

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: O QUE VYGOTSKY TEM A DIZER?

Rebecca Rodrigues da Silva Carvalho<sup>1</sup>  
João Paulo Lopes Coêlho<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo tem por objetivo compreender a formação de professores no Brasil em articulação com a perspectiva vygotkyana, baseando-se na obra *Psicologia Pedagógica* (1926/2004), de Vygotsky. Desse modo, discorrerá sobre a realidade histórico-cultural dos professores brasileiros e sobre a formação contemporânea da docência no país. Para isso, utilizaram-se recursos metodológicos de cunho bibliográfico. Como resultado, tem-se que a construção docente estava pautada na transmissão de conhecimentos. No entanto, passa a ser direcionada para dominar e articular os saberes históricos com as práticas educacionais em seu contexto social, histórico e cultural. Para isso, coletou-se que é necessário que o professor assuma uma postura autônoma, dinâmica, coletiva e viva. Ademais, identificaram-se metas para a formação dos professores e também os impasses para sua efetivação. Compreendeu-se, então, que a formação docente está em permanente construção e reconstrução, podendo transformar-se à medida que a realidade histórico-cultural se modifica no ambiente social. No mais, toma-se consciência de que o professor contemporâneo continua a enfrentar impasses na sua formação e no exercício da profissão.

**Palavras-chave:** Educação, Psicologia pedagógica, Construção da docência, Realidade histórico-cultural, Contemporaneidade.

### INTRODUÇÃO

A educação é uma prática social, cultural e histórica, que age sobre o desenvolvimento do sujeito desde a infância. No Brasil, a sua construção e seus desdobramentos estão respaldados em posicionamentos impostos desde sua colonização pelos europeus. Nesse período, as práticas educacionais eram realizadas pelos jesuítas, cuja formação baseava-se na religião católica (VEIGA; FONSECA, 2003). Assim, a formação de professores no Brasil iniciou-se embasada pela religião e pela dominação sociocultural europeia.

No entanto, após a proclamação da independência do Brasil, a formação de professores passou por reformas, a iniciar pela Lei das Escolas de Primeiras Letras (1827-1890) e a chegar à criação, em 1996, de Institutos Superiores de Educação e da reformulação do curso de pedagogia, que vigora até os dias atuais (SAVIANI, 2009). Desta forma, a formação docente passou a ter fundamentação técnico-científico e metodologias de ensino-aprendizagem. Progressivamente, permanece a permear discussões quanto a sua prática.

---

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Psicologia pelo Centro Universitário Sete de Setembro – UNI7. E-mail: rebeccacarvalho1998@gmail.com

<sup>2</sup> Professor orientador: Mestre em Psicologia – UFC (2013). E-mail: jpcoelhopsi@gmail.com

Vygotsky (1926/2004) aponta que ser professor é construir-se como fonte de conhecimento e manuseador de instrumentos de mediação da educação. No entanto, a partir das transformações históricas, assumiu um novo papel, o de organizador do ambiente social enquanto prática educacional (VYGOTSKY, 1926/2004). Dessa forma, sua formação passou a focar na natureza da sua profissão e na sua função social como formador de pessoas.

Diante disso, este artigo se propõe a realizar articulações entre a formação de professores no Brasil e a perspectiva de Vygotsky sobre a educação, por meio de uma investigação referente à sua obra *Psicologia Pedagógica* (1926/2004) e suas repercussões na construção da docência. A partir disso, objetiva-se analisar a realidade histórico-cultural da formação de professores no Brasil e pensar sua construção na contemporaneidade.

## **METODOLOGIA**

Para desenvolver este estudo, realizou-se uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, o qual, de acordo com Marconi e Lakatos (2003), deve ser o primeiro passo da pesquisa e composto pelas principais obras a respeito do tema pesquisado, podendo possibilitar a revisão do assunto, sua atualização e o encontro de novas sínteses. Diante disso, utilizaram-se as obras de Vygotsky, com o intuito de analisar a problemática com base em sua abordagem histórico-cultural e autores com respaldo nesta abordagem e na área da educação. Além disso, realizou-se uma busca por documentos e leis federais com enfoque na educação e na formação de professores no Brasil, a fim de realizar interlocuções da teoria vygotskyana com o percurso sócio-histórico e político brasileiro.

No mais, decidiu-se organizar este artigo em três sessões, a iniciar pela formação da docência em uma perspectiva vygotskyana, para pensar o que Vygotsky teria a dizer sobre a construção do professor. Em seguida, tratou-se sobre a realidade histórico-cultural da formação docente no Brasil, a fim de investigar os percursos históricos e culturais que o professor enfrentou até a chegada do século XXI no país. Por fim, pensou-se o professor contemporâneo e sua formação, visando articular a abordagem vygotskyana com os novos desdobramentos da construção da docência.

## **FORMAÇÃO DA DOCÊNCIA EM UMA PERSPECTIVA VYGOTSKYANA**

O professor é, em si, um compartilhador de conhecimentos, pelos quais inspira seus alunos em diferentes campos do saber. A partir disso, os alunos seguem por caminhos

diversos de acordo com seus interesses. Com Vygotsky não foi diferente, sua formação foi rica, a iniciar pelo incentivo que seus pais o davam pela leitura (REGO, 2013). Diante disso, Vygotsky (1954/2007) defende que a aprendizagem não se inicia na escola, mas nas primeiras interações com o ambiente social.

Vygotsky passou pelo ensino domiciliar e tradicional, demonstrando curiosidade e interesse pela leitura, escrita e aprendizagem de outras línguas e áreas de conhecimento (REGO, 2013). Na Universidade, seguiu a interdisciplinaridade, estudando direito, filosofia, medicina, literatura, psicologia e sociologia, por exemplo (REGO, 2013). Assim, Vygotsky se responsabilizou por seu processo de aprendizagem, compreendendo a importância do corpo docente, dando-lhe a sua atenção e dedicação.

De acordo com Rego (2013), Vygotsky, ao trabalhar no Instituto de Treinamento de Professores, entrou em contato com seu objeto de estudo, os processos mentais e suas repercussões no contexto social, passando a interessar-se e a dedicar-se a psicologia pedagógica. Assim, a pedagogia tornou-se uma de suas preocupações, a iniciar pelas técnicas de ensino nas escolas secundárias (REGO, 2013).

Em 1924, questionou-se sobre o desenvolvimento humano e suas transformações, tomando como ponto de partida os níveis de interação filogenético, ontogenético e sociogenético (REGO, 2013). Os planos genéticos exercem influências na elaboração da teoria vygotskyana, mas, no que tange a construção da docência, pensar-se-á a sociogênese, a qual se encontra alicerçada na interação do sujeito com seu contexto social, cultural e histórico, considerando-a a base das funções mentais superiores (VYGOTSKY, 2005).

A docência encontra-se no campo das relações entre o professor e o aluno, em que se deve haver o comprometimento com o ensino, aprendizagem e desenvolvimento intelectual e social. Vygotsky (1926/2004) defende que o professor deve ser instruído para elaborar estratégias de ensino e aprendizagem, mas, ressalta que o aluno tem a responsabilidade pelo seu aprender. O professor deveria, então, auxiliar o estudante em seu processo de aprendizagem e não fazê-lo por si só.

As estratégias elaboradas e realizadas pelo professor são instrumentos mediadores entre o conhecimento e o estudante (VYGOTSKY, 1926/2004), como o pincel, a lousa, o lúdico e a avaliação. Desse modo, pensar a mediação é pensar a relação social, pois é por meio desta que é possível estabelecer contato com o outro e consigo mesmo. Assim, a mediação ocorre à medida que o professor e o aluno se relacionam.

O professor em formação é também um estudante, como aquele que se encontra em um curso de pedagogia, licenciatura e mestrado, por exemplo, cuja finalidade é aprender a

profissão da docência. Há também o monitor, que ingressa em programas de iniciação à docência com o mesmo objetivo. Assim, passa por todo o processo de aprendizagem, isto é, pela Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, que, para Vygotsky (2005), encontra-se entre o nível de desenvolvimento potencial e o nível de desenvolvimento real.

No nível de desenvolvimento potencial tem-se um graduando em letras, por exemplo, que ainda não aprendeu a manusear os mediadores, e que, para isso, precisa da ajuda do professor (VYGOTSKY, 2005). A partir disso, entra na ZDP, interfaceando com o nível de desenvolvimento real, que, segundo Vygotsky (2005), se refere ao momento em que este aluno aprendeu o conteúdo.

Assim, quando conquistar seu diploma, este aluno, agora professor, estará em nível de desenvolvimento real quanto ao manuseio de mediadores. Porém, deve-se frisar que não deixará por completo o nível de desenvolvimento potencial e a ZDP, pois deverá se responsabilizar em continuar sua formação e reconstruir-se enquanto professor à medida que a cultura e a sociedade se transformam. Desse modo, o professor continuará em processo de aprendizagem e a buscar novas estratégias de ensino e aperfeiçoamento.

A docência é um processo. O estudante do ensino médio, por exemplo, ingressa na monitoria e percebe que tem interesse em seguir a docência. No Ensino Superior, participa do programa de iniciação à docência e segue auxiliando o professor e os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Forma-se, busca a pós-graduação, segue pelo Mestrado e participa de um processo seletivo para lecionar em uma Instituição de Ensino Superior.

Nesse movimento, há dificuldades, aprendizagens, tomada e retomada de consciência de si e do outro, desenvolvimento de habilidades e potencialidades. A formação não tem um ponto de chegada, pois está sempre em movimento. A partir das transformações do self, do contexto sociocultural, político e histórico, a formação também se mobiliza e se transforma. Assim, Mazzeu (1998) defende que ser professor é estar em um processo permanente de reflexão e desenvolvimento.

A formação continuada de professores torna a docência um espaço de reconstrução, aprimoramento e crescimento profissional, social, histórico, cultural, político, econômico e pessoal. De acordo com Mazzeu (1998), a prática pedagógica pensada por Vygotsky é a base da formação continuada do professor, pois objetiva possibilitar que o docente se aproprie dos conhecimentos acumulados durante a história, devendo ser capaz de agir sobre seu contexto.

O foco não se encontra em transmitir conhecimentos, mas em fazer dominar e articular os saberes históricos. Para isso, o professor e os alunos devem assumir uma postura crítica, autônoma, democrática e ético-política (FREIRE, 1996). Desse modo, tornar-se docente é

comprometer-se com a reflexão, crescimento e transformação. A finalidade é mover-se com o coletivo. Afinal, ser professor é mobilizar e ser mobilizado pelo ambiente social.

No entanto, Vygotsky (1926/2004) aponta que este professor corre o risco de perceber-se como um instrumento de mediação da educação, pois o Estado e suas forças agem para aliená-lo e manuseá-lo. Diante disso, conforma-se e assume uma postura baseada no humor ou na severidade para ‘enfrentar’ sua profissão. Entretanto, deve tomar consciência sobre sua função social e assumir uma postura autônoma, dinâmica, coletiva e viva (VYGOTSKY, 1926/2004). Dessa forma, a formação docente precisa fundamentar-se em práticas inspiradoras, que impulse a chama da existência do professor.

## **A REALIDADE HISTÓRICO-CULTURAL DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL**

Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, de 1996, defende que ensinar não é transferir conhecimento, mas sim uma especificidade humana libertadora. A construção da docência deve partir da reflexão crítica sobre o seu fazer e as repercussões que exerce sobre a história e a cultural de um povo e de uma época. No entanto, Freire (1996) aponta que o Brasil permeia a ética do mercado, pela qual incorpora relações de dependência, estabilidade, normatização e organização.

A formação de professores, então, tem sido direcionada para assumir uma postura ética mercadológica e não autônoma, dificultando que se torne um sujeito histórico e transformador (FREIRE, 1996). Assim, distancia-se de uma prática educacional crítica e mobilizadora e de sua função social como formador e inspirador de pessoas.

Sabe-se que no Brasil, a educação começou por meio do ensino religioso com os Jesuítas (VEIGA; FONSECA, 2003) e que, a partir das transformações histórico-culturais no país, como a proclamação da independência, as práticas pedagógicas foram reformuladas (SAVIANI, 2009). A partir disso, diferentes modalidades de ensino e aprendizagem foram construídas e implantadas, repercutindo na formação dos professores brasileiros.

Em 1827, com a Lei das Escolas das Primeiras Letras, a formação dos professores começou a ser percebida no Brasil. Passou-se a exigir que os professores fossem preparados a lecionar por meio do ensino do método mútuo, isto é, da assistência monitorial. (SAVIANI, 2009). Nesse período, não havia cursos específicos de formação docente. Diante disso, essa Lei determinou que aqueles que dominassem o método mútuo de ensino, deveriam ensiná-lo aos professores que ainda não o tinham aprendido (BASTOS, 1998).

Em 1835, com a construção da primeira Escola Normal do Brasil, iniciou a formação específica de professores para o ensino em escolas primárias, visando prepará-los a articular a teoria com a prática do método mútuo de ensino (BASTOS, 1998). No entanto, continuava-se a desconsiderar o saber pedagógico e sua articulação com a didática, preocupando-se apenas em fazer dominar os conhecimentos e os transmitir aos alunos (SAVIANI, 2009). Diante disso, surgiram críticas a esse modelo educacional, dando espaço para novas reformulações.

Ocorreu então, em 1890, a reforma das Escolas Normais, por meio de reformulações no currículo escolar e valorização da prática. A partir disso, compreendeu-se a relevância da articulação entre didática e práticas pedagógicas para o preparo dos professores (SAVIANI, 2009). Ao considerar a pedagogia, tornou-se possível organizar os saberes e suas práticas em uma dimensão social e histórica, fortalecendo a construção da docência e seu exercício.

Em 1932, segundo Saviani (2009), foram criados os Institutos de Educação, com forte participação de Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando Azevedo. Com isso, passou-se a pensar a educação não apenas em uma perspectiva de ensino, mas também de pesquisa, dando espaço para a elaboração de estudos que viriam a transformar a educação.

A educação tornou-se prioridade nacional no governo de Getúlio Vargas (SCHWARTZMAN; BROCK, 2005). O governo construiu o Ministério da Educação e Cultura, cujo objetivo era promover estratégias para desenvolver práticas do ensino efetivas. O foco estava em intervir na realidade social, de modo a construir uma rede de acesso à educação a todas as classes sociais de forma integral.

Segundo Saviani (2009), Anísio Teixeira transformou as Escolas Normais em Escolas de Formação de Professores, introduzindo ao currículo a psicologia educacional. Passou-se também a pensar a história da educação e as ciências sociais, introduzindo bibliotecas, museus e filmes como estratégias de formação, ensino e aprendizagem. Diante disso, as práticas pedagógicas começaram a se firmar na educação brasileira, dando espaço para que a pedagogia viesse a se tornar uma ciência independente.

Nesse período, surgiram a Universidade de São Paulo e a Universidade do Distrito Federal, possibilitando que, em 1939, o primeiro curso de Pedagogia fosse criado no Brasil, com o objetivo de formar professores para as Escolas Normais. Iniciaram-se também os cursos de licenciatura, para habilitar docentes para a educação secundária (SAVIANI, 2009).

Em 1971, durante a Ditadura Militar, foi instituída a *Lei nº 5.692/71*, que defendeu o ensino em primeiro e segundo grau (BRASIL, 1971). O objetivo dessa nova delimitação consistia em “[...] proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de

suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.” (BRASIL, 1971).

Essa nova estrutura dividiu o ensino em duas modalidades: o primeiro grau, em que o professor forma-se para trabalhar com crianças e pré-adolescentes e o segundo grau, em que sua formação foca no ensino de adolescentes (BRASIL, 1971). No entanto, segundo Saviani (2009), a formação docente estava dispersa, proporcionando dificuldades para a efetiva construção do professor como formador de pessoas de acordo com seu ambiente social.

Essa reestruturação no ensino brasileiro estava respaldada na exigência de um novo perfil de professores para atuar na educação durante a Ditadura Militar. Isso porque, para cumprir com seus objetivos, os agentes da ditadura necessitavam de professores que seguissem os princípios do Estado (FERREIRA; BITTAR, 2006). No entanto, a categoria docente estava reeducando-se e refletindo sobre o contexto social e político.

Os pedagogos resistiram à doutrinação e a censura que a eles foram impostos dentro e fora da sala de aula, articulando-se com as práticas políticas e possibilitando a escola abrir-se a debates sociais, éticos e políticos (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999). Assim, os professores, à medida que se transformaram diante da realidade da Ditadura Militar, atuaram na escola de modo a mobilizá-la quanto às práticas políticas, inspirando seus alunos a questionar seu contexto e a agir sobre o mesmo.

Em 1996, após a Ditadura Militar, a formação de professores pelo ensino superior ganhou força por meio dos cursos de pedagogia e licenciatura. A pedagogia ficou responsável por formar professores, diretores, coordenadores e orientadores enquanto que a licenciatura se responsabilizou pela formação de docentes para o primeiro e o segundo grau escolar (SAVIANI, 2009). Essa delimitação exigiu uma transformação nos cursos de Licenciatura e Pedagogia, dando espaço para a especificidade da educação infantil e ensino fundamental.

A partir disso, surgiram os Institutos Superiores de Educação, direcionando a eles a responsabilidade pelos cursos de formação de professores. Isso, entretanto, não trouxe transformações efetivas para a construção docente, sendo baseada, na verdade, em cursos de curta duração, superficiais e mais baratos (SAVIANI, 2009). Tais características persistiram no currículo do curso de Pedagogia apresentado em 2006 pela *Resolução CNE/CP nº1*.

No art. 2 da *Resolução CNE/CP nº 1*, defende-se que os cursos de pedagogia devem formar professores para a educação básica e profissional (BRASIL, 2006). A partir disso, a construção da docência ganhou novas responsabilidades, sendo fundamental efetivar a promoção de práticas vivas, dinâmicas, coletivas e autônomas em seu processo de aprendizagem, como defende Vygotsky (1926/2004).

Neste momento, começa-se a utilizar as práticas pedagógico-didáticas como um modelo educacional, propondo-se a orientar o corpo docente no desenvolvimento de programas direcionados para o processo de ensino-aprendizagem. Isso porque “[...] compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas [...]” (BRASIL, 2006).

Além disso, passou-se a pensar a educação como uma estratégia para desenvolver a cidadania, a partir da diversidade cultural e social (BRASIL, 2006). Estas tomadas de consciência possibilitaram articular o conhecimento científico com a realidade social, ambiental, política e histórica, viabilizando a abertura e a compreensão de diferentes perspectivas de ser e estar no mundo.

Entretanto, as dificuldades para efetivar as práticas pedagógico-didáticas permaneceram presentes na realidade da formação docente e de seu exercício. Diante disso, a educação e a formação de professores continuaram em transformação, chegando à aprovação da *Lei nº 13.005/2014*, que instituiu o Plano Nacional de Educação – PNE e viabilizou a construção do *Planejamento para a próxima década*, em 2014, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

## **O PROFESSOR CONTEMPORÂNEO E SUA FORMAÇÃO**

Pensar o contemporâneo é pensar em transformações e reconstruções. Na formação docente não é diferente, a perceber pela *Resolução CNE/CP nº1*, de 2006, que pôs em destaque as práticas pedagógico-didáticas diante de todos os atores da escola. Para Vygotsky (1926/2004), o professor deve estar em movimento e não em uma postura de simplificação da cultura escolar, devendo estabelecer relações vivas, dinâmicas e mobilizadoras entre teoria e prática. Assim, nota-se que as transformações no campo educacional, como a instalação do modelo pedagógico-didático, modificam o papel do professor.

Diante disso, Vygotsky (1926/2004) defende que o professor deve estar apto a reeducar-se, refletindo sobre suas teorias e práticas como aprendiz, formador e educador. Esse *re-educar-se*, talvez seja um dos aspectos mais desafiadores da formação docente, pois demanda a reorganização de conceitos já construídos e estabelecidos pelo professor. Este deve se colocar em novos cursos, por exemplo, para se manter atualizado sobre as mudanças sociais, culturais e educacionais.

Na contemporaneidade, percebe-se uma maior exigência quanto ao currículo para o processo de empregabilidade, sendo solicitada a apresentação de suas experiências,

conhecimentos e habilidades, considerando a quantidade e qualidade da sua formação (MOREIRA, 2001). Assim, o currículo configura-se como uma mediação entre o professor em busca de um emprego e o serviço de recursos humanos.

A visão mercadológica produzida pela globalização tem exigido do professor um caráter quantitativo em sua formação. Diante disso, há professores que optam por cursos de qualificação de curto prazo. No entanto, esta lógica reflete em uma possível desqualificação da formação docente, dificultando a efetiva mediação pedagógica (DIAS; LOPES, 2003). Desse modo, o foco na economia e no mercado possibilita uma seleção de professores com um perfil “fraco, imprestável e mutilado” (VYGOTSKY, 1926/2004).

Diante disso, o professor pode tornar-se frio, sem dinamismo e com práticas baseadas no individualismo, a colocar-se, ainda, em uma posição autoritária ou passiva diante dos alunos, o que repercute na ausência de inspiração pedagógica sobre a escola e os alunos (VYGOTSKY, 1926/2004). A inspiração, por mais que ocorra, pode ser deslocada de sua função para uma prática antipedagógica, pois, de acordo com Vygotsky (1926/2004), pode se transformar em adoração ao professor. Diante disso, o docente deve aprender as leis da educação, dominá-las e articulá-las com seu ambiente social (VYGOTSKY, 1926/2004).

O professor, na verdade, de acordo com Vygotsky (1926/2004), deve promover uma interação significativa entre os indivíduos, o que, segundo Bastos (2014), pode incentivar a aprendizagem e o desenvolvimento. Isso, pois, haverá trocas de conhecimentos, possibilitando a curiosidade e descobertas influentes para o crescimento do educando e do educador.

A aprendizagem ocorre por meio da interação social e com o contexto em que o sujeito está inserido (VYGOTSKY, 1926/2004). Desse modo, o professor necessita ter um olhar diferente para cada aluno, considerando o contexto histórico-cultural em que cada um está inserido (BASTOS, 2014).

Em 2014, por meio da *Lei nº 13.005*, o novo Plano Nacional de Educação – PNE foi aprovado no país, defendendo medidas que visam universalizar, em uma década, a assistência educacional para a população de forma integral, equitativa, democrática, humanista, cientista e de qualidade (BRASIL, 2014). Na meta sete, parágrafo 28, tem-se a exigência da participação social no processo de efetivação de melhores práticas e estratégias educacionais (BRASIL, 2014). Diante disso, passou-se a compreender a população como responsável e competente para intervir e transformar o sistema educativo.

Inicia-se, a partir disso, uma nova configuração no espaço escolar, onde o professor deve comprometer-se com a busca de novos conhecimentos e contribuir com a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos em seu ambiente social. Assim, o professor contemporâneo

deve se inserir em diferentes campos para poder articular e dominar diferentes conhecimentos e agir na escola de modo a reduzir as desigualdades e promover a democracia e a cidadania.

No entanto, há impasses para a efetivação dessa assistência, tendo em vista que há crianças, em escolas públicas, com baixas condições socioeconômicas e em situação de vulnerabilidade social (DIAS; LOPES, 2003). Assim, os docentes assumem novas atitudes ético-políticas em consequência das condições em que o contexto escolar se encontra.

A postura empática e a contribuição com a resolução de conflitos presentes naquele momento faz parte da nova configuração da docência. Na formação do professor, é importante o debate sobre a compreensão empática da realidade histórico-cultural do aluno, para poder conhecer e compreender suas dimensões e, assim, poder ajudá-lo. O contexto escolar está suscetível a questões que demandam que o professor assuma sua função social e atue para transformar o ambiente social e escolar, por meio da compreensão e da ajuda aos seus alunos.

No art. 26 da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), tem-se que a educação é um direito humano, sendo, portanto, dever do Estado assegurá-lo. Porém, na realidade, há falta de verbas para o ensino básico e cursos de formação de professores, o corpo docente queixa-se quanto ao comportamento dos alunos, remuneração e valorização e há uma alta taxa de evasão escolar (SCHWARTZMAN; BROCK, 2005). Assim, as estratégias educacionais, que deveriam ser, segundo Vygotsky (1926/2004), vivias, dinâmicas, coletivas e inspiradoras não são postas em prática.

A valorização do corpo docente encontra-se entre as vinte metas da PNE (BRASIL, 2014). No documento, é apontado que os cursos para a formação de professores na educação básica devem ser garantidos no Ensino Superior, assim como para a formação continuada. O rendimento equiparado as de outras categorias semelhantes e a promoção e efetivação dos planos de carreira da docência também estão entre as metas (BRASIL, 2014).

Desse modo, verifica-se que há planos para o aprimoramento e valorização da formação e do exercício da docência. Diante disso, devem-se acompanhar seus desdobramentos e repercussões no ambiente social, a fim de alcançar essas metas e continuar transformando a realidade da formação e da profissão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse estudo, tomou-se consciência de que o professor deve atuar na elaboração de estratégias para o processo ensino-aprendizagem, com o objetivo de auxiliar o aluno a se tornar responsável e autônomo em seu processo de aprendizagem. A construção da

docência deve ter como um de seus princípios o ensino teórico e prático do manejo de instrumentos capazes de mediar o conhecimento para os estudantes.

Para isso, a pensar as dificuldades encontradas em seu percurso histórico-cultural, faz-se necessário que o professor reconstrua-se e reeduque-se, para ser capaz de assumir sua função social e seu papel ativo no contexto educacional, considerando seu caráter subjetivo. Desse modo, deve modificar-se no decorrer da história, considerando suas dimensões afetivas, cognitivas, sociais, éticas, políticas e culturais.

No mais, compreendeu-se que a cultura é um aspecto fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que, a partir do momento em que é internalizada, o ambiente social é transformado. Posto isso, o professor, ao internalizar a sua cultura, poderá agir sobre seu contexto e transformá-lo, assim como mobilizar seus alunos de sua realidade histórico-cultural. Desse modo, há o reconhecimento de que a cultura é um dos mais importantes determinantes no processo formativo de professores.

## REFERÊNCIAS

ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2019.

BASTOS, Ana Beatriz Barreto Izique. Implicações das concepções de Vygotsky para a Educação. In.: **Wallon e Vygotsky: psicologia e educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

BASTOS, Maria Helena Câmara. A formação de professores para o ensino mútuo no Brasil: o "Curso normal para professores de primeiras letras do Barão de Gérando (1839)". Pelotas: **História da educação**, v. 2, n. 3, p. 95-119, 1998. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4891698>>. Acesso em: 09 jun. 2019.

BRASIL. Lei 5.692/71. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, v. 5, 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 09 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, v. 26, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 31 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em: 31 maio 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: **Diário Oficial da**

União, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 09 jun. 2019.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. Campinas: **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v24n85/a04v2485.pdf>>. Acesso em: 06 Jun. 2019.

FERREIRA, Amarílio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. Campinas: **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a05v2797.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, J.C; PIMENTA, S.G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. Campinas: **Educação & Sociedade**, v. 20, n.68, 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300013&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300013&script=sci_arttext)>. Acesso em: 11 jun. 2019.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. Campinas: **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 44, p. 59-72, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000100006&lng=en&nrm=iso&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100006&lng=en&nrm=iso&lng=pt)>. Acesso em: 27 maio 2019.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar em revista**, n. 17, p. 39-52, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a04.pdf>>. Acesso em: 06 Jun. 2019.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Campinas: **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2019.

SCHWARTZMAN, S; BROCK, C. Os desafios da educação no Brasil. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 9-51, 2005. Disponível em: <[https://www.oei.es/historico/reformaseducativas/desafios\\_educacion\\_brasil\\_schwartzman.pdf](https://www.oei.es/historico/reformaseducativas/desafios_educacion_brasil_schwartzman.pdf)>. Acesso em: 09 jun. 2019.

VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima e. (orgs.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, v.1, 288p., 2003.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e Linguagem**. (1954). 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VYGOTSKY, Liev Semionovich. **Formação social da mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Liev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. (1926). 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.