

# A formação inicial de professores à luz da psicologia histórico-cultural: constituindo saberes para uma prática crítica

Initial teacher education in the light of cultural-historical psychology:  
constituting knowledge for critical practice

*Camila Turati Pessoa<sup>1</sup>*  
*Jane Teresinha Domingues Cotrin<sup>2</sup>*

## RESUMO

Este artigo apresenta reflexões sobre a formação inicial de professores fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural e com vistas a uma atuação crítica na realidade pelo futuro docente da Educação Básica. Propõe a apresentação e apropriação de conceitos essenciais a graduandos do curso de Pedagogia para o desenvolvimento da atividade de ensino com o olhar aos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano de maneira crítica e compromissada com a transformação social. Com isso, temos uma proposta de formação que dialogue com os conhecimentos dessa Psicologia considerando a apropriação da cultura como elementos fundantes do processo de humanização. Consideramos, ao final, quais diálogos almejamos constituir entre professores e psicólogos no processo de escolarização.

**Palavras-chave:** Psicologia Histórico-Cultural. Formação Inicial de Professores. Psicologia Escolar e Educacional.

## ABSTRACT

This article presents reflections about the initial formation of teachers based on Historic-Cultural Psychology and with a view to an active criticism in reality by the future teacher of Basic Education. Proposes the presentation and appropriation of essential concepts for Pedagogy's graduation for the development of the teaching activity with a view to the processes of learning and human development in a critical view and committed to social transformation. Thus, we have a formation proposal that dialogues with the knowledge of this Psychology, considering the appropriation of culture as fundamental elements of the humanization process. At the end, we consider which dialogues we aim to establish between teachers and psychologists in the schooling process.

**Keywords:** Historic-Cultural Psychology. Initial formation of teachers. School and Educational Psychology.

<sup>1</sup> Graduada e mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia; doutora e pós-doutora em Psicologia do Desenvolvimento humano e processos educativos pela Universidade Estadual de Maringá. Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma Universidade, Uberlândia – MG, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0803-2472>. E-mail: [camila.pessoa@ufu.br](mailto:camila.pessoa@ufu.br).

<sup>2</sup> Graduada em Psicologia pela Faculdade Riopretense de Filosofia, Ciências e Letras; mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista- Campus de Marília; doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Professora associada do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso e docente do Programa de Pós-graduação em Psicologia da mesma universidade. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7064-9444>. E-mail: [janecotrin@gmail.com](mailto:janecotrin@gmail.com).

## 1 Introdução

A formação inicial de professores é um campo vasto de estudos e pesquisas para várias áreas do conhecimento, entre elas, a Psicologia. Também é onde se estabelece uma perspectiva de desenvolvimento humano que, em tese, deverá contribuir para nortear a atuação dos futuros profissionais. Com essa premissa, apresentamos uma discussão sobre como a Psicologia pode estar presente nos cursos de formação inicial de professores, mais especificamente, no curso de Pedagogia, de maneira a contribuir para que venham a atuar de maneira crítica visando uma educação emancipadora.

O curso de graduação em Pedagogia forma professores para o exercício da docência na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, ainda, inclui a atuação em diversos outros contextos e áreas que requeiram conhecimentos pedagógicos. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação em Pedagogia (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006):

Art. 2º § 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. § 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará: I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas; II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. (...)

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social; III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do

desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006, s.p.).

Tais DCNs nos remetem para uma visão crítica quando colocam a docência como ação educativa intencional, calcada em bases sociais e culturais com postura ética e estética e com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária. A proposta de formar professores numa perspectiva crítica nos exige, inicialmente, compreender o conceito de crítica. Conforme Nasciutti e Silva (2014), a atuação docente numa perspectiva crítica “implica, dentre outras necessidades, a de compreender o contexto escolar a partir de um olhar ético e político que entenda como a lógica capitalista afeta as políticas públicas, as relações interpessoais e o cotidiano educacional como um todo” (p. 26).

Segundo Meira (2000, p. 39), para um pensamento ser crítico, deve estar pautado nas seguintes bases: “reflexão dialética, crítica do conhecimento, denúncia da degradação humana e possibilidade de ser usado como um instrumento de transformação social”. Dessa forma, demarcamos que o conceito de crítica, aqui proposto, deriva da concepção marxista da realidade, como também a Psicologia Histórico-Cultural, nossa fundamentação epistemológica. Não se trata, então, da negação de determinadas teorias em função de outras, mas de compreender a gênese histórica e social do conhecimento científico e o que e a quem representa.

Assumimos, assim, que o conhecimento psicológico não é neutro, tampouco universal, com isso nos valem de uma Psicologia amparada nas condições concretas de vida que não podem ser desconsideradas ao pensarmos o desenvolvimento dos indivíduos. Nesta perspectiva, temos a prática docente que, na sua essência ao incidir sobre os processos de aprendizagem por meio do ensino, deve voltar sua atuação para ser emancipadora e, para isso, precisa ser crítica.

Para Saviani (2013), a escola deve estar a serviço do saber elaborado, sistematizado e erudito que permita um acesso reflexivo aos bens culturais, materiais e imateriais, produzidos pela humanidade e que possibilite a

transformação social. Nesta perspectiva, a escola produz a humanização necessária para o homem viver em sociedade. Tal concepção de escola repousa numa perspectiva cunhada por este autor, na década de 1970, como Pedagogia Histórico-Crítica e que tem suas bases assentadas no materialismo histórico-dialético (SANTOS, 2018). Nesta perspectiva, utiliza-se, entre outros, dos conhecimentos da Psicologia Histórico-Cultural de L. S. Vigotski para explicar o desenvolvimento humano e as funções psicológicas superiores. A partir dessas considerações, apresentamos uma reflexão sobre como a Psicologia, componente curricular essencial na formação de professores, pode contribuir para práticas críticas e emancipadoras.

Compreendemos que, para fazer tais reflexões, precisamos partir do ponto inicial, qual seja, de qual Psicologia estamos falando e, para isso, consideramos importante realizar a diferenciação entre os termos Psicologia da Educação e Psicologia Escolar que, em não raras vezes, são vistos como sinônimos, mas que guardam entre si diferenciações importantes e que necessitam ser compreendidas. Após estas definições, nos debruçamos sobre a formação - os conteúdos a serem ensinados e de como fazê-lo considerando a necessidade de inserir o aluno na realidade a ser estudada e que, posteriormente, será seu contexto de atuação. Temos aqui um desafio: o futuro professor é aluno. Então, a questão aqui, além de o que ensinar, é como ensinar. Como estabelecer uma prática pedagógica crítica que mire futuros profissionais e, ao mesmo tempo, atuais alunos? Utilizamos como norte a Psicologia Histórico-Cultural com os autores L. S. Vigotski e A. Leontiev, dois dos principais soviéticos fundadores dessa perspectiva. Após essas discussões, nas considerações finais, discorreremos acerca do diálogo entre Psicologia e educação voltados para uma mesma finalidade: a formação do pensamento crítico e um processo de escolarização que reconheça o desenvolvimento humano em sua singularidade, compartilhando reflexões e fundamentos que possam embasar o trabalho de formadores na área da docência.

## **2 Da Psicologia da Educação à Psicologia Escolar: diferenças e diálogos com a formação para a docência no ensino básico**

Como a Psicologia se insere na Educação? De que maneira uma formação em Pedagogia entra em contato com os saberes produzidos na área psicológica compreendendo-a como uma ciência constituída a partir de diferentes vieses e problemáticas de estudos em tão pouco tempo (geralmente uma ou duas disciplinas na graduação)? Como focar, ao mesmo tempo, epistemologia e conceitos teóricos que fundamentam uma teoria, sem perder de vista a realidade em que estão inseridos e que irão atuar como professores?

Isso posto, é necessário partir de uma diferenciação importante, que implica em definirmos e compreendermos termos que são confundidos como sinônimos, mas não o são – inclusive o que se refere às áreas de formação, atuação, estudo e bases epistemológicas na ciência psicológica. Essa compreensão reverbera, inclusive, no manejo do futuro professor ao conceber sua atuação pautada na maneira como entende a Psicologia, seus saberes, e a atuação profissional junto à Educação ou fora dela.

Iniciamos com a *Psicologia da Educação*, seara na qual, desde os primórdios da constituição da Psicologia como ciência, é possível vislumbrar aproximações e afastamentos entre as duas áreas, sendo o objeto e o fazer educacional a matéria prima dos estudos psicológicos, que da mesma forma, dele se retroalimenta. Gatti (1997), no século passado, já nos alertou para essa relação, na qual temos a Psicologia debruçando-se sobre a educação para constituir saberes psicológicos, e o inverso também realizado: a educação voltando-se à Psicologia para justificar propósitos pedagógicos. De maneira geral, a Psicologia com o olhar para ou justificando os fenômenos educacionais é lugar comum quando acessamos o que se trabalha nesse campo, em especial quando as teorias são apresentadas na graduação e como elas explicam desenvolvimento, aprendizagem e a constituição humana.

Porém, dentro do que chamamos de Psicologia da Educação, temos diferentes defesas e explicações - a depender da vertente epistemológica que se recorre - sobre os fenômenos presentes no ato de educar, sendo, inclusive,

bastante divergentes em relação a seu objeto de estudo e ao seu propósito social e político. O que se apresenta como necessário, então, é a necessidade de compreender as bases e fundamentos da constituição do conhecimento nesse campo, implicando em um olhar acurado ao movimento que produz esse conhecimento e suas múltiplas determinações.

Entretanto, o que acabamos constatando é o contrário. Conforme pesquisa realizada por Pessoa e Leonardo (2020), nos cursos de formação de professores, em especial o curso de Pedagogia, várias teorias psicológicas são apresentadas na disciplina de Psicologia da Educação e acaba-se criando uma visão pouco aprofundada do processos histórico em que foram constituídas e com um entendimento como se fossem vertentes complementares; e, depois de formados, dependendo do que se está vivenciando dentro da escola, recorre-se a um ou outro autor de maneira indiscriminada, sem o necessário aprofundamento e posicionamento teórico-metodológico, que poderia garantir, inclusive, uma reflexão fundamentada sobre as práticas pedagógicas. Ao pensarmos na formação do futuro docente é preciso que a Psicologia seja apresentada de maneira a fornecer um processo histórico, mas também constituir um olhar crítico ao fenômeno educacional de maneira comprometida com a transformação social, compreendendo sua historicidade e rompendo com concepções homogeneizantes e normativas quando se pensa desenvolvimento humano e aprendizagem.

É justamente por esse caminho que apresentamos a área da *Psicologia Escolar* como atuação dos profissionais da Psicologia que se coadunam com a defesa e compromisso com os objetos de estudo e intervenção na Educação. Sabemos, de acordo com Meira (2012), que nem sempre os conhecimentos psicológicos contribuíram e contribuem para a emancipação humana com o olhar ampliado ao fenômeno que se produz na área da educação e que, muitas vezes, corroboram com visões fragmentadas e parciais de onde emerge uma espécie de psicologização os fenômenos escolares referindo-se à “utilização recorrente de explicações de caráter psicológico para descrever e analisar fenômenos, desconsiderando seu processo de produção social” (p. 91). Assim, em uma visão parcial e descontextualizada, muitas vezes amparada em conceitos isolados da

Psicologia, os processos de aprendizagem e desenvolvimento acabam tendo sua origem em fatores internos e subjetivos considerados produzidos pelos próprios alunos ou por suas famílias. Nesse viés, os profissionais voltam sua atuação com explicações culpabilizadoras ao aluno ou sua família pelo não sucesso ou não acompanhamento do ritmo escolar na expectativa da escola.

O que almejamos, então, é que teorias estudadas em Psicologia da Educação apresentem e fundamentem, de maneira coerente, o trabalho do professor na educação e junto à atuação em Psicologia Escolar em diálogo que deve se estabelecer na escola entre distintos profissionais. Dizemos isso pois, em uma relação distante e sem compreensão do que faz o psicólogo na escola ou junto a ela, pode-se criar uma concepção de uma Psicologia clínica dentro da escola, individualizando questões que são constituídas no bojo das relações escolares e, se desconsideradas suas relações sociais, culturais, políticas e contextuais, podemos facilmente cair em um lugar comum de buscar uma solução apenas em quem desponta dessa relação: muitas vezes o aluno ou sua família (MOREIRA; COTRIN, 2016). O papel da Psicologia Escolar nas queixas escolares, por exemplo, é justamente a investigação, compreensão e atuação conjunta com todos os atores da trama escolar, movimentando aluno, professor, família e comunidade institucional para pensar e superar o que se cristaliza como queixa – outrora denominada como fracasso escolar ou dificuldades de aprendizagem ou problemas de comportamento<sup>3</sup> (LEONARDO, LEAL, ROSSATO, 2015).

Numa perspectiva crítica, fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, o diálogo que se faz entre professores e psicólogos deve contribuir para a efetivação de práticas críticas e compromissadas com a transformação social e emancipação humana. Cabe ressaltar que no ano de 2019, no Brasil, depois de anos de tramitação e mudanças na proposta, tivemos a aprovação da Lei nº 13.935, de 11 de Dezembro de 2019 que dispõe sobre a prestação de serviços de

---

<sup>3</sup> O termo fracasso escolar caiu em desuso pela área de Psicologia Escolar e Educacional ao designarmos as intercorrências no processo de escolarização pela conotação do termo insucesso ser atribuído de maneira isolada a algum dos participantes dessa rede: seja aluno e/ou sua família ou o professor. A mudança para o termo Queixas Escolares amplia o olhar e convida a investigação aos múltiplos determinantes que culminam na queixa em si.

Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica. Nessa lei, temos um texto bastante amplo e vago, o que pode abrir caminhos para toda sorte de atuações e compreensões do que se faz e qual objeto do psicólogo que trabalha em contextos escolares.

Dentre essas práticas, defendemos práticas críticas, que contextualizem as queixas escolares que possam vir a se estabelecer, um trabalho coletivo da Psicologia em conjunto com pais, professores, alunos e comunidade escolar. Para colaborar com esses princípios, defendemos que o professor saiba o que é a seara de trabalho do psicólogo dentro das escolas para parcerias que visem o cuidado das questões e intercorrências que ali se produzem e fortaleçam a luta para olhares que não sejam patologizantes ou medicalizantes dos fenômenos escolares.

Feitas tais diferenciações e assumindo um posicionamento como psicólogas formadoras na área da Psicologia e Educação, apresentaremos uma proposição sobre o que ensinar a alunos do curso de Pedagogia partindo de conceitos essenciais na Psicologia Histórico-Cultural.

### **3 O que ensinar? Sobre a escolha da Psicologia Histórico-Cultural e seus conceitos**

Os constructos de uma Psicologia científica sempre fizeram parte dos cursos de formação de professores. Desde os primeiros cursos, regularizados a partir da década de 1920 (TANURI, 2000), a Psicologia tem papel fundamental na formação docente, já que se propõe a explicar o comportamento e desenvolvimento humano, principalmente no que se refere ao processo de aprendizagem.

De 1920 até os dias atuais, teorias individualistas, empiristas, inatistas, interacionistas e críticas concorrem para que se dê ao formando caminhos para uma prática centrada na maneira como a criança aprende. Constitui-se, muitas vezes, um olhar fragmentado, contrário às próprias DCNs já que, ao entrar em contato com tais perspectivas, a intenção deveria ser conhecer os fundamentos históricos da Psicologia, para, ao conhecê-los, constituir um embasamento crítico, engajado, atento e comprometido com a transformação social pela educação.

Daí decorre nossa proposição. Se nossa perspectiva é formar profissionais que atuem de maneira crítica e que tenham ferramentas para pensar o processo de ensino a partir de aspectos relevantes do desenvolvimento humano, não é possível que utilizemos teorias que se baseiam e possuem um corpus teórico focado apenas na compreensão de um desenvolvimento individual e que ocorra de modo universal. Porém, é preciso estudá-los historicamente e compreendermos suas implicações. Com isso, é preciso evidenciar que inclusive a própria Psicologia tem seu compromisso ao construir saberes e conceitos voltados à área educacional, porém é necessário saber a quem e quais são seus interesses.

Dizemos isso pois nem sempre os saberes psicológicos foram voltados à finalidade de emancipação dos sujeitos ou vinculados com uma educação que se volte à singularidade de cada aluno. Já tivemos, historicamente, os conhecimentos e saberes da Psicologia direcionados à mensuração e segregação de crianças, jovens e famílias dentro de espaços escolares, com diferentes justificativas e pretextos (PATTO, 1984; SOARES, MARINHO-ARAÚJO, 2010). Com isso, ao falarmos dessa seara da ciência, ainda é preciso que localizemos a partir de qual perspectiva se fundamenta para compreendermos sua vinculação e compromisso com qual tipo de educação se quer alcançar.

Nesse caminho, evidenciamos a Psicologia Histórico-Cultural como uma perspectiva que buscou, a seu tempo, a construção de uma nova Psicologia e que de fato colocou o objeto de estudo do saber psicológico voltado a compreender o desenvolvimento humano necessariamente constituído em um contexto social, político, econômico e cultural específicos (VIGOTSKI, 1999). Essa compreensão oferece um novo norte aos saberes psicológicos, pois esquiva-se e refuta quaisquer explicações dos processos psíquicos que sejam abstratos e constituídos fora das relações culturais, sociais e políticas que os estabelecem.

Com sua elaboração pelos pensadores soviéticos L. S. Vigotski, A. Leontiev e A. Luria, essa perspectiva parte da compreensão do psiquismo a partir da apropriação da cultura e das objetivações humanas para que ocorra o processo de humanização. Nesse sentido, oferece um aporte a partir de pressupostos marxianos de compreensão da realidade para que se estude o

modo como cada ser constitui em si características que, inicialmente, são postas em um plano social para, em processo mediado, tornarem-se parte do funcionamento intrapsíquico. (LEONTIEV, 1978, 1983; VIGOTSKI, 1999, 2001). Ao apropriar-se e constituir-se psiquicamente a partir de características humanas, o caminho de formação da consciência e das funções psíquicas superiores só pode ser pensado por meio do aprendizado dos conhecimentos objetivados ao longo do processo histórico humano. Pontuamos, ao considerar que o aparato biológico não basta para que nos tornemos humanos e necessita ser superado pela constituição histórica e social do psiquismo, que essa perspectiva evidencia a cultura como carro-chefe para que nos tornemos quem somos. Essa compreensão somente pode ser feita se localizarmos o contexto histórico, político, econômico e cultural do qual se pertence.

Com a mudança de paradigma na compreensão da formação do psiquismo deslocando-se ao plano necessariamente social para se pensar a singularidade da formação de cada indivíduo, a educação torna-se central pois, é necessário acessar e apreender características que humanizam e, para isso, é preciso organizar e apresentar intencionalmente o conhecimento historicamente acumulado para continuarmos com o processo de formação das novas gerações, pois não estão dadas de antemão (VIGOTSKI, 2001).

Com isso, ao pensarmos no trabalho do professor e quais conhecimentos são necessários para sua atuação cabe questionar: o que seria imprescindível que todo o professor saiba para poder atuar intencionalmente no caminho desenvolvimento de seus alunos? Quais conceitos ajudam a nortear uma formação docente comprometida com a luta pela emancipação humana por meio da apropriação das objetivações já produzidas? Ainda: a partir de qual Psicologia queremos a constituição de bases teórico-metodológicas para o docente atuar em sua atividade de ensino?

Defendemos que a Psicologia Histórico-Cultural pode fornecer sustentação aos profissionais da educação a partir dos conceitos cunhados na elaboração de uma nova Psicologia, com suas bases concretas, contextualizando os saberes psicológicos voltados ao compromisso com a transformação social. Elencamos

alguns desses conceitos que consideramos fundamentais para a atuação docente e discorreremos no intuito de pensar o que poderia ser apresentado na formação inicial do futuro docente da Educação Básica.

A primeira elaboração que gostaríamos de destacar é a compreensão da constituição necessariamente social do *psiquismo humano*, como defendem Vigotski (2001) e Leontiev (1978). A partir desse pressuposto, temos material para se pensar que toda característica interna e singular foi, pela primeira vez, uma relação social. Tal afirmação nos leva à proposição de desenvolvimento humano e processos de aprendizagem para longe do determinismo naturalizante e subordinado à maturação biológica desvinculando-o ou colocando-o em segundo plano em relação aos determinantes sociais.

Ao contrário, temos o entendimento do caminho do desenvolvimento humano a partir da atividade que se realiza no contexto ao qual se pertence, promovendo infinitas possibilidades a como cada um se constituirá. Pela Teoria da Atividade de Leontiev (1983) e depois pela periodização do desenvolvimento desenvolvida por Elkonin (2017) há o entendimento de que é necessário ocorrer o processo de humanização a cada novo ser humano que nasce, pois não se inscreve de antemão fases pré-estabelecidas nas quais necessariamente todos passarão. A concepção do processo de *periodização* a partir de atividades principais que podem se estabelecer em cada período da vida, subordina os processos biológicos às vivências culturais, promovendo desenvolvimento humano. Neste processo, funções psicológicas básicas que são comuns aos homens e animais são distintas das *funções psicológicas superiores* como a linguagem, o pensamento abstrato, a atenção voluntária que são exclusivamente humanas e tem sua gênese nas vivências culturais e sociais (VIGOTSKI, 2001). Por essa perspectiva temos que é preciso compreender os caminhos de desenvolvimento a partir de um contexto social e cultural específico, no qual se compartilha modos de ser, pensar, agir e se organizar enquanto sociedade que imprimirá suas marcas nessa formação.

A partir dessa elaboração temos que o aparato biológico com o qual nascemos não basta para definir quem somos ou quais modos de existir teremos: precisamos apreender a *cultura* à qual pertencemos (VIGOTSKI, 2001). É

justamente nesse caminho que a educação, ao organizar, sistematizar e apresentar intencionalmente os conhecimentos já elaborados deve contribuir para avançar no caminho da espécie humana e juntamente na formação singular de cada um. O professor, ao preparar um conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, não está apenas mostrando um conceito ou uma definição, mas compartilhando da história humana que produziu determinado conhecimento que uma vez satisfaz e ainda continua satisfazendo necessidades humanas e constituindo diferentes maneiras de existir, dialeticamente.

A *aprendizagem*, dessa forma, ganha contornos imprescindíveis para pensarmos a construção de caminhos para o desenvolvimento pois, segundo Vigotski (2001), é preciso aprender conceitos, por meio da organização intencional do conteúdo pelo professor, os quais, de maneira direta na realidade não conseguiríamos alcançar – *conceitos científicos* – pois aqueles conhecimentos advindos apenas da experiência concreta nos fornecem conhecimentos espontâneos, os quais serão a base para se formar aqueles supracitados, sendo mais complexos e necessitam ser elaborados em contato com parceiros mais experientes.

O percurso da aprendizagem de conceitos científicos foi definido por Vigotski (2001) como *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)*<sup>4</sup> e se refere à “a discrepância entre a idade mental real ou nível de desenvolvimento” e que pode ser entendida como “o auxílio dos problemas resolvidos com autonomia, e o nível que ela atinge ao resolver problemas sem autonomia, em colaboração com outra pessoa, determina a zona de desenvolvimento imediato da criança.” (p. 327). A compreensão desse conceito por parte do futuro professor implica em organizar os conhecimentos para que possam ser acessados, apropriados e ampliados a partir do processo de aprendizagem. O olhar apenas ao que o aluno já faz sozinho, sem ajuda, sem interferência - como geralmente é o que se exige na escola - é considerar apenas seu *nível de desenvolvimento real*, ou

---

<sup>4</sup> A última letra da sigla também concebida com a tradução de possível, próxima, imediato, iminente, dentre outros termos implicam em discussões teóricas que levam a compreensões inclusive diferentes desse conceito, mas aqui adotaremos como sinônimo para contemplarmos o conceito de uma maneira mais inicial.

seja, o que já tem elaborado para si. Perde-se assim o olhar mais amplo ao movimento vivo que é o processo de aprender novos conteúdos, nas diversas possibilidades de se constituir. Da mesma forma, diagnósticos que se baseiam somente no que o aluno, aparentemente, não sabe reduz a organização de estratégias de ensino. Neste caso, o conceito de ZDP alarga a perspectiva de ação e intervenção docente uma vez que considera que os alunos têm experiências diversificadas com o mesmo objeto do conhecimento que advém, inclusive, com o tipo de mediação pedagógica realizada até então. O percurso da aprendizagem intencional considera o aluno numa Zona de Desenvolvimento Proximal e a definição do que ‘se vai aprender’ se coloca no mesmo grau de importância com a definição de ‘com quais mediadores culturais’ esse processo será percorrido. Tais mediadores tornam possível uma leitura da realidade em que se contempla seus instrumentos materiais e imateriais e sua historicidade. Complementa Pessoa (2018): “assim, temos a constante formação dos sujeitos pela aprendizagem, superando o que já tem elaborado e constituindo novas formações e possibilidades para os rumos do desenvolvimento humano” (p. 24).

Ao entrarmos em contato com elaborações historicamente realizadas, manifestas na cultura material e imaterial presentes numa determinada sociedade, e que guardam consigo uma certa cristalização da realidade de forma a permitir representá-la e comunicá-la, acessamos os *significados socialmente* constituídos: signos elaborados pela humanidade e que guardam a história social do gênero humano (LEONTIEV, 1978). É a partir dos significados que nos comunicamos e acessamos a realidade para além daquela que conhecemos. Podemos dizer que é o que nos permite acessar o passado e projetar o futuro por meio da comunicação e elaboração dos saberes constituídos. Compreender a necessidade de acesso e apropriação dos conhecimentos por meio da partilha dos significados sociais oferece ao futuro docente um olhar ampliado à finalidade de seu trabalho, ultrapassando apenas a apresentação de conteúdo e conferência de como esse saber foi externalizado por em seu aluno. É preciso entender que, a

partir dos conhecimentos objetivados e vivenciados por cada aluno, tal compreensão se produzirá de maneiras singulares.

Nessa direção, compartilhar os significados sociais não implica que todos os alunos constituirão a mesma perspectiva, o mesmo olhar, e acessarão da mesma forma os conhecimentos. Ao ser elaborado por cada um, produzirá *sentidos pessoais* diferentes a partir da vivência e das experiências anteriores de cada indivíduo em sua trajetória de vida (LEONTIEV, 1978). É por meio dos sentidos pessoais que se vive na realidade, do que fica para cada um daquilo que se acessou, conheceu e se apropriou da realidade. Por isso, compreender que cada aluno poderá constituir sentidos diversos em decorrência da forma como a atividade de ensino é planejada e desenvolvida aumenta as chances do conhecimento acessado modificar o modo de pensar e agir na realidade, de maneira ímpar.

Para Vigotski (2001): “o sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra” (p. 466). Ao pensarmos na formação do futuro docente, ponderamos que entender que a história da humanidade e sua participação na constituição do psiquismo de seus alunos é realizada também por meio dos significados sociais e sentidos pessoais e permite novas lentes para a expectativa sobre como os conteúdos serão trabalhados em sala de aula.

A vivência inter e intrapsíquica na apropriação dos significados sociais, abre caminhos para a formação da *consciência*. Para Leontiev (1983), “a realidade psíquica que se abre diretamente diante de nós é o mundo subjetivo da consciência” (p. 101). Ainda considera que o estudo de como a consciência é formada só é possível quando analisada como produto da participação do indivíduo em um contexto social e cultural específicos. Ou seja, como cada um se constituirá passa, necessariamente, por uma relação social e historicamente estabelecida. Essa instância não pode ser concebida como dada de antemão, mas sim por meio da internalização sendo “produto do desenvolvimento de um sistema de relações objetivas” (LEONTIEV, 1983, p. 16).

A compreensão do desenvolvimento psíquico de maneira geral poderá fornecer elementos, ao futuro professor, para uma atuação calcada na realidade e nos elementos que a tornam dinâmica. Para além dos conteúdos curriculares estanques, o que se propõe é um olhar para os mediadores e instrumentos culturais que formam a consciência e devem ser utilizados com essa finalidade. Também defendemos que, o docente em formação ao acessar conteúdos da área da Psicologia possa constituir-se a elucidação de um estudo histórico da compreensão epistemológica de diversas correntes mas que se elabore uma concepção de indivíduo que transforma a realidade e é por ela transformado de modo que, ao preparar sua atividade de ensino, possa organizar intencionalmente ações que tenham essa finalidade.

Auxilia-nos nessa discussão a compreensão da *atividade de estudo*, a qual, pode ser formulada como atividade que promove desenvolvimento humano ao ser realizada, colaborando na constituição das funções psíquicas superiores – tais como atenção, memória, pensamento, linguagem, emoções – aqui, em especial a crianças em idade escolar (LEONTIEV, 1983). Nesse caminho, a atividade de estudo não se forma de maneira natural, mas precisa ser constituída e os motivos do estudo devem estar voltados à apropriação dos conhecimentos que engendram a possibilidade de participação na cultura.

Como o trabalho de Asbahr e Mendonça (2018) nos mostra, nem sempre os alunos frequentam ou estão na escola com um motivo formador de sentido, com a finalidade de apropriação de conhecimentos, mas por outros motivo-estímulos que perpassam o estar na escola - como estar com os amigos ou deixar os pais felizes. Com isso, também cabe ao docente voltar a organização de sua atividade docente de maneira a vislumbrar em suas ações a formação dos motivos dos alunos para a educação e para que possam produzir sentidos a partir do que se estuda. Ainda, como já analisaram Pessoa e Leonardo (2020), em pesquisa realizada junto a docentes em exercício, também é preciso que as ações de ensino produzam sentido ao professor e se voltem à finalidade de formação humana de seus alunos. Assim, defendemos que os conhecimentos que se acessa produzam sentido a quem aprende e com isso possa modificar sua maneira de ver a realidade para, dessa maneira, transformá-la.

Ainda, ao ter como norte uma compreensão a partir de uma Psicologia compromissada com a formação humana por meio dos processos educativos, o aluno da graduação - futuro professor - poderá vislumbrar como lidar com desafios, modos diferentes de expressão sobre por seu aluno e compreensão da realidade com olhar crítico e compromissado com a transformação social. Entretanto, destacamos a necessidade de que esse docente, quando em exercício, tenha as condições concretas e materiais para que possa realizar seu trabalho e, que não está sozinho na tarefa de colaboração na formação das novas gerações.

Ao discutirmos o que ensinar, imediatamente, nos defrontamos com o como ensinar. Para além das atividades regulares de estudo como leitura e discussão de textos, escrita científica, a compreensão da realidade educacional por meio do conhecimento de aspectos teóricos, práticos, políticos e regulamentares e o confronto com as próprias ideias pode levar os graduandos do pensamento espontâneo construído em suas trajetórias sobre a realidade para o fazer e pensar científico. O principal desafio nessa formação, quando pensamos na apropriação dos conceitos da área da Psicologia para subsidiar a constituição do futuro professor, está no fato de, ao iniciarem o curso da disciplina Psicologia da Educação, a experiência com a infância e a adolescência vem, na maioria das vezes, do contato com os próprios familiares e amigos, além das vivências pessoais. Também carregam suas experiências da trajetória como alunos. Essa visão sobre a infância e adolescência geralmente está permeada por concepções que são provenientes do senso comum, muitas vezes arraigadas em olhares generalizantes, deterministas e/ou reducionistas do processo de desenvolvimento. Assim, o desafio é ter outras experiências que possam levar os alunos a mudar o olhar, ver de outro lugar, para então, compreender o papel fundamental da escola na formação humana.

Essas e outras questões provenientes do como apresentar e constituir o pensamento científico na área da educação nos levou a proposições nas quais nossos alunos pudessem ouvir crianças e adolescentes de uma outra perspectiva, investigando sobre diferentes conceitos que permeiam a vida

cotidiana e a acadêmica. Compartilhamos aqui uma proposta por meio de um roteiro semiestruturado que consiste em dialogar com crianças e adolescentes de diferentes idades sobre diversos conceitos com distintos níveis de dificuldade de elaboração. Exercitando o olhar de pesquisadores e de quem, durante a graduação, entra em contato com uma realidade já conhecida e inicia a ampliação dos conhecimentos a esse respeito, os alunos de Pedagogia agora estão convidados a olhar crianças e adolescentes a partir de outros lugares, outros conceitos. Nesse caminho, elaboram-se perguntas desde as mais elementares até mesmo mais complexas: ‘o que é um animal’ e até mesmo ‘o que é política’; ‘porque chove’ e ‘para que serve estar numa faculdade’; dentre outras. Esse exercício de questionamento permite colocar os alunos da graduação em contato com um novo tipo de experiência: quais os sentidos atribuídos para diferentes conceitos, como demonstram as contradições do pensamento, sua superação e como as experiências escolares os auxiliam neste percurso. Ainda, fornece ao professor do Ensino Superior material para trabalhar conceitos pertinentes à área da educação que possam se valer dos exemplos vivenciados na prática para constituir o embasamento teórico-prático quando pensamos no papel do professor no processo de humanização junto a seus alunos.

Atividades que aproximam o aluno da Pedagogia com o futuro profissional que ele encontrará como docente permite que os conceitos da área da Psicologia sejam vistos como embasamento ao elaborarem a atividade de ensino, os processos de aprendizagem e desenvolvimento e ainda posicionar-se diante das intercorrências na escolarização vivenciada pelos alunos de maneira crítica, com olhar atento e investigativo. A preocupação em como apresentar fundamentos históricos da área psicológica sem formar um olhar fragmentado das teorias e ainda sem parecer que, dependendo da temática escolar, devemos recorrer a uma ou outra vertente em uma miscelânea epistemológica faz-se presente ainda mais quando se almeja que futuros professores possam dedicar-se à tarefa de participar do processo de humanização dos seus alunos pela apropriação de conhecimentos historicamente elaborados.

Assim, elencamos nessa escrita alguns pontos para considerarmos na formação do futuro docente da Educação Básica para que constitua embasamento teórico-metodológico que lhe permita, diante dos diversos acontecimentos dentro e fora de sala de aula, a coerência com a finalidade de formação humana pela cultura e ainda constitua olhar crítico à educação e a todos participantes dela. A seguir, algumas considerações sobre a formação inicial, docência e o trabalho com e junto à Psicologia.

## **6 Considerações finais: desafios para a formação e qual docência almejamos**

A experiência de elaborar o presente texto permitiu-nos remontar nossas vivências como psicólogas, professoras e participantes de espaços formativos nos quais estamos voltadas a colaborar com a educação, seja dentro ou fora da escola. Constituir elementos para colaborar com processos de formação inicial de professores permite deparar-nos com a formação ininterrupta daqueles que estarão diariamente contribuindo junto às novas gerações da humanidade. Em especial quando se considera o Ensino Básico que, em nosso cenário brasileiro, é a porta de entrada à escolarização e acesso aos conhecimentos científicos sistematizados. Pensar essa formação crítica desses profissionais é tarefa importante e desafiadora.

Elencar conteúdos que consideramos imprescindíveis na constituição da atividade de ensino do futuro professor nos conduz ao posicionamento de qual educação queremos e para qual projeto de sociedade. A partir da Psicologia Histórico-Cultural temos o compromisso de lutar para que a educação seja desenvolvida do processo de humanização de cada ser, acessando e elaborando os conhecimentos objetivados ao longo da história humana. Ainda, almejamos que todos em nossa sociedade, indiscriminadamente, tenham esse acesso e alcancem suas infinitas possibilidades de desenvolvimento humano pela aprendizagem.

Essa tarefa torna-se bastante árdua quando pensamos na maneira que a Psicologia pode ser apresentada como fundamento aos alunos de graduação, em especial na Pedagogia. Defendemos que a historicidade dos conhecimentos

psicológicos seja acessada e compreendida, mas que ao final, se constitua uma fundamentação teórico-metodológica que permita ao professor um olhar crítico ao desenvolvimento humano, aos processos de aprendizagem e à realidade escolar de maneira curiosa e investigativa voltada à formação de sujeitos em sua singularidade e atuem na transformação da sociedade. Entretanto, ainda é urgente discutir qual Psicologia queremos junto à educação. Apresentamos a Psicologia Escolar e Educacional engajada com tal compromisso e entendemos essencial que se conheça sua atuação, seu papel e possibilidades de inserção dentro, fora e com as escolas – na verdade, junto ao processo educacional como um todo.

Queremos uma Psicologia tanto nos conceitos apresentados quanto em profissionais da área que seja atuante junto a professores e comunidade escolar, não compactuando que o aluno tenha um problema ou um transtorno de saúde apenas porque não corresponde às expectativas colocadas a ele nos contextos educacionais. Que a busca por “ter uma resposta” ao que ocorre no caminho do processo de escolarização não seja voltada à busca por “fechar diagnóstico”, mas que, munidos de um esclarecimento e fundamentação científica sobre como ocorre o desenvolvimento humano por meio da aprendizagem, possa questionar a lógica medicalizante nos processos educacionais. Defendemos que o professor conheça a Psicologia e se coadune com visões que não realizem diagnósticos tão facilmente e que estranhe quaisquer explicações simplistas ao caminho que o aluno possa apresentar ou deveria - equivocadamente - desempenhar em sua aprendizagem ou comportamento.

Se, por um lado, almejamos que o docente possa se valer de conhecimentos da área da Psicologia para atuar, por outro, também ponderamos igualmente necessário que se compreenda o que faz o psicólogo escolar e educacional para, em atuação conjunta, somarem forças contra a lógica adoecedora e individualizante que paira sob o caminho linear e engessado traçado no processo de escolarização. Com a expectativa de que todos os alunos respondam da mesma forma ao conhecimento acessado, temos um prato cheio para transformar questões sociais,

culturais e contextuais em diagnósticos e patologização de processos e funções psíquicas que ainda estão em constituição.

Desde a formação inicial, almejamos que o ser professor se constitua de maneira a entender a diversidade de maneiras de existir do indivíduo, em sua singularidade, que está sendo constituída a todo momento. Ainda, conceber a apropriação dos conhecimentos como central na constituição do psiquismo ultrapassa frequentar a escola apenas para cumprir um protocolo, mas que seja sim promotora de desenvolvimento humano pela aprendizagem.

Defendemos que a Psicologia Histórico-Cultural fornece subsídios suficientes para o embasamento teórico-metodológico junto ao professor durante toda sua atuação, estando presente desde o momento de elaborar e desenvolver sua atividade de ensino até mesmo em como lidar com possíveis intercorrências no processo de apropriação do conhecimento, seus tempos e maneiras de ocorrer. Por fim, almejamos que se ampliem as pesquisas e intervenções nesse campo, com o viés epistemológico comprometido com a transformação social por meio da educação, sejam professores, psicólogos ou quaisquer profissionais que atuem junto aos processos educacionais.

## Referências

ASBAHR, F. S. F.; MENDONÇA, A. B. J. Atividade de estudo e sentido pessoal: uma revisão teórica. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*. 2 (3), 2018. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv2n3.a2018-47450>.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf).

ELKONIN, D. B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.) *Ensino Desenvolvimental. Antologia. Livro 1*. 1. ed. Uberlândia: Edufu, 2017.

GATTI, B. A. O que é psicologia da educação? Ou, o que ela pode vir a ser como área de conhecimento? *PEPG Em Educação: Psicologia da Educação*. N. 5, 1997, pp. 73-90. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/42902>.

LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. R. G.; ROSSATO, S. P. M. A naturalização das queixas escolares em periódicos científicos: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19 (1), 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191816>.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário. (Obra original publicada em 1975), 1978.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, Conciencia, Personalidad*. Habana: Editorial Pueblo y Educación. (Obra original publicada em 1975), 1983.

MEIRA, M. E. M. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na Educação Brasileira à luz da Psicologia Histórico-Cultural. In: FACCI, M. G. D., MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. *A exclusão dos “includos” – uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. Maringá: Eduem, 2012.

MEIRA, Marisa Eugênia Melilo. Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. Em: TANAMACHI, Elenita; PROENÇA, Marilene e ROCHA, Marisa Lopes. *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

MOREIRA, G. R.; COTRIN, J. T. D. Queixa escolar e atendimento psicológico na rede de saúde: contribuições para o debate. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20 (1), 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-353920150201938>.

NASCIUTTI, F. M. B; SILVA, S.M. C. O processo de ensinar/aprender uma perspectiva crítica em psicologia escolar e educacional. *Psicologia em Estudo*, 19 (1), pp. 25-37, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-7372207600003>.

PATTO, M. H. S. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PESSOA, C. T.; LEONARDO, N. S. T. Sentido pessoal e atividade docente pela Psicologia Histórico-Cultural. *Revista PUC-Campinas*. V. 25, 2020, pp. 1 – 15. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/4611/3023>.

PESSOA, C. T. “*Ser professora*”: um estudo do sentido pessoal sobre a atividade docente a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2018.

SANTOS, R. E. O. *Pedagogia histórico-crítica: que pedagogia é essa?* Horizontes, v. 36, n. 2, p. 45-56, mai./ago, 2018.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica primeiras aproximações*. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SOARES, P. G.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Práticas Emergentes em Psicologia Escolar: a mediação no desenvolvimento de competência dos educadores sociais. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Online)*, 14 (1), pp. 45-54, 2010.

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*. Mai/Jun/Jul/Ago, 14, 2000.

VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Recebido em novembro de 2021.  
Aprovado em dezembro de 2021.