeito com o contexto, mas posteriormente advém dele consigo, quando revelamos que “é a própria relação da criança com o meio, e, de modo mais tardio, da pessoa consigo” (LURIA, 1988 *apud* TOASSA, 2006). Assim, somos seres situados num contexto concreto que se relaciona com outros homens, que evoluímos por apropriarmos de aspectos culturalmente construídos pela sociedade, como a linguagem, que nos faz conscientes socialmente. Em decorrência disso, interpretamos os fatos do mundo e conferimos sentido ao vivenciado.

A internalização ocorre quando aspectos da fala externa ou comunicativa, como da fala egocêntrica, tornam-se fala interior, quando aspectos da relação social são incorporados aos seus processos. Há a passagem do nível interp-síquico para o nível intrap-síquico, o que não acontece de forma estática, na qual o indivíduo se submete. Pelo contrário, Vigotski defende que estamos em constante negociação, recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados, assim como a cultura também não é pensada de forma estática, pois ela se modifica quando o homem age sobre ela com suas posições. Assim explica a formação da consciência, pautando-se em postulados marxistas.

O desenvolvimento dos processos psíquicos pauta-se nos limites e possibilidades de um aparato biológico, que se desenvolve ao interagir com o mundo e com as formas de organização desse mundo dadas pela cultura. As formas culturais são internalizadas pelo indivíduo e passam a constituir o material simbólico que mediará o sujeito e objeto de conhecimento, assim a linguagem internalizada pela criança representa categorias construídas culturalmente e funciona como um instrumento de organização do pensamento. A apropriação da linguagem como signo mediador é incorporado às estruturas psíquicas como parte central do processo de formação de conceitos e desenvolvimento psíquico como um todo.

Uma das ideias centrais de Vigotski é a de que os processos mentais superiores são processos mediados por sistemas simbólicos, sendo a linguagem o sistema simbólico básico da espécie humana. A linguagem torna-se importante para o desenvolvimento psicológico humano, favorecendo a constituição do pensamento, da consciência, da subjetividade a partir de situações intersubjetivas, mediadas simbolicamente. Vigotski trabalhou com Luria, que nos ressalta que os processos psicológicos são dinâmicos, quando cita

De acordo com esse ponto de vista, a consciência humana, que é resultado de atividade complexa, e cuja função se relaciona com a mais alta forma de orientação no mundo circundante e com a regulamentação do comportamento, formou-se ao longo da história social do homem durante a qual a atividade manipuladora e a linguagem se desenvolveram, e seu mecanismo exige a íntima participação dessas (LURIA, 1988, p. 221 *apud* OLIVIERA, 1992).

Vigotski afirma que todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, como por exemplo, a atenção voluntária, memória lógica, pensamento. Esse aparato permite-nos operar em termos mentais, num plano subjetivo, que representa os objetos, situações e eventos do mundo real e possibilita-nos imaginar situações jamais vivenciadas, transcendendo o espaço e o tempo presente. O autor diferencia o homem de outros animais pelo fato de representar e conseqüentemente abstrair e generalizar quando desenvolve a linguagem, um sistema simbólico, que permitiu a evolução da espécie e do indivíduo (VIGOTSKI, 1989 *apud* OLIVIERA, 1992).

A linguagem fornece-nos os conceitos que estão imbuídos de significados culturalmente construídos, e com isso concebemos o pensar, as generalizações, as abstrações. A significação permite o intercâmbio do indivíduo com o meio real, passando a compreendê-lo e agir sobre ele. O significado permite o intercâmbio social e o pensamento generalizante. Mas para Vigotski, os significados das palavras apresentam aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico, para isso distingue em dois componentes: o significado propriamente dito e o sentido.

O significado refere-se às concepções articuladas socialmente e compartilhadas por um grupo cultural, consistindo num núcleo estável da compreensão da palavra. O sentido traz menção ao significado da palavra para cada pessoa, remetendo a questões vivências afetivas do indivíduo e às relações que dizem respeito ao contexto do uso da palavra. O sentido liga o significado objetivo às relações pessoais dos seus usuários e ao contexto de uso da língua. As concepções de Vigotski concretizam uma perspectiva integradora dos aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico humano, para isso, Oliveira (1992, p. 81) conclui que “a experiência individual é sempre mais complexa do que a generalização contida nos signos”.

A internalização da linguagem permite ao homem a constituição da subjetividade, a construção de sujeitos únicos, com trajetórias singulares a partir de experiências que são interpretadas de forma particular, que extrapolam os significados estáveis estabelecidos pela sociedade, pois nos constituímos a partir de nossos sentidos.

A relação do homem com o mundo é mediada por signos, seja eles instrumentos ou signos simbólicos. Os instrumentos são ferramentas utilizadas para que o homem transforme o mundo real, seja através do machado, pá, lápis etc. Os signos, de cunho simbólico, apresentam uma semiologia e intermedeiam o sujeito e o objeto de conhecimento. Eles conferem a possibilidade de representação social. Mesmo que o objeto não esteja presente, permite que o homem represente o objeto em sua mente, lembre de coisas do passado ou anteveja um futuro. A língua é um exemplo de signo, que tem duas funções básicas: a de comunicação e a do pensamento generalizante (OLIVEIRA, 1992).

Em primeira instância, a língua permite a comunicação entre os indivíduos, mas temos a linguagem com a função de comunicação em todas as espécies animais, como nos chimpanzés, através do pensamento prático. Como exemplo, Vigotski cita que os chimpanzés que apresentam a inteligência prática utilizam-se de vara para pegar um objeto que se encontra ao alcance de suas mãos, assim como ocorre com crianças. Isso é explicado em termos filogenéticos, pois os chimpanzés apresentam em sua evolução histórica da espécie, o desenvolvimento da linguagem prática, mas esta não apresenta componente simbólico, nomeados como pré-linguísticos.

Vigotski chega a uma conclusão ontogênica do desenvolvimento do pensamento e da linguagem, na qual, até certo ponto, apresentam diferentes linhas genéticas, mas depois de um determinado ponto essas linhas se cruzam. Ao nascer a espécie humana, a linguagem e pensamento unem-se num determinado momento da filogênese. Iniciamos com uma inteligência prática, mas desenvolvemos uma inteligência abstrata, simbólica, permitindo que o homem crie, imagine, recupere fatos passados etc.

A linguagem nomeia objetos, classificando-os numa categoria que apresenta certos atributos, favorecendo que apliquemos a objetos diversos, e que apresentam os mesmos atributos, a aplicação do mesmo nome. Assim, as palavras são signos mediadores na relação do homem com o mundo que permitem generalizações, ou seja, são signos que representam uma categoria de objetos e o seu significado é uma generalização, ou seja um conceito, que são atos de pensamento.

Os sistemas simbólicos que se interpõem entre sujeito e objeto de conhecimento têm origem social. A cultura fornece os sistemas simbólicos e o universo de significações que permite uma interpretação dos dados do mundo real. Assim, o homem inserido num contexto cultural vai internalizando comportamentos num processo que se inicia na interação interpessoal transformando-as em atividades internas e intrapsicológicas. O indivíduo inicia seu desenvolvimento a partir de um aparato biológico, fundamentado em funções elementares,

e com a apropriação da linguagem, a partir de sua inserção num meio cultural, desenvolve funções superiores e com isso a tomada de consciência sobre si e sobre a realidade, passando a operar a partir de sistemas simbólicos construídos de fora para dentro.

Vigotski em seus experimentos elucida a relação interior entre pensamento e linguagem e encontra no significado da palavra ou na generalização ou no conceito, ou melhor na formação de conceitos como um ato autêntico e indiscutível do pensamento. A palavra desprovida de significado torna-se um som vazio, por outro lado, consideramos o significado da palavra como um fenômeno do pensamento. O diferencial desta investigação é a descoberta de que os significados das palavras se desenvolvem, superando a imutabilidade da palavra, que servia de base para toda as teorias do pensamento e da linguagem (VIGOTSKI, 2009, p. 399).

Assim temos que no desenvolvimento histórico da palavra há a modificação tanto do conteúdo concreto da palavra quanto o próprio caráter da representação e da generalização da realidade da palavra. Com isso, passando de formas inferiores e primitivas de generalização a formas superiores e mais complexas, nas quais encontramos expressão nos conceitos abstratos.

Vigotski distancia-se da Psicologia associacionista que reduziu o desenvolvimento à mudança de vínculos associativos entre a palavra isolada e objetos isolados, mas também da Psicologia subjetivista pautada num idealismo extremado, que transforma em um ato puramente espiritual, ao basear-se em Descartes e Santo Agostinho (2009, p. 402). Segundo o teórico, nenhuma dessas teorias consegue captar a natureza psicológica da palavra e descobre que a inconstância e a mutabilidade dos significados das palavras e do seu desenvolvimento é o que o torna capaz de tirar do impasse da crise da Psicologia.

Antes de tudo, a relação entre pensamento e a palavra é um processo, é um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento. O pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza. Assim como a linguagem não é um simples reflexo especular do pensamento. Entendemos que o pensamento se reestrutura e se modifica ao transformar-se em linguagem, Em realidade, o pensamento apresenta sua estrutura específica e o seu fluxo, e a passagem deste para o fluxo da linguagem representa grandes dificuldades para todos. O pensamento é sempre algo integral, maior em seu volume e extensão que uma palavra. Trata-se por fim, num processo complexo de decomposição do pensamento e sua recriação em palavras (2009, p.478).

Em seu livro, Vigotski, dá um último passo conclusivo na análise dos planos interiores do pensamento: o pensamento nasce do campo da nossa consciência que o motiva, das nossas necessidades e interesses, dos nossos afetos e emoções. Por trás do nosso pensamento há uma tendência afetiva e volitiva. A descoberta dos motivos, que fazem do pensamento nascer o motivo que nos levou a emití-lo (2009, p. 481).

Assim, neste primeiro momento, ressaltamos que as funções de internalizações são fundamentais no desenvolvimento do funcionamento psíquico humano, por isso a importância a que damos a linguagem nas formações de professores. Entendemos que o formato das formações precisa permitir a fala docente e a discussão de temas para a apropriação dos conceitos e de novas práticas educativas. O que nos leva a abordar sobre o estilo de formação praticado, para entendermos se os aspectos subjetivos do professor estão sendo considerados pelos formadores.

Consideramos nossa subjetividade a partir de um caráter sistêmico e processual (VIGOTSKI, 2010), em razão disso, para o desenvolvimento de uma subjetividade saudável é importante à construção de espaço de escuta com o objetivo de oferecer o diálogo entre professores e profissionais de saúde.

O processo de formação estrutura-se pautado na ciência pedagógica, que define os conhecimentos necessários para o seu aperfeiçoamento. Por ser um momento estruturado, de cunho educativo, podemos delimitá-lo como um conhecimento científico, que elevaria o entendimento dos professores para uma nova configuração mais complexa. De fato, os professores chegam às formações com conteúdos cotidianos, apreendidos no seu dia-a-dia, sendo superficiais e poucos sistematizados, mas que proporcionam condições para sua transição em conhecimentos científicos.

Esse movimento dar-se quando passamos a operar os conceitos científicos desenvolvendo-os para baixo, de forma descendente, para um nível mais elementar e concreto, ou seja aproximando os conteúdos das formações com a realidade prática vivenciada pelos professores. Enquanto isso, alargamos os conceitos espontâneos para cima, de forma ascendente, por meio das leituras e dos trabalhos escolares, tidos como científicos, que seriam através das formações de professores.

“A tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos” (VIGOTSKI, 2001, p. 290 *apud* TOASSA, 2006). Entendemos que o processo de formação traz novas possibilidades de reflexões, de abstrações, de compartilhamento de ideias, onde os professores podem colocar-se como detentores de seus saber anteriores, mas com a liberdade de emancipar-se através da apreensão de novos saberes.

Precisamos esclarecer que o processo de conscientização de uma criança que acontece a partir dos conhecimentos científicos revelados pela escola, diferencia-se do adulto. Nas crianças, como já foi esclarecido, o desenvolvimento passa a apresentar uma nova configuração neuronal, na qual os processos superiores estruturam-se e possibilitam o raciocínio lógico e abstrato. No adulto, no caso nos professores, isso já tem se consolidado. Contudo, o desenvolvimento do homem não estagna na infância ou na adolescência, pois o processo de tomada de consciência e de aprendizagem acontece no decorrer da história de vida.

As formações assemelham-se a um processo escolar, que nos permite passarmos por “uma reforma social” conceito trazido por Vigotski anteriormente explanado. O autor também sinaliza que quando os conceitos são transmitidos através do ensino direto eles se mostram estéreis, configurando-os como um verbalismo puro, que esconde num vazio. Numa situação onde temos formações tecnicistas, que pouco tem o envolvimento dos professores, que não valoriza a contribuição dos mesmos e não resgatam suas histórias de vida, o professor “capta mais de memória que de pensamento”, assim possivelmente não conseguirá empregar de forma consciente o conhecimento assimilado, podendo sentir-se impotente diante dos contextos.

Vigotski concebe a consciência como um processo, no qual elevamos nossas funções psicológicas de elementares para superiores com a apropriação da linguagem e passamos a ter o controle dos próprios processos psicológicos, tornando-nos um ser com subjetividade e com consciência. Através do processo de internalização das formas culturais de comportamento, tendo como base as operações com signos, ou seja a linguagem, passamos a ter contato com os conceitos imbuídos de significados culturalmente construídos.

De forma dialética e processual, os conceitos são assimilados o que nos permite o intercâmbio social e o pensamento generalizante. Mas o que nos apresenta relevância para nosso estudo é compreendermos que os significados das palavras apresentam aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico e pode ser melhor compreendida a partir de dois componentes: o significado propriamente dito e o sentido.

As concepções de Vigotski faz-nos conceber uma perspectiva integradora dos aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico humano, pois a palavra não se reduz a um significado estável por também contemplar o aspecto volitivo e motivacional do homem. Vigotski provoca-nos a apoiar formações que possibilitem a reestruturação dos pensamentos, que favoreçam a fala, que permita que o professor reconfigure seus

pensamentos e esteja próximo de seus aspectos motivacionais e assim confira importância a experiência individual, tida como mais complexa do que a generalização contida nos signos.

Até o momento caminhamos recuperando o arcabouço teórico marxista e Vigotskiano para compreendermos a importância das formações de professores e como elas poderiam configurar-se propiciando um desenvolvimento de subjetividades saudáveis a partir dos saberes psicológicos. Tomamos como perspectiva uma formação, fundamentando-nos na perspectiva histórico-cultural, a partir da qual os processos constitutivos do indivíduo aparecem integrados historicamente ao trabalho, a educação, ou seja a realidade social. Partimos agora para a concretude das formações das escolas profissionalizantes, fazendo uma análise histórico-cultural a partir da fala da gestora dos formadores de professores que participou do nosso questionário.

4.3 ANÁLISE HISTÓRICO-CULTURAL DA REALIDADE DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO ESTADO DE CEARÁ: A FALA DA GESTORA PEDAGÓGICA

Esta seção tinha como objetivo inicial levantar as vozes dos psicólogos envolvidos nas formações para entender melhor sobre as contribuições da Psicologia para essa esfera de trabalho. Contudo, nosso objeto de estudo levou-nos a uma reorganização, pois não há psicólogos nessa área de atuação como o estudo já apontou. Mesmo assim, mantivemos o propósito de visitar a realidade das escolas profissionalizantes e suas formações docentes para constatar na prática o que acontece hoje e como poderíamos contribuir.

Após sabermos sobre a ausência de psicólogos, em conversa com o coordenador responsável pelas formações de professores, foi-nos sugerido que fizéssemos nossa pesquisa com as gestoras graduadas em Psicologia. Assim fizemos por acreditarmos que apresentavam fundamentos da área e que resgatavam e punham em prática os saberes desta ciência. Por conseguinte, teriam uma condição diferenciada para discorrer sobre o assunto quando compararmos com gestores de outras graduações.

De início, delimitamos nosso sujeito de pesquisa às três gestoras por apresentarem o requisito acadêmico. Contudo duas delas desistiram de participar da pesquisa. A fala que vamos trazer é de apenas uma psicóloga, mas que representa a classe dos gestores que vendem sua mão de obra de forma precária a um instituto que terceiriza para o Governo do Estado.

Partimos do entendimento de que o indivíduo é considerado como sujeito da história, que interfere na realidade social, mas não mesmo nível do sujeito coletivo. Como já citamos Marx, “a história da sociedade é a história das classes sociais”, assim a divisão de classes a qual vivenciamos entre burgueses e proletários vem determinando o rumo de nossa trajetória social. Por isso, consideramos que a gestora responsável pela formação de professor, contraditoriamente, também vem assumindo o papel da burguesia, consolidando a configuração desta formação de professor presente atualmente.

Apresentando o entendimento que o sujeito coletivo mostra-se mais forte, muitos se sentem sem condições de lutar por ideais diferentes. Contudo quando tomamos conhecimento da perspectiva marxista, responsabilizamo-nos pelas nossas ações e passamos a ter a realidade social como histórica e mutável. Percebemos que a relação da gestora com seu trabalho consolida a forma de sociedade capitalista, pois em sua grande maioria, a sua fala mostrou concordar e ratificar os projetos de formação de professor. Em resposta sobre a sua atuação na formação de professor, a gestora trouxe:

Atuo atualmente como coordenadora pedagógica do Instituto Aliança. O nosso trabalho consiste em realizar o monitoramento das unidades curriculares Projeto de vida e Mundo do Trabalho nas Escolas Profissionais do Estado do Ceará. Além do acompanhamento técnico aos professores que estão a frente dessas duas unidades curriculares, realizamos também a formação desses profissionais que estarão ministrando essas duas unidades curriculares. Realizamos o cronograma de visitas às Escolas profissionais e CREDEs/SEFOR sob nossa responsabilidade; elaboramos um roteiro de visitas de monitoramento para a identificação dos objetivos de cada visita, dos instrumentos previstos para o momento e para a preparação prévia do material necessário; realizamos o monitoramento a distância dos professores acompanhados para esclarecimento de dúvidas e orientações relativas ao cumprimento do plano de curso. Para as formações desses professores há um planejamento em conjunto com toda a equipe de coordenação/ das formações de professores : programação, matriz de formação, distribuição de turmas, divisão de tarefas, instrumentos necessários. Chegada com antecedência e preparação do espaço e dos materiais, recepção aos participantes das capacitações, execução dos planos, vivências, atividades sob minha responsabilidade durante as capacitações.

A descrição de sua prática revela-nos uma perspectiva a crítica e evolucionista ingênua que não possibilita uma análise crítica e dialética da sociedade. Essa nossa percepção remete-nos a uma atuação muito técnica, restrita ao acompanhamento, ao cumprimento de uma matriz de formação pré-estabelecida, demonstrando aparentemente um papel de legitimadora do papel da proposta do Estado. Essa falta de entrelaçamento do trabalho da gestora ou dos coordenadores pedagógicos com o meio social remete-nos a crise ressaltada por Vigostki na qual a Psicologia tradicional vivenciava e que ainda hoje encontramos resquícios na atuação dos profissionais: desarticulação entre a Psicologia e a realidade social.

Retomamos em nossa pesquisa o desejo de Vigotski por consolidar uma nova ciência, a Psicologia histórico-cultural, ciência que contrariava os ideais da época. Percebemos que ainda hoje é presente o desejo por uma configuração de uma ciência calcada no meio social, contrariando práticas que trazem essa dissociação, impulsionando-nos para um estudo do homem social, um indivíduo que mantém a interrelação com a sociedade que se situa.

Nossas reflexões partem da categoria do trabalho como formador da consciência e por isso, a influência da sociedade e da cultura como fundamentos ontológicos da vida humana. Assim posto, o homem ao desenvolver seu trabalho, sua vida material, transforma a sua realidade e com ela a si mesmo. O processo social faz-nos afastar das barreiras naturais e torna o homem cada vez mais social. A partir do trabalho, da teologia imbuída no ato de idealizar o seu trabalho fazemo-nos homens sociáveis. Contudo, a realidade do mundo moderno está pautada na divisão do trabalho, na qual há a perpetuação da segregação entre o trabalho técnico e intelectual e com ela a divisão entre trabalhadores e proprietários.

Vivenciamos no Brasil um contexto onde a grande massa proletária recorre às escolas públicas e burguesia às escolas particulares. Atualmente, encontramos uma classe burguesa impondo uma educação que forma para a atividade laboral a sua mão de obra, assim como um ensino para a cidadania, que reproduz a sociedade posta. Vimos que a fragmentação da sociedade em proprietários e proletários consolida-se também através da educação, que tem como perspectiva a divisão entre duas formações: técnica e propedêutica.

Inseridos nesse contexto, muitas vezes não conseguimos enxergar a possibilidade de mudança e muito menos a nossa responsabilização a partir da nossa atuação profissional. A gestora em suas respostas não traz como atividade na formação de professor espaços que discutam a educação dual, sobre a sociedade capitalista reproduzida, sobre o trabalho manual e intelectual, pelo contrário, há uma validação e um cumprimento do plano de curso ditado pela equipe de coordenadores ou gestores de forma unilateral sem o envolvimento ou a discussão das temáticas com os professores.

Apesar de não ter sido debatido de forma explícita pela gestora sobre seu vínculo de trabalho, temos que a precarização do trabalho dos terceirizados pode repercutir na sua prática. Esse vínculo de fragilidade remete-nos a sentimentos de receios em fazer diferente, em sugerir algo inovador ou questionador, por isso uma descrição de sua atuação tão técnica e um receio de proximidade entre entrevistador e entrevistado.

Quanto à divisão do trabalho posta pela educação profissional, anteriormente discutida, que traz a unilateralidade das capacidades do homem e impossibilita que a realidade

social seja transformada pelos próprios homens, entendemos que a relação entre indivíduos concretos submetidos a condições reais de existência precisa ser debatida dentro da escola, especialmente nas formações de professores. Os professores precisam estar preparados para discutir sobre a exclusão da ciência inerente ao trabalho profissional, propiciando uma realidade de sala de aula, onde os alunos possam tomar consciência do próprio processo de produção.

Fomentaríamos uma formação de professor que não perpetuasse a alienação em si, e que promovesse através do trabalho, seres sociais, conscientes, distanciando-se dos ser natural. Temos que o papel dos gestores apresentando fundamentos da Psicologia e como responsáveis pelos formadores de professor em vez de imprimir o caráter de naturalidade, poderia desvelar as relações que subjazem as manifestações externas sociais. Assim teríamos formações que contemplariam a totalidade do processo de trabalho docente, superando as formações técnica-metodológica.

Reconhecemos a influência do meio social e da educação na consolidação de uma consciência social. De forma contraditória, o ensino também apresenta importância na promoção de bases para uma nova sociedade como já estudamos. Encontramos na realidade cearense, segundo a gestora alguns aspectos positivos nas formações:

Nas formações de professores das unidades curriculares Projeto de Vida e Mundo do Trabalho percebo vários aspectos positivos, dentre eles: troca de experiências entre os professores que fortalece a prática; abertura ao novo; possibilidade de rever sua prática; vivência de atividades que favorecem o desenvolvimento de competências e habilidades, dentre outras.

Embora tenhamos encontrado em nossas análises resquícios de uma educação adestradora para o mercado que aprofunda a mercantilização da educação, a partir da fala da gestora, temos espaços que promovem reflexões e a troca de vivência. Nesse sentido, apesar de estarmos distantes da perspectiva marxista que busca uma formação do ser em geral, que contrapõe aos fins imediatos da indústria, entendemos que a interdependência dos conhecimentos práticos e teóricos a partir da fala da gestora traz um cunho de preocupação com a humanização e com a escolarização do homem. Assim, de forma positiva, encontramos uma valorização dos conhecimentos práticos do professor, através do resgate de espaços de vivências que permitam a construção da identidade pessoal e profissional do professor, mostrando-se essencial para o comprometimento de uma subjetividade saudável.

Nesses espaços de troca é necessário estabelecermos relações que possibilitem o compartilhar, a indagação, o questionamento sobre diversos assuntos dentre eles a própria

formação de professor, a prática pedagógica, o vínculos de emprego, permitindo que os professores reconfigurem seus pensamentos e reconstituam-se enquanto sujeitos. Contudo, historicamente temos vivenciado um distanciamento entre profissionais externos, neste caso os gestores, e os professores pautados aprioristicamente numa concepção dicotômica entre professor como o prático e gestor como o especialista teórico ou entre conhecimento teórico e prático. Enfim, já apontamos que uma das contribuições da Psicologia para a formação de professor parte do princípio da horizontalidade dos saberes entre corpo de especialista externos e os professores.

Como bem apontou nossa pesquisa, comprometemo-nos com uma Pedagogia da práxis que possibilite uma formação do professor envolvida com a construção de um futuro mais justo e que favoreça também a qualificação do trabalhador. As formações que discutem sobre a organização da sociedade tem o professor como responsável por apresentar uma proposta emancipatória requerendo por isso o domínio da perspectiva capitalista, mas também da comunista.

Em razão disso, mesmo que tenhamos encontrado espaços de reflexão entre os docentes, almejamos por espaços críticos que pensem a educação como influenciadora para que os homens reajam a novas alternativas. E o que temos hoje, é uma educação deslocada do seu processo histórico-social, que não permite vir à tona a verdade sobre sua própria sociedade e seus fundamentos.

O que mais nos inquietou durante nossa pesquisa foi a ausência de psicólogos na formação continuada de professor, dificuldade esta que foi retratada na fala de gestora logo abaixo:

Quando eu penso nas escolas profissionais como um espaço de educação da personalidade implica dizer que o desenho ideal seria a presença de psicólogo educacional atuando dentro desse contexto. Percebo que seria um componente indispensável pois é um agente de mudanças que busca a mobilização da comunidade escolar com a finalidade de pensar juntos sua realidade, suas reais funções, organização, funcionamento e relações mantidas com outras instituições e estrutura social, bem como questionar as relações e comunicações interpessoais estabelecidas no meio escolar, começando com a organização de equipes multiprofissionais atuantes, promovendo espaços de escuta, reflexão e ação com o intuito de favorecer o processo de ensino e aprendizagem e as relações nele envolvidas; O psicólogo pode promover o desenvolvimento psico-social dos estudantes, estabelecendo ações a nível individual e grupal com alunos, pais e professores; Além de reconhecer e avaliar alunos com dificuldades diante das exigências educacionais, assim como situações do contexto institucional geradoras de sofrimento emocional, utilizando-se de conhecimentos clínicos aplicados diferentemente. Após análise da situação e se verificando um maior comprometimento orgânico e emocional, encaminhar à outros profissionais, como o psicólogo clínico, etc. A ausência de um psicólogo nesses espaços deixa de favorecer os pontos acima citados, dentre outros.

Diferente do que nos foi percebido sobre a atuação dos gestores na formação, aqui percebemos um olhar crítico, imbuído de um ideal que articula a educação com as práticas sociais. A partir dos fundamentos de sua graduação em Psicologia, a gestora pode demonstrar esclarecimentos sobre a atuação do psicólogo educacional como um agente de mudança e responsável pelo regime social, político e cultural vigente. A gestora também sinaliza a importância de espaços de escuta que favoreçam o processo de discussão sobre o ensino-aprendizagem e as relações nele existentes. Assim, entendemos que há uma preocupação com o desenvolvimento psicológico dos professores, alunos e outras agentes envolvidos nas relações escolares, mas ainda de forma utópica, pois aspectos como estes necessitariam da presença do psicólogo segundo a gestora.

Demonstramos que a Psicologia traz-nos ensinamentos sobre o favorecimento da constituição do pensamento, da consciência, da subjetividade do professor, que pode ser através de espaços de escuta e de diálogo como discorremos em capítulos anteriores. Discorremos sobre a formação de conceitos científicos, que alavancam os conhecimentos cotidianos dos professores para um patamar de abstração e de tomada de consciência sobre a realidade. Nosso estudo destaca a importância da linguagem permitindo-nos uma constituição como sujeitos únicos, que interpretam de forma particular as vivências, o que extrapola os significados estáveis.

Almejamos por formações que permitam a reconfiguração dos pensamentos, assim como estejam próximos dos aspectos motivacionais dos professores, havendo uma articulação entre as experiências pessoais e individuais dos mesmos. A Psicologia faz-nos enxergar que com a apropriação da linguagem nos tornamos seres conscientes socialmente, possibilitando-nos interpretar e conferir sentido ao vivenciado, representando o processo de reforma social descrito por Vigotski. Em resposta sobre as contribuições da Psicologia à formação de professor, a gestora diz:

A minha formação de psicóloga me permite, mesmo não atuando como psicóloga no Instituto Aliança, ajudar o professor a desenvolver habilidades, competências, atitudes e valores que o ajudem a construir seus saberes docentes, possibilitando um vir a ser mais integrado e humano. A Psicologia pode contribuir nas relações entre professores e alunos, além dos pais, direção e demais pessoas que interagem nesse ambiente. É neste contexto e neste lugar que a Psicologia poderá contribuir para uma visão mais abrangente dos processos educativos que se passam no contexto educacional.

Apesar de não termos psicólogos na rede pública do ensino profissionalizante, tivemos a oportunidade de tratar sobre o assunto, pois a gestora tem como graduação inicial o

curso de Psicologia. Os seus fundamentos acadêmicos possibilitam-na oferecer um apoio às relações sociais estabelecidas entre os professores e outros atores na comunidade escolar. Para isso, a gestora diz encontrar na formação de professor, espaço para desenvolver habilidades, competências, atitudes e valores que considera o homem como um ser mais integrado e humano, contribuindo para uma visão mais abrangente dos processos educativos.

Contudo para considerarmos o professor na sua integralidade, precisaríamos trabalhar os aspetos subjetivos do professor durante as formações, o que não foi expresso em resposta ao questionário, pelo contrário, foi opção da gestora deixa-las em branco. O instrumento apresentava duas questões sobre o assunto: em sua opinião quais aspectos subjetivos do docente precisam ser trabalhados pelas formações? E, estes aspectos são trabalhados nas formações atuais?

Não conseguimos obter resposta sobre o que motivou a gestora a não responder as indagações, em razão disso, levantamos duas possibilidades: uma, a gestora desconhece estilos de formação que tratem aspectos de cunho subjetivos, resumindo-se a treinamentos mais técnicos-pedagógicos, em por isso não quis opinar. O que nos revela sobre o estilo de formação por ocupar um cargo de gestora das formações e contribuir ativamente para sua configuração. Se estamos perpetuando formações tradicionalistas, tecnicistas, distantes da realidade dos professores pouco estaremos contribuindo para suas formações. E mais, como desconhecer a ineficiência das formações de cunho exclusivamente tecnicista?

A segunda possibilidade levantada é que na realidade cearense não temos formações que considerem o professor na sua integralidade. A gestora sabe dessa dificuldade das formações, mas por algum motivo não quis expor essa situação aqui na pesquisa. De toda forma, leva-nos crer que o professor é visto a partir de um olhar pedagógico e que poucos espaços são oferecidos para que suas particularidades, suas vivências, suas práticas pedagógicas, seus sentimentos, suas contribuições, suas queixas sejam reveladas e elaboradas.

Se isso realmente acontece, já debatemos em nosso texto sobre a ineficiência da concepção de formação tecnicista-racional, por mostrar-se simplistas, pouco abrangendo de forma complexa a dinâmica envolvida nas relações, dissociando entre conhecimento, valores, atitudes e ações.

Apesar de contra argumentarmos a gestora nesta última fala, percebemos um desejo da mesma em validar o professor, percebendo a importância de serem considerados os seus sentimentos e seus valores. Em resposta sobre quais desafios há nas formações a gestora diz:

Muitos são os desafios dentre eles: Internalização da metodologia do Instituto Aliança e dos planos de aula (objetivos, introdução, desenvolvimento e encerramento); pensar a educação onde os estudantes pensem enquanto falam e não apenas repitam coisas; gerar uma visão de juventude positiva que tem dificuldades e desafios, mas que aproveita o caos para se desenvolver e avançar; promover valores como: ética, respeito ; lealdade; fidelidade dentre outros. Eu particularmente vejo que o maior desafio que eu tenho enquanto coordenadora é tentar promover um despertar nos professores da importância deles na relação educador/educando. O quanto que os professores podem influenciar gerações positivamente e que essa influência gera frutos eternos. Faze-los entender que a missão é muito maior do que passar conteúdos. Que a afetividade tem um peso grande nessa missão. E é na relação educador / educando que a vida é gerada! Que novas possibilidades são percebidas! É despertar nesse professor a necessidade de ser construtivista e facilitar a aprendizagem significativa, onde há troca de sentimentos e experiência afetiva. A pessoa conhece, sente e age!

Essa fala revela-nos uma contradição ao que já analisamos até o momento: existe um desejo por uma educação inovadora, que possibilitem aulas onde há a discussão, na qual os alunos falem e não somente recebem passivamente os conteúdos apresentados. Para isso, precisaremos de professores que se coloquem abertos a discussões, que construam relacionamentos afetivos e assertivos com seus alunos e estejam preparados para esses momentos. Enfim, há a necessidade de formações imbuídas de uma cultura do debate, do compartilhar conhecimento, da promoção de saúde, da vivência de emoções, do renovar práticas pedagógicas, contudo acreditamos que ainda não estamos oferecendo isso aos nossos professores. Parece-nos mais uma utopia, desejo distante, algo que não pode ser posto em prática e nos revela-nos implicitamente uma responsabilidade do professor, pois cabe a este entender que precisa fazer isso e não faz. Mas como colocar uma educação inovadora se as condições materiais e intelectuais não são favoráveis ao docente?

Sua última fala traz sugestões para melhorar e ampliar as contribuições da psicologia para a formação do professor. Mais uma vez, a gestora põe em relevância o relacionamento do docente com seus discentes. Ela acredita que a Psicologia poderia contribuir tratando nas formações sobre autoconfiança, sobre futuro juvenil, sobre erros, sobre gerenciamento de pensamentos e emoções e competências socioemocionais, quando diz:

Eu acredito que a Psicologia tem muito a contribuir na formação docente. Penso que a forma como olhamos a juventude faz toda diferença. Em vez de apontar falhas, promover o crescimento e os acertos desses estudantes. Muitos educadores não conseguem enxergar pequenas mudanças e atitudes inteligentes de seus educandos. E isso contribui para aumentar a timidez, insegurança e etc. A capacidade de se colocar no lugar desse estudante e gerar oportunidades internas que favoreçam o seu crescimento cognitivo e emocional precisa ser mais desenvolvida. A autoconfiança não é fortalecida apontando os erros. Ela ganha força quando encontramos vontade de mudar mesmo diante dos erros. Desenvolver competências socioemocionais com os educadores, promovendo profissionais que saibam gerenciar seus pensamentos e emoções seria uma boa pedida!

Enfim, a gestora traz um olhar da Psicologia sensibilizado para as questões afetivas, para uma proposta humana que permite o erro e favorece o crescimento, em razão disso, poderia contribuir para formações mais humanizadas. Validamos esta colocação em todo nosso texto, quando almejamos a concretização de uma perspectiva integradora dos aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico humano, nesse sentido, consideraríamos a interlocução entre sentido e significado dado pelo professor.

Nossa pesquisa traduz a importância à linguagem para o desenvolvimento psicológico humano, permitindo a constituição do pensamento, da consciência, da subjetividade através de situações intersubjetivas, mediadas simbolicamente. Apoiamos formações que favoreçam discussões, que permita que o professor reconfigure seus pensamentos, que ofereça espaços nos quais os aspectos motivacionais sejam relevantes. Para isso, existe a necessidade de articular as formações à realidade social, adequando às demandas docentes, e assim desenvolver espaços que promovam a omnilateralidade, a não-alienação e a humanização do professor.

5 ASPECTOS CONCLUSIVOS

Nosso estudo revelou as contribuições da Psicologia à educação no Brasil, tema que contextualizamos no cenário cearense, especificamente à formação de professores das escolas profissionais e tecnológicas. A partir de uma concepção de educação marxista e vigotskiana baseamo-nos em processos contínuos e permanentes de formação, que possui a intencionalidade de transformar a realidade a partir do protagonismo dos sujeitos. Através da realização de ações conjuntas com educadores populares, lideranças de movimentos, redes e organizações sociais populares ou com equipes responsáveis pela implantação e controle social das políticas públicas, entendemos a importância da mobilização da categoria de psicólogos na construção de uma nova realidade.

Partimos da concepção que nós, como educadores, estamos inseridos num contexto histórico e político, envolvidos no processo de educar de forma ativa, a partir de nossa história de vida e de nossa realidade contextual, e agimos como sujeitos reflexivos interpretando a realidade posta. Pautando-nos em Paulo Freire entendemos que nosso estudo não é neutro e está imbuído de concepções e intenções próprias construídas durante nossa trajetória. Contextualizo nossa pesquisa como uma pausa para reflexão sobre a nossa prática de psicólogo, após oito anos de trabalho.

Para compreendermos as contribuições do psicólogo à formação de professores, entendemos primeiro que a ação deste profissional está atrelada à trama da história de sua profissão e em segundo, que o pesquisador que decide investiga-la, utilizando-se de memória e da política, é ator do enredo de acontecimentos que necessitam ser interpretados. Aproximamo-nos dos interessados por formação de professores, contextualizando nossa ação interpretativa durante o ano de 2014 e 2015, a partir de desejos não ingênuos, inebriados pela nossa história de vida, e situados numa realidade concreta do presente, com o fim de projetarmo-nos num futuro mais próspero e digno aos nossos professores e alunos.

Impulsionada por um desejo genuíno por transformações concretas iniciamos nossa pesquisa discutindo a conscientização daqueles que almejam uma mudança real no sistema de ensino brasileiro, estampando as injustiças sociais e colocando-nos como responsáveis pela realidade brasileira. Desconstruímos a ideia ilusória que através da educação solucionaríamos problemas que ultrapassariam seus limites, pois as suas incoerências estruturam-se na rede tecida pelo capital.

Especialmente a partir da década de 1990 em decorrência do processo de industrialização, a educação do ensino profissionalizante articulada com os objetivos de

formar mão de obra para as indústrias, comércio e prestação de serviço, vem servindo a uma classe burguesa consolidando a divisão de classes. O Estado brasileiro vem configurando um processo de mercantilização do ensino, e compondo o complexo educacional, revelamos que a realidade cearense de formação de professor tem sido tecida pelas amarras empresariais.

A educação regida pelo capital não proporciona uma formação integral que promova a emancipação humana. Somente através da superação dessa sociedade capitalista poderíamos proporcionar ao homem uma educação plena: a omnilateral. Para isso revelamos a importância do complexo do trabalho servindo de base para a sustentação de todos os complexos sociais. No contexto que vivemos, tanto o trabalho como a educação estão pautados numa sociedade regida pela desigualdade social.

Hoje apresentamos uma configuração de trabalho assalariado e alienado, distante de ser uma atividade fundante do ser social que transforma o homem. Assim como a educação atende os interesses burgueses, deixando de cumprir com sua função de transmissão de conhecimentos da humanidade e de favorecimento ao processo de humanização ou de uma formação humana não-alienada. Enfim, encontramos limites na estrutura social que impossibilitam a implantação do ensino integral que provoque posicionamentos emancipatórios ou ações políticas contrárias às ideologias capitalistas.

Diferente do que encontramos no contexto atual, aspiramos, a partir de ideias marxistas e vigotskianas, articular a formação cultural/espiritual com a educação para o trabalho. De forma contraditória, acreditamos que, através do ensino ressaltado seus limites, podemos corroborar para um projeto de superação da injusta sociedade dirigida pelo capital (TONET, 2008). Nesse sentido, as formações de professores muito poderiam contribuir com a construção de um futuro diferente se percebêssemos que se trata de um espaço que favorece os processos que dignificam o professor.

Durante nosso aprofundamento teórico, chegamos à conclusão que para atingirmos uma educação crítica e emancipatória necessitaríamos explicitar a dimensão sociopolítica da educação e da escola. Assim como para concretizarmos uma formação do professor que o desenvolva como agente social precisaremos readequar e superar nossas práticas técnico-metodológica, passando a abranger e compreender a totalidade do processo de trabalho docente (VEIGA, 2009).

No cenário cearense da educação pública, perpetuando uma abordagem cognitivista, presenciamos a ausência de psicólogos que dificulta ainda mais a compreensão dos processos subjetivos docentes. Com a apropriação do método histórico-dialético e com a aproximação do referencial vigotskiano, conseguimos apontar para uma educação

profissionalizante como um caminho para a superação da dualidade histórica entre ensino propedêutico e técnico, tendo como proposta um novo formato de escola, na qual o trabalho exerce uma influência educativa.

A partir da concepção de trabalho, passamos a compreender a docência como uma práxis social, havendo uma interdependência na medida que a prática tem primazia mas não implica em uma contraposição, pelo contrário existe uma vinculação a ela (VASQUEZ, 1977, p. 234). Nesse sentido, não podemos conceber formações que dissociem a atividade técnica da teoria, muito menos a programação e planejamento de encontros formativos sem uma articulação com os desejos e anseios dos professores. Preocupamo-nos com a escolarização e humanização dos nossos docentes, não apenas com o atendimento aos requisitos exigidos pela sociedade capitalista.

Contribuindo para a superação do cartesianismo pragmático e promovendo um novo processo paradigmático, explanamos sobre as contribuições da Psicologia para uma perspectiva crítica, contextualizada e inovadora. Vislumbramos a emergência de uma formação pedagógica de professor da educação profissional e tecnológica pautada numa educação na qual todos sejam considerados como sujeitos atuantes. Pretendemos superar o modelo tradicional ou o ensino direto descrito por Vigotski, composto por um professor detentor do saber e o aluno que assume a postura passiva. A discussão sobre a superação do estilo educacional tecnicista já está em voga há algum tempo, mas se resume aos limites impostos pela estrutura capitalista, equivalendo a uma postura crítica cerceada pelas amarras da “boa convivência”, respeito ao empregador ou à instituição pública.

Na verdade almejamos por espaços de escuta, de discussão, de politização da prática docente, pois dessa forma acreditamos formar profissionais mais críticos que possam posicionar-se para a transformação da sociedade e que permitirão que seus alunos também assumam posturas de agentes sociais e não meros reprodutores de práticas já existentes. Assim entendemos a educação como um complexo que não se resume a mera reprodução do que está posto, mas também pode servir como impulsionadora de projetos revolucionários.

Concluimos que as formações de professor podem ser mais uma ferramenta que favorece a desigualdade social inerente ao ensino brasileiro ou podem servir como espaços emancipatórios. Nossa pesquisa reivindica por espaços formativos nas quais se discutam sobre a organização da sociedade e tenham o professor como um dos responsáveis por apresentar uma proposta emancipatória, para isso se requer o domínio da perspectiva capitalista, mas também da comunista.

Neste formato educacional possibilitamos que os docentes assumam o trabalho

criador e unifiquem os elementos da ideação e da execução em cada ato particular. Priorizamos por momentos que possibilitem a configuração de subjetividades, que considerem favoreçam a singularidade, que revelem as histórias de vida e que por fim consiga aproximar-se dos aspectos motivacionais dos professores.

Para chegarmos a essas conclusões, tivemos que nos aprofundar em conceitos da psicologia histórico-cultural, especialmente em Vigotski, para podermos compreender sobre os processos de subjetivação. Enfim, esclarecemos que as formações não se resumem a mera transferência de conhecimentos, mas através delas, os professores apropriam-se de significações historicamente construídas a partir da generalização da palavra. Sendo que esta não se resume ao seu significado pronto ou estável, pois explanamos uma perspectiva integradora dos aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento humano.

Vigotski provocou-nos, através de conceitos como o “sentido”, a aspirarmos por momento que possam produzir *insights* e construções simbólicas e assim podermos gerar significados pessoais e configurar novas ações futuras. Validamos as formações de professores como um caminho que desenvolve conceitos científicos, ampliando nossos processos simbólicos, possibilitando-nos a reestruturação de nossos pensamentos.

Apesar de chegarmos nessas conclusões, temos ciência das dificuldades encontradas no dia-a-dia que impedem ou limitam os processos emancipatórios. Na realidade cearense, acreditamos que uma das grandes dificuldades resume-se ao vínculo terceirizado das gestoras dos formadores que foram alvo de nossa pesquisa. Enxergamos que isso atravancou um maior aprofundamento e aproximação das sujeitas do estudo. Ficamos com o sentimento, que elas são mais dentro de um sistema que apresenta uma grande força e que as impede por fazer uma atuação mais coerente de seus desejos profissionais, como a própria sujeita de pesquisa retratou.

Encontramos um abismo entre o que é praticado pela gestora e seus anseios. Percebemos até que a gestora apresenta alguns aspectos próximos do que esclarecemos em nosso texto, contudo não são praticados. De forma contraditória, a mesma valida todos os processos formativos e sua configuração, colocando-se como aliada da instituição de ensino que faz calar aqueles que a compõe e reproduzir as práticas que lhe convém.

Nesse cenário, entendemos que a Psicologia poderia contribuir com seus fundamentos para uma nova atuação profissional dos gestores dos formadores de professores. O psicólogo assumindo o papel de gestor ou de formador pode apresentar uma postura, de distanciamento das práticas já consolidadas e propor uma perspectiva integradora histórica-cultural. Mesmo dentro das amarras do sistema capitalista, a Psicologia pode ofertar como

ciência uma proposta reivindicatória e de superação do que está posto, em busca de uma mudança nas condições reais da vida social, assim como Vigotski pleiteou em sua época.

Enfim, presenciamos psicólogas submetidas ao vínculo de emprego terceirizado, que implica no esvaziamento de sua atuação e, em decorrência disso, há repercussões no trabalho docente através da configuração das formações de professor. Primeiro, temos psicólogas assumindo o cargo de gestora, deixando os fundamentos da Psicologia para exercer um papel de organizadora, administradora e mentora de formações, passando a assumir e reproduzir o viés empresarial ditado pelo Estado.

Podemos pensar na pedagogização da psicologia a partir das ideias de Juliana Pasqualini havendo uma apropriação do campo da pedagogia por psicólogos. Na educação há um entrelaçamento entre as ciências da Pedagogia e Psicologia, mas ambas apresentam seus fundamentos e seu campo de atuação. Contudo, havendo a proximidade entre os saberes, muitos profissionais desvirtuam seu papel e passam a assumir de forma acrítica responsabilidades que caberiam a outro profissional. Sabemos que o psicólogo pode assumir cargos de gestão, apesar dos questionamentos anteriormente postos a discussão. Mas, no caso que detalhamos, podemos levantar como hipótese, uma acentuação de papéis pedagógicos assumidos pelo psicólogo. Isso se confirma também pelo fato da entrevistada ser considerada coordenadora pedagógica pelo Instituto Aliança.

Atualmente, na formação de professores da rede pública da educação profissional e tecnológica do estado do Ceará, temos profissionais de várias formações, constituindo sua equipe multiprofissional. No ato de suas contratações eles submetem-se a precarização do vínculo quando se terceiriza, mas também quando assumem a função de gestores de formação sem relação com sua formação inicial. Entendemos que para o estado este fato pauta-se numa visão de fortalecer as formações de professores a partir de mão de obra qualificada e multi-especializada. Contudo, isto pressupõe a submissão dos graduados à cargos que normatizam e simplificam suas atuações.

Quando nos atemos aos gestores graduados em Psicologia, percebemos que os fundamentos desta ciência estão imbricados na atuação das profissionais. Primeiro, porque o próprio sujeito de pesquisa expõe isso, quando se utiliza de seus conhecimentos formativos como diferencial no relacionamento como os professores. Segundo, porque em contacto com o coordenador das formações de professores, o mesmo por telefone diz apresentar em sua equipe três psicólogas atuantes diretamente neste segmento. Nesse sentido, mesmo atuando como gestoras, os sujeitos de pesquisas são considerados como psicólogos formadores atuantes nas escolas profissionalizantes a partir da fala do gestor.

Mesmo tendo entendido que as profissionais são consideradas como psicólogas para o coordenador das formações, não encontramos no quadro de formação das escolas profissionalizantes o psicólogo. A partir da fala do sujeito de pesquisa, pois não tivemos acesso ao documento que retrata a relação de profissionais da equipe multiprofissional das formações de professor, as mesmas exercem o papel de educadoras assemelhando-se a atuação dos outros profissionais, e por isso entendemos que há um esvaziamento de suas atuações. Por consequência, seus conhecimentos são posto de lado, pois não são os norteadores quando assumem a função de gestoras.

Nesse sentido, nossa pesquisa trouxe as contribuições da Psicologia para a formação de professor a partir de uma realidade que não apresenta psicólogo, ou seja, tivemos que fazer um esforço para compreender como este profissional se situaria nas formações com a tentativa de discorrer sobre seu diferencial. Enfim, concluímos após um aprofundamento teórico sobre formação de professor e sobre o processo de constituição da consciência a partir do trabalho e linguagem, mas também após uma aproximação da realidade cearense a partir da fala de gestores graduados em psicologia, que existe a necessidade premente de psicólogos no planejamento e execução de suas formações.

Reforçamos com nosso trabalho, o apoio ao projeto de lei nº3688/2000 que prevê psicólogos e assistentes sociais atuando nas escolas como profissionais, com a perspectiva de apoiarmos o processo de ensino-aprendizagem e na mediação das relações institucionais e sociais estabelecidas. Esta última é uma das propositivas apontadas pelo nosso sujeito de pesquisa como gestora de formação, quando ela percebe que pode trabalhar na intermediação de conflitos entre professores, professores e gestores, professores e família como um diferencial de atuação do psicólogo. Validamos a presença de psicólogos na rede pública, principalmente com a perspectiva de aproximarmos da realidade educacional e possibilitarmos reflexões mais assertivas sobre nossa própria atuação e facilitarmos o processo de pesquisa no ambiente de educação. Contudo, prejudicamos com morosidade do plenário, pois o projeto tramita há quase 15 anos no Congresso Nacional.

Também percebemos que há a necessidade de fortalecermos grupos de discussões das universidades públicas com o intuito de debatermos mais sobre a atuação dos psicólogos, especificamente sobre a politização dos cursos de graduação, permitindo contribuições da ciência da Psicologia histórico-cultural às demandas da realidade brasileira. Entendemos que essa estratégia possibilitaria a concretização de uma ciência mais próxima dos problemas sociais, permitindo que os futuros profissionais consigam compreender o homem constituído

pelos complexos fundantes do trabalho e da linguagem. Assim como a ampliação da teoria de Vigotski nos currículos de graduação e licenciaturas, resgatando os fundamentos marxianos.

Esclarecemos e ressaltamos nosso percurso acadêmico, no qual vimos a importância de nos apropriarmos dos fundamentos histórico-culturais sem haver a psicologização, que exigiu um esforço para aprofundarmos nosso arcabouço marxiano. Distanciamos-nos dos pensamentos hegelianos e procuramos em Vigotski para responder nosso objeto de estudo a partir de uma reflexão ontológica.

Findamos nosso estudo com o desejo genuíno por uma educação de qualidade e para todos, lembrando Paulo Freire. Por isso estampamos por diversas vezes as implicações sociais e políticas, que vão além da esfera pedagógica e psicológica, pelos quais os complexos do trabalho e da educação passam por estarem intimamente interdependentes. Defendemos explicitamente um movimento da Psicologia pautada nas ideias vigotskianas e marxistas que permitam a transição da configuração das formações de professores partindo de uma postura emancipatória do psicólogo. Uma Psicologia que promova a construção do pensamento generalizante, mas especialmente permita a constituição da subjetividade e de sentidos através de relações eu-outro.

Nosso estudo revelou ser fundamental apresentarmos, como formadores, uma perspectiva integral e omnilateral do homem, uma educação que possibilite a reflexão e seja revolucionária e que se paute na categoria do trabalho como fundante do ser social. Consideramos que a formação e professor da educação profissional não deve ser entendida como “mera formação pedagógica para dar aulas de disciplinas específicas do Ensino Técnico, de nível médio” (OLIVEIRA, 2010, p.457), mas deve ter como pressuposto o trabalho como categoria ontológica, pois através deste

[...] realiza-se, no âmbito material, um pôr teleológico enquanto surgimento de uma nova objetividade. Assim, o trabalho se torna o modelo de toda práxis social, na qual, com efeito – mesmo que através de mediações às vezes muito complexas –, sempre se realizam pores teleológicos, em última análise, de ordem material. (LUKÁCS, 2013, p.47).

Quando consideramos o programa de educação marxista não nos restringimos a uma educação formal, mas as obras de Marx definem um programa de formação do sujeito proletário, que fortalece a transição de uma classe em si para classe para si e oferece espaço para a luta pela superação do modo de produção capitalista. Diante desse debate, vendo o trabalho como categoria ontológica de formação do ser social e como princípio educativo, consideramos a união do ensino e ao trabalho como necessária à introdução do trabalho na

escola. Consideramos que o pensamento marxista de educação se volta em resposta à situação de vida do trabalhador, diante da extrema precarização de trabalho. Une-se educação e trabalho, com a perspectiva de uma formação ominalateral de sujeito, onde há a superação da divisão entre os que pensam e os que fazem.

Certamente nossa formação de professor coaduna com os interesses de grupos de poderosos atrelados aos do capital. Todavia, buscamos com este estudo compreender a quem servem no nosso país. Servem à um desenvolvimento desigual que aumenta a concentração de renda sem gerar um número significativo de emprego e pouco trazendo efetivo valor para os trabalhadores. Nossas política econômica e, por consequência, os outros complexos como o da educação pautam-se no ajuste fiscal, privatizações, flexibilização e perda dos direitos de trabalhadores (FRIGOTTO, 2007).

Buscamos um desenvolvimento sustentável afastado do consenso neoliberal, operado não pelo mercado, mas contra ele (HOBSBAWM, 1992 *apud* FRIGOTTO, 2007). Decididamente há a necessidade de reformas estruturais no campo econômico e social, que garantam a consolidação dos direitos individuais e sociais e de correção da desigualdade de renda. Isso demandará no campo educacional,

[...] o investimento em ciência e tecnologia, assim como a democratização do acesso, há necessidade de qualificar as condições objetivas de vida das famílias e das pessoas e aparelhar o sistema educacional com infraestrutura de laboratórios, professores qualificados, com salários dignos, trabalhando numa única escola etc (FRIGOTTO, 2007, p. 1144).

Frigotto (2007) aponta que se efetivamente pretendemos uma educação básica dentro da concepção politécnica ou da tecnologia universal, precisamos garantir uma formação profissional com qualidade e que possibilite a emancipação da classe trabalhadora. Para isso, o autor julga como importante que a política pública de formação vincule-se às políticas de emprego e renda. Cabendo a classe trabalhadora fomentar discussões e movimentos para construir uma nação distante dos ditames do capitalismo “dependente, associado e subordinado ao capital mundial” (FRIGOTTO, 2007, p. 1148).

Contudo, percebemos quão difícil tem sido por em prática esses ideais. Segundo Frigotto (2007) não tem sido fácil a consolidação de uma educação não-dualista que articule trabalho, conhecimento, cultura e tecnologia como direito de todos. Quando refletirmos sobre o caminhar da Psicologia marxista de Vigotski, chegamos a uma conclusão que ainda hoje a Psicologia, próxima dos ideais das classes dominantes, direciona o processo educacional pautando-se numa proposta contrarrevolucionária. Estamos imersos numa sociedade

capitalista que não enxerga a possibilidade de superação do capital e muito menos vislumbra a consolidação do socialismo ou de outro regime.

Se por um lado a educação consolida a estratificação social, ela também pode ser mais uma ferramenta de superação. Parece contraditório, mas é através do conhecimento que o homem se emancipa e passa a apresentar uma postura mais crítica e reflexiva (JIMENEZ; LEITÃO, 2009). Como profissionais da educação, especificamente da área da Psicologia, que assume um papel como formador de professor, nos inquieta discutir sobre nossa proposta de atuação.

Vislumbramos oportunizar formações que saiam de uma situação de enquadramento e de padronização para um movimento de construção de subjetividade e identidades (SCOZ, 2011, p. 209). Vigotski deixa-nos um legado de uma Psicologia monista e dialética avançando no conceito de consciência como processo e produto, realizando-se concretamente no homem, a partir de suas relações sócio-históricas (TOASSA, 2006). A partir desses entendimentos, consideramos válido que as formações de professores compreendam também os processos mais complexos, integradores ou desintegradores que constituem a subjetividade do professor.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado (AIE). Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- ARAÚJO, R.M. de L. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica e a necessária atitude docente integradora. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Orgs.). **Convergências tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 479-496.
- BASTOS, A. V. B.; GOMIDE, P. I. C. O psicólogo brasileiro: sua atuação e formação profissional. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 9, n. 1, p. 6-15. 1989. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931989000100003>>. Acesso em: 23 Jun. 2015.
- BEHRENS, M.A.; CARPIM, L. A formação dos professores da educação profissional e o desafio do paradigma da complexidade. In: PRYIMA M. (Org.). **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente**. Curitiba: Ed. UTFR, 2013.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J.-C. **La Reproduction**: Éléments pour une Théorie du Système d'Enseignement. Paris: Minuit, 1970.
- BRASIL. **Projeto de Lei nº 3688, de 31 de outubro de 2000**. Dispõe sobre a introdução de assistente social e psicólogo no quadro de profissionais de educação em cada escola. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20050>>. Acesso em: 22 abr. 2016.
- _____. **Parecer CNE/CEB nº 16, de 05 de outubro de 1999**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2016.
- _____. Decreto-Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, dez. 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 25 de abr. 2016.
- _____. Decreto-Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 ago 1971. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 25 abr. de 2016.
- _____. Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 fev 1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988>. Acesso em: 12 dez. 2014.
- _____. Decreto nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 nov. 1968 retificado no Diário Oficial da União 3 dez. 1968. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/Leis/L5540.htm>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

_____. Decreto-Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em: 23 abr. 2016.

_____. Decreto-lei nº 6141, de 28 de dezembro de 1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 1943. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-norma-pe.html>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

_____. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jan. 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4073.htm>. Acesso em: 12 dez. 2014.

_____. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educ. Soc**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 79-115, Jun. 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/so101-73302000000200004>>. Acesso em: 24 jun 2015.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2008.

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.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FRIGOTTO, G. A relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 especial, p. 1129 -1152, out. 2007.

_____. Educação e a construção democrática no Brasil: da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FAVERO, O.; SEMERARO, G. (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 53-67.

GATTI, B. A. Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. desafios. In: BARBOSA, R.L. (Org). **Trajetórias e perspectivas de formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

GONZÁLEZ-REY, F. L. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. Tradução de Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GUZZO, et al. Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. **Revista Psicologia**, Brasília, vol. 26, nº especial, pp. 131-141. 2010.

JIMENEZ, M. S. V.; LEITÃO, V. A. A formação docente em exercício na política de educação para todos em meio à crise estrutural do capital. In: SALES, José Albio Moreira de; BARRETO, M. C.; FARIAS, I. M. S. de. **Docência e Formação de Professores**: novos olhares sobre temáticas contemporâneas. Fortaleza, CE: Ed UECE, 2009.

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

LESSA, S. **Mundo dos homens**: trabalho e ser social. São Paulo: Instituto Luckács, 2012.

LOURENCETTI, G. do C.; MIZUKAMI, M. das G. N. Dilemas de Professoras em práticas cotidianas. In: NUTTI, Juliana Zantut; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. **Aprendizagem profissional da docência**: saberes, contextos e práticas. São Carlos, SP: EduFSCar, 2010.

LUCKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MACHADO, L. R. de S. Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MEC/INEP. (Org.). **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC/INEP, v. 8, p. 67-82. 2008.

MANACORDA, M. A. **Karl Marx e a liberdade**. São Paulo: Editora Alínea, 2012.

MARIANHO-ARAÚJO, C.; BARBOSA, R. M. Psicologia Escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n.3, pp. 393-402, julho/setembro. 2010.

MARSÍGLIA, A.C. **Infância e pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Autores associados, 2013.

MARTÍNEZ MITJÁNS, Albertina. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, mar. 2010.

MARX. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

_____. **Para a crítica da economia política**. 2. edição. São Paulo: Abril, 1978. (Os pensadores).

_____. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-58: esboços da crítica da economia política. Tradução de Mario Duayer e Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **O Manifesto Comunista**. 3. ed. São Paulo: Global, 1988.

MELO, M. T. L. de. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. **Educ. Soc.**. Campinas, v. 20, n. 68, p. 45-60, Dez. 1999 . Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000300003>>. Acesso em: 23 Jun 2015.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2009.

NASCIMENTO, A; DAMASCENA, E. **Características da proposta de educação escolar a partir da leitura de Marx e Engels**. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, GT 09 XXII, 2014, Natal, Rio Grande do Norte.

NIDELCOFF, M. T. **Uma escola para o povo**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1978.

NUNES, A. I. B. L.; SOARES, F. V.; XAVIER, A. S. Subjetividade docente: desafios para a formação do professor. In: SALES, J. A. M.; BARRETO, M. C.; FARIAS, I. M. S. (Org.). **Docência e formação de professores**: novos olhares sobre temáticas contemporâneas. Fortaleza, CE: EdUECE, 2009.

NUTTI, J. Z.; REALI, A. M. de M. R. Superação do fracasso escolar, políticas públicas e classes de aceleração. In: NUTTI, J. Z.; REALI, A. M. de M. R. **Aprendizagem profissional da docência**: saberes, contextos e práticas. São Carlos, SP: EduFSCar, 2010.

OLIVEIRA, M. K. de. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Yves de, OLIVEIRA, M. K. de, DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon** – teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Formação de professores para a educação profissional. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Orgs.). **Convergências tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. pp. 454-478.

PETEROSSI, H. G.; MENINO, S. E. Caminho e tendências da formação de professores de educação profissional técnica de nível médio. In: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. da. **Universidade e educação básica**: políticas e articulações possíveis. Brasília: Liber livro, 2012.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

ROTH. Wolff-Michael. **Concrete Human Psychology**. Psychology Press, 2015.

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

_____. Marxismo, educação e pedagogia. In: **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

SCOZ, B. J. L. **Identidade e subjetividade de professores**: sentidos do aprender e do ensinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SOUZA Jr, J. de. **Marx e a crítica da educação**: da expansão liberal – democrática à crise regressivo destrutiva do capital. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

TOASSA, G. **Conceito de consciência em Vigotski**, Scielo, São Paulo, 2006, p. 59-83.
Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v17n2/v17n2a04.pdf>>. Acesso em: 23. jun 2015.

TONET, Ivo. Educação e formação humana. In: JIMENEZ, Susana *et al.* **Marxismo, educação e luta de classes**. Fortaleza: UECE/IMO/SINTSEF, 2008.

_____. **Educação contra o capital**. 2. ed. São Paulo : Instituto Lukács, 2012.

_____. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

VALSINER, J; VAN DER VEER, R. **Vygotsky uma síntese**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

VASQUEZ, A. **Filosofia de práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Obras Escogidas, tomo I**. Madrid: Visor e MEC, 1991.

_____. **Obras Escogidas, tomo III**. Madrid: Visor e MEC, 1995.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **Psicologia pedagógica**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semyonovitch.; LURIA, Alexander Romanovitch.; LEONTIEV, Aleksei Nikolaievitch.; **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICES - Questionário para Gestores de Formação de Professores da Educação Profissional e Tecnológica

PESQUISA: Contribuições da psicologia à formação de professores da educação profissional e tecnológica: uma abordagem histórico-cultural da realidade cearense.

Prezado(a) Gestor de formação de professor da educação profissional e tecnológica graduado em Psicologia,
O objetivo desta entrevista é compreender quais as contribuições da Psicologia na formação continuada dos professores do ensino profissionalizante do Estado do Ceará. Para tanto, é de extrema importância sua participação por apresentar o curso de graduação em Psicologia. Gostaríamos de enfatizar que:

- * Este questionário não se constitui em um instrumento avaliativo;
- * Será garantido o anonimato de suas respostas;
- * Em nenhum momento haverá julgamentos ou juízos de valor acerca de suas respostas;
- * Esta pesquisa poderá contribuir com sugestões para a melhoria no planejamento das formações continuadas do Estado do Ceará.

Contamos com sua ajuda e colaboração e desde já agradecemos sua participação.

Cordialmente,
Natália Holanda Luz do Nascimento

1. Qual o seu trabalho nas formações continuadas dos professores?
2. Quais as contribuições da Psicologia para a formação de professores?
3. Como você vê a ausência de psicólogo nas escolas profissionalizantes?
4. Em sua opinião quais aspectos subjetivos do docente precisam ser trabalhados pelas formações?
5. Estes aspectos são trabalhados nas formações atuais?
6. Como é feita a formação docente, com a qual você trabalha, na prática?
7. Quais os aspectos positivos que você percebe nas formações de professores?
8. Quais os desafios que há na formação de professores?
9. Como a perspectiva de vincular educação e trabalho está sendo vista/praticada pelas escolas profissionalizantes na perspectiva dos psicólogos formadores?
10. Que sugestões você daria para ampliar e melhorar as contribuições da psicologia para a formação docente?