

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SUPERANDO O DILEMA TEORIA VERSUS PRÁTICA****FORMACIÓN DE PROFESORES: SUPERACIÓN DEL DILEMA TEORÍA VERSUS PRÁCTICA****TEACHER TRAINING: OVERCOMING THE DILEMMA THEORY VERSUS PRACTICE**Bruna Carvalho<sup>1</sup>Lúcia Márcia Martins<sup>2</sup>

**Resumo:** A formação de professores no Brasil sempre se mostrou problemática, pois nunca conseguiu superar a dicotomia entre teoria e prática. A discussão de qual é o melhor modelo para formação docente em nada contribui para o avanço do conhecimento desta área, uma vez que a formação de bons docentes demanda formação teórica e prática. Diante disso, avaliamos que a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural têm importantes contribuições para a formação de professores que podem auxiliar na superação de tal dilema. O objetivo deste artigo é apresentar proposições, para a formação de professores, ancoradas nestas teorias que têm como base o materialismo-histórico-dialético.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Pedagogia histórico-crítica; Psicologia histórico-cultural.

**Resumen:** La formación del profesorado en Brasil siempre ha sido problemático porque nunca logró superar la dicotomía entre la teoría y la práctica. La discusión sobre cuál es el mejor modelo para la formación del profesorado no contribuye al avance del conocimiento en esta área, ya que la formación de buenos maestros exigen formación teórica y práctica. Por lo tanto, llegamos a la conclusión de que la pedagogía histórico-crítica y la psicología histórico-cultural tienen importantes contribuciones a la formación del profesorado que puede ayudar a superar este dilema. El objetivo de este trabajo es presentar propuestas para la formación de docentes, anclada en estas teorías están basadas en el materialismo histórico y dialéctico.

**Palabras clave:** formación del profesorado; Pedagogía histórico-crítico; Psicología histórico-cultural.

**Abstract:** Teacher education in Brazil has always been problematic because it never managed to overcome the dichotomy between theory and practice. The discussion of what is the best model for teacher education does not contribute to the advancement of knowledge in this area, since the formation of good teachers demand theoretical and practical training. Therefore, we conclude that the historical-critical pedagogy and cultural-historical psychology have important contributions to teacher training that can assist in overcoming this dilemma. The objective of this paper is to present proposals for teacher training, anchored in these theories are based on the historical and dialectical materialism.

**Keywords:** Teacher training; Historical-critical pedagogy; Historical-cultural psychology.

**Introdução:**

A breve história da formação dos professores nos mostra a permanente dicotomia entre teoria e prática que tem permeado essa formação em nosso país. Em determinados momentos a formação de professores tinha como base o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, em outros, o foco era no modelo pedagógico-didático. Para o primeiro modelo, a formação dos professores deveria centrar-se nos conteúdos a serem ensinados, pois a prática seria adquirida com a experiência docente ou com a formação em serviço. Já para o segundo modelo, a formação dos professores deveria ter como base o preparo

pedagógico-didático. Nas universidades prevaleceu o primeiro modelo na formação de professores secundários e o segundo modelo foi adotado, nas Escolas Normais, para a formação de professores primários (SAVIANI, 2012).

Observamos nestes modelos uma dicotomia entre teoria e prática; entre conteúdo e forma na formação docente. Embora o segundo modelo considere a importância dos conteúdos para a formação dos professores, nesta perspectiva a formação docente só se efetivará com o preparo pedagógico-didático. Ora o pêndulo está na teoria, no conhecimento, no conteúdo a ser ensinado, ora está na prática, na didática, na forma de se ensinar.

Portanto, urge proposições para formação de professores que superem tal dicotomia. Neste artigo, objetivamos apresentar as contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural para formação de professores, compreendendo-a numa perspectiva materialista, histórica e dialética.

Para tanto, abordaremos em nosso texto: o desenvolvimento humano na perspectiva do materialismo-histórico-dialético e a importância da educação escolar como motor de tal desenvolvimento; por fim, esclarecemos as seguintes proposições para formação de professores:

- A história deve ser a espinha dorsal de todas as disciplinas, visto que é por ela que podemos compreender o contexto que cada conhecimento foi produzido e porque cada um ainda é essencial para a formação do pedagogo;
- Os fundamentos da educação (filosofia, história, sociologia, psicologia, política e gestão escolar) são imprescindíveis para que os alunos se apropriem dos conhecimentos basilares da pedagogia, enquanto ciência;
- As disciplinas de didática e de metodologias de ensino devem propiciar a articulação entre conhecimento teórico e prático para atuação docente, superando o dilema *teoria versus prática*;
- A escola deve ser considerada como locus privilegiado para compreensão da educação e do trabalho educativo.

Por fim, defenderemos que a apaixonante profissão docente demanda professores apaixonados criticamente.

### ***Educação escolar: motor para o desenvolvimento humano***

O *Homo Sapiens* é um ser extremamente social desde o seu nascimento, já que depende de um ser mais desenvolvido de sua espécie para se humanizar, ou seja, para se tornar homem.

Sabidamente, se lançarmos ao mundo qualquer filhote animal, por exemplo, um gato, as alternativas existentes serão: ou ele morre ou ele vira gato, ou seja, permanece representante de sua espécie. Diferentemente, a história mostra que crianças desprovidas de condições histórico-sociais de desenvolvimento que sobreviveram não se tornaram seres representativos da espécie humana, ou seja, não se humanizaram (MARTINS, 2009, p. 99).

Desse modo, para se desenvolver no plano ontogenético, o homem deve se apropriar das produções de sua espécie – as objetivações do gênero humano acumuladas ao longo da história – todavia, estas objetivações do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade não se acumulam pela via da hereditariedade, pela filogênese, ou seja, pelas leis biológicas. Se ocorresse desta maneira não seria preciso

que as crianças fossem ensinadas a andar, falar, comer, controlar os esfíncteres, etc.; seria necessário apenas esperar a idade certa, que tudo isso ocorreria de forma natural, espontânea e então poderíamos dizer que no *Homo Sapiens* a ontogênese também repete a filogênese e que as diferenças entre os indivíduos se devem à herança biológica, à cor da pele, à origem nacional, entre outros.

Contudo, a gênese destas diferenças é de outra ordem e inclusive resulta de diferenças de classes e de processos alienantes do sistema capitalista de produção, pois as desigualdades entre os membros do gênero humano não são naturais, não se restringem ao desenvolvimento biológico de cada indivíduo singular. A origem das desigualdades entre os homens é um produto social, portanto, “ela é o produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico” (LEONTIEV, 1978, p. 274).

O processo de apropriação das objetivações humanas começa na mais tenra idade, sendo assim, a humanização do indivíduo e o desenvolvimento de sua personalidade iniciam-se a partir do nascimento e complexificam com o passar dos anos.

Diante do exposto, reconhecemos a origem social do psiquismo humano e que as diferenças de classes e os processos alienantes produzidos pelo sistema capitalista de produção são fatores determinantes nas diferenças entre os homens – sejam elas materiais ou ideais –, e não concordamos com a ideia de herança biológica no desenvolvimento do psiquismo humano, uma vez que, “[...] esta vem alimentar, em psicologia, as ideias da discriminação racial e nacional, do direito ao genocídio e às guerras de exterminação”. (LEONTIEV, 1978, p. 258).

Baseando-se nas produções da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, concordamos com Saviani (2013, p. 13) ao proferir: “o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzido sobre a base da natureza biofísica”.

Diante dessa condição inerente ao ser humano, a educação desponta como fator de humanização, isto é, como um processo que corrobora a formação e o desenvolvimento de características, de capacidades, especificamente instituídas pela apropriação da cultura, possibilitando, a cada indivíduo particular, a inserção na histórica e complexa trajetória de formação da humanidade. Nisso reside o amplo espectro de ação da educação que, evidentemente, não se limita à educação escolar, mas, na sociedade moderna, dela não independe.

Não basta viver em sociedade ou ter contato com outros seres humanos para se humanizar. Para ser considerado um legítimo representante da espécie humana, o indivíduo necessita se apropriar das produções de sua espécie: as objetivações em-si e para-si.

As primeiras são caracterizadas pela vida cotidiana do indivíduo, por relações imediatas, por atividades que não exigem graus elevados de sistematização e complexificação do psiquismo humano, como, por exemplo: aprender a função e a utilização de instrumentos; sacar dinheiro no caixa eletrônico; aprendizagem da língua materna, etc. Já as segundas são constituídas pela ciência, moral, filosofia, arte etc.,

e o indivíduo não mantém uma relação imediata com as mesmas, posto que tal relação exige pensamento por conceitos (DUARTE, 2013).

Os conteúdos escolares estão no âmbito das objetivações para-si, assim como não basta viver em sociedade para se humanizar, não basta apenas frequentar a escola para se apropriar das objetivações para-si. Dificilmente esses conteúdos serão aprendidos de modo espontâneo. O ensino dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos mais elaborados da cultura humana depende de ações intencionais e planejadas e na educação escolar, tal tarefa é responsabilidade do professor.

Portanto, cabe ao professor ensinar e ter ciência de que o ensino é um ato teleológico e político. O ato de ensinar demanda planejamento, ou seja, o professor deve antecipar mentalmente quais ações deve tomar para garantir a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, o trabalho educativo demanda intencionalidade ao se eleger o objeto de ensino (conteúdos escolares) e as formas mais apropriadas para transmiti-lo. Ensinar é um ato político, uma vez que a escola, enquanto síntese de múltiplas determinações, serve também aos interesses de classe. O saber, o conhecimento não deixa de ser riqueza, ainda que imaterial e a classe dominante não tem interesse em socializá-la, assim como não socializa as riquezas materiais da humanidade.

Contudo, quando o professor elabora suas aulas visando transmitir os mais ricos conhecimentos da cultura humana, ele (mesmo sem saber) está se posicionando pedagógica e politicamente contra aos que não querem socializar os conhecimentos mais desenvolvidos da cultura humana e a favor daqueles que possuem apenas a escola como lócus de humanização, de aprendizagem de conteúdos que raramente se tem acesso em outros lugares. O ato de produzir a humanidade no homem demanda comprometimento político-pedagógico e a escolha de um lado na luta de classes: o lado dos dominadores ou dos dominados.

### *Formação de professores: uma proposta materialista, histórica e dialética*

Apoiado em Gramsci, Saviani (2012) propõe que o curso de pedagogia necessita de uma matéria central que exerça o papel equivalente ao desempenhado pelo grego e pelo latim na escola de antigamente. Ele chega à conclusão que a história deve ocupar o lugar central do trabalho educativo, já que

[...] pelo caminho da história, os vários elementos que, na atualidade, são considerados como necessários à formação do educador serão contemplados no seu nascimento e desenvolvimento, explicitando-se as condições e as razões que conduziram ao entendimento de sua necessidade para a formação do educador (SAVIANI, 2012, p. 129).

Por esta via, o autor acredita que as disciplinas do curso de pedagogia seriam estudadas de forma mais contextualizada, sendo possível articulá-las com a história da educação, posto que o estudo histórico do desenvolvimento de cada uma delas proporcionaria aos professores compreendê-las enquanto síntese de múltiplas determinações, ou seja, os conhecimentos que são considerados essenciais para a formação de professores seriam compreendidos em sua gênese e em seu desenvolvimento. Consequentemente, as disciplinas do curso de pedagogia, desde as que abarcam os fundamentos da educação às que abrangem o

campo da didática e metodologias de ensino “[...], deixariam de ser estudadas como algo estático e esquemático” (SAVIANI, 2012, p. 129).

Pela filosofia da educação, os futuros pedagogos poderão compreender os problemas da realidade educacional, a partir da reflexão filosófica, que deve ser radical, rigorosa e de conjunto: radical porque “[...] é preciso que se vá até as raízes da questão, até seus fundamentos” (SAVIANI, 2007, p. 20), portanto, não há espaço para reflexões superficiais nesta perspectiva; rigorosa, visto que a reflexão deve-se proceder sistematicamente, com métodos de análise determinados. De conjunto, uma vez que “[...] o problema não pode ser examinado de modo parcial, mas numa perspectiva de conjunto, relacionando-se o aspecto em questão com os demais aspectos do contexto em que está inserido” (SAVIANI, 2007, p. 21). Resumidamente, a reflexão filosófica sobre os problemas que a realidade educacional apresenta uma lógica de pensamento que analise os problemas educativos profundamente, sistematicamente e contextualmente.

Assim, o grande desafio da disciplina filosofia da educação frente à formação de professores “[...] será oferecer aos educadores um método de reflexão que lhes permita encarar os problemas educacionais, penetrando na sua complexidade [...]” (SAVIANI, 2007, p. 28).

A profunda inserção na história da educação deve proporcionar aos alunos a compreensão do contexto político, econômico e social da educação, desde suas formas assistemáticas até a sua forma mais desenvolvida e institucionalizada. Portanto, o ensino da história da educação não se reduz à mera memorização cronológica de fatos. O que deve ser levado em consideração é que a compreensão da história da educação não deve ser apertada da apreensão dos aspectos políticos, econômicos e sociais em que o fenômeno educativo se desenvolve (SAVIANI, 2007). O autor exemplifica tal fato ao fazer uma analogia com o teatro da seguinte forma:

No cenário da história temos os atores e os autores da história, do mesmo modo que numa peça teatral temos os atores e o autor da peça. O autor não aparece, no entanto, a obra é sua e os atores representam aquele papel que lhes foi designado na trama da peça, trama esta que é obra do autor da peça. Para os espectadores, os atores estão em evidência e são por vezes cultuados, surgindo como ídolos. Em contrapartida, os autores estão ocultos nos bastidores, ficando, geralmente, na penumbra, quando não são totalmente esquecidos (SAVIANI, 2007, p. 40).

Segundo o autor, as pesquisas no campo da historiografia não têm revelado os *dados dos bastidores*, ou seja, quem realmente comandou o *espétaculo*. Assim, os dados que revelariam a essência da encenação não são explorados, apenas a aparência da história é contada de maneira cronológica, perdendo-se a compreensão da trama. O ensino de história da educação deve levar os alunos a compreenderem os fatos em sua essência e concretude e não apenas a aparência, memorizando nomes, fatos e datas.

Acreditamos que a proposta de Saviani (2007) para o ensino de filosofia da educação e de história da educação também é válida para as demais disciplinas do curso de pedagogia. Pois, estudando o fenômeno educativo a partir da psicologia da educação, da tecnologia da educação, prática de ensino, metodologia de ensino, educação infantil, educação especial, entre outras, radicalmente, sistematicamente, conjunturalmente, e revelando os *bastidores* (a essência) de cada área e das teorias a serem estudadas, os cursos de pedagogia formariam professores que passariam do senso comum à consciência filosófica.

Além disso, urge, sobretudo, a superação do dilema entre teoria e prática. Saviani (2012) explana que esses dois aspectos são distintos e cada um apresenta suas peculiaridades. A constatação deste fato é possível apenas pela análise que toma a lógica formal como parâmetro. No entanto, “[...] ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro” (Idem, p. 108). Tal assertiva só será passível de compreensão se o pensamento se der pautado pela lógica dialética.

Saviani (2012) explica que a teoria não é um conjunto de ideias que de repente brotaram na cabeça do teorizador e em seguida são colocadas em prática na tentativa de obter êxito. As teorias só são elaboradas para solucionar problemas postos pela prática social. Consequentemente, “[...] a ação humana é uma atividade adequada a finalidades, isto é, guiada por um objetivo que se procura atingir” (SAVIANI, 2012, p. 108). Portanto, a teoria não existe sem a prática e a prática não existe sem a teoria. O autor postula que a teoria sem prática é verbalismo, igualmente a prática sem teoria é ativismo. Isto significa que “[...] o verbalismo é o falar por falar, o blá-blá-blá, o culto da palavra oca; e o ativismo é a ação pela ação, a prática cega, o agir sem rumo claro, a prática sem objetivo” (SAVIANI, 2012, p. 109-110). Ora, o verbalismo e o ativismo não devem guiar o trabalho educativo, pois o desenvolvimento integral dos indivíduos demanda consistência teórica e prática.

Enfim, a ação humana é teleológica e temos a capacidade de imaginar antecipadamente o que objetivamos colocar em prática, isto quer dizer que somos capazes de planejar, desse modo, a nossa prática é guiada por uma teoria. Nesta perspectiva, o dito popular na *prática a teoria é outra* não procede. Por conseguinte, “[...] o ato de antecipar mentalmente o que será realizado significa exatamente que a prática humana é determinada pela teoria. Portanto, quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática” (SAVIANI, 2012, p. 109).

Objetivando munir os professores de sólidas teorias e práticas eficazes, defendemos que nas disciplinas de didática e metodologias de ensino os alunos devem se apropriar do domínio dos conteúdos específicos da área a ser ensinada e do devido preparo pedagógico-didático para ensinar tais conteúdos. Isso implica a superação da dicotomia entre teoria e prática. Mas como fazer isso? Como articular o conteúdo a ser ensinado e a forma de se ensinar?

Saviani (2012) propõe que a solução para tal dilema seria centralizar os cursos de pedagogia, e até mesmo de outras licenciaturas, nos livros didáticos. Para o autor, “[...] mal ou bem, os livros didáticos fazem a articulação entre a forma e o conteúdo, isto é, eles dispõem os conhecimentos numa forma que visa a viabilizar o processo de transmissão-assimilação que caracteriza a relação professor-aluno em sala de aula” (Idem, p. 135).

O autor destaca que empiricamente é o livro didático o *grande pedagogo* de nossas escolas, já que é ele que “[...] dá forma prática à teoria pedagógica nas suas diferentes versões” (Idem, p. 135), mesmo que acriticamente. Além disso, o professor explica que os livros didáticos são produzidos de acordo com a teoria pedagógica adotada no momento. Enfim, Saviani (2012, p. 135) acredita que

[...] debruçando-se sobre os livros didáticos comumente adotados na escola, os cursos de pedagogia mobilizariam os fundamentos da educação examinando as suas

implicações para o processo de ensino e aprendizagem; e efetuariam, a partir desses fundamentos, a crítica pedagógica dos livros didáticos evidenciando o seu alcance e seus limites, as suas falhas, assim como as suas eventuais qualidades. Por esse caminho os futuros pedagogos estariam retomando os conteúdos em sua forma de organização pedagógica, processo pelo qual já haviam passado, porém, de maneira sincrética, isto é, sem consciência clara de suas relações; ao passo que agora eles têm oportunidade de fazê-lo de modo sincrético, isto é, com plena consciência das relações aí implicadas.

Corroboramos com o autor em tal assertiva, pois acreditamos que por essa via os futuros pedagogos entrariam em contato com a prática educativa, ou seja, com o que ensinar e como ensinar. Frisa-se que esta proposição se difere qualitativamente das concepções que defendem o contato direto e imediato com a escola, uma vez que a proposição do autor não vem mutilada de conteúdo, ela é rica tanto no conteúdo, quanto na forma. Ao analisar os conteúdos e as formas do livro didático, os alunos retomariam os conhecimentos das diversas disciplinas do curso de pedagogia, e desvelariam a essência da produção do material em análise, apontando seus limites e suas possibilidades no processo de ensino e aprendizagem.

“Com isso eles se capacitariam a atuar nas escolas e nos diversos sistemas de ensino como orientadores, coordenadores pedagógicos, diretores, supervisores e também como professores” (SAVIANI, 2012, p. 135) aptos a selecionar, organizar, distribuir, dosar e sequenciar os conhecimentos relevantes a serem apropriados pelos indivíduos (SAVIANI, 2012).

Entretanto, tal proposição não obterá êxito se a escola não for considerada como lócus privilegiado para a compreensão do modo como se realiza o trabalho educativo. Saviani (2012) faz esta proposta baseando-se numa das premissas do materialismo histórico-dialética, também anunciada no início do primeiro capítulo: “anatomia do ser humano é uma chave para a anatomia do macaco” (MARX, 2011, p. 58). Assim, só podemos compreender o menos desenvolvido a partir da compreensão do mais desenvolvido.

No que concerne aos processos educacionais, atualmente, a educação escolar é a forma mais desenvolvida, diante disso não é possível compreender as demais formas de educação, sem a compreensão da educação escolar em nossa sociedade, posto que, “[...] na sociedade atual, a escola se tornou a forma principal e dominante de educação a partir da qual as demais formas são aferidas” (SAVIANI, 2012, p. 131). Ele explica que as formas de educação assistemáticas, ou seja, não escolar, historicamente, surgiram bem antes da educação escolar, no entanto, hoje, “[...] não nos é mais possível compreender a educação sem a escola” (SAVIANI, 2012, p. 132), já que a educação escolar é a forma mais desenvolvida para a prática do ato de educar.

Diante disso, o autor parafraseia a clássica afirmação de Marx (2011) e assevera que a “*anatomia da escola é a chave da anatomia da educação*” (SAVIANI, 2012, p. 132, grifo nosso). Conseqüentemente, “[...] o educador formado sobre a base da dissecação da anatomia escolar estará capacitado a compreender todas as demais formas de educação, qualificando-se, portanto, para também agir nelas” (Idem, p. 132).

Nesta perspectiva, pensamos que Saviani (2012) traz grandes contribuições para o curso de pedagogia e para a formação de professores em geral, valorizando o trabalho docente, enriquecendo o curso com sólida formação teórica e prática. Concordamos com o autor na implacável defesa da formação

inicial do professor ser pautada no profundo conhecimento das clássicas produções no âmbito pedagógico.

Certamente, o curso de pedagogia que tome a prática educativa como ponto de partida e como ponto de chegada, que considere a história como eixo das demais disciplinas, a escola como lócus privilegiado para o conhecimento da prática educativa, que socialize os fundamentos da educação e articule conteúdo e forma, formará “[...] pedagogos com uma aguda consciência da realidade onde vão atuar, com uma adequada fundamentação teórica que lhes permitirá uma ação coerente e com uma satisfatória instrumentação técnica que lhes possibilitará uma ação eficaz” (SAVIANI, 2012 p. 130). Entretanto, não podemos sobrecarregar o curso de pedagogia e pensar que ele por si só é capaz de esgotar a formação do professor em todos os âmbitos. Dessa maneira, é “[...] recomendável que [...] sejam feitos estudos de aprofundamento, aperfeiçoamento e especialização em nível de pós-graduação” (SAVIANI, 2012, p. 130-131).

Em suma, asseveramos que a formação de professores não deve se resumir apenas ao preparo técnico para sua atuação profissional, mas precisa ir além. Este ir além significa que a formação de professores deve abranger, ao lado do preparo técnico, os fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos que possibilitem a apropriação dos conhecimentos necessários para a docência e que contribuam para a compreensão da especificidade e dimensão política que permeia o ato de ensinar.

### *Considerações finais*

Os professores devem dominar os fundamentos da educação; os conteúdos que irão ensinar; as formas de se ensinar; para que possam de fato promover o desenvolvimento humano de seus alunos e garantir às nossas crianças e jovens o direito, subjetivo e inalienável, de aprender.

Há os que defendem tal direito e trabalham diariamente para que ele seja garantido, sendo que alguns até mesmo acreditam que são professores por vocação. Nada contra o esforço, o comprometimento e a paixão desses professores com a profissão docente, no entanto, é preciso ter cuidado, pois não precisamos de uma paixão deslumbrada, mas sim de uma paixão crítica no exercício docente. No entanto, o que podemos entender por paixão em educação?

[...] se o termo paixão remete ao sentido da educação como uma causa que deve ser abraçada com um entusiasmo muito vivo que implica um compromisso radical carregado de afetividade; se paixão se reporta a um arrebatamento que provoca a sensação de intenso prazer e felicidade, essa palavra significa também *sofrimento* (SAVIANI, 2014, p. 38, grifos do autor).

A partir disso, Saviani (2014) apresenta a paixão do professor em cinco estações em que se pode perceber, ao mesmo tempo, momentos de alegria, felicidade e sofrimento na profissão docente. A apaixonante profissão do educador demanda que se entenda o trabalho educativo “[...] como ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 13).



Para tanto, os professores não podem ser apaixonados ingênuos, ou seja, resumir essa paixão na crença de momentos sempre prazerosos na atividade docente. A proposição do autor não tem nenhuma semelhança às pedagogias do amor e/ou do afeto. Precisamos de professores apaixonados criticamente, mas quem são eles? Saviani (2012) responde:

Estou pensando naqueles educadores, e eles ainda existem apesar de toda a onda de desânimo que hoje inunda os nossos espíritos, estou pensando naqueles educadores que sinceramente lutam por uma educação de qualidade, que se dedicam a esta causa dispostos a enfrentar, e enfrentando de fato, grandes sacrifícios para dela não se desviar (SAVIANI, 2014, p. 43).

Enfim, necessitamos de “[...] exímios educadores capazes de assegurar uma educação de qualidade aos alunos que lhes forem confiados em sua futura atividade profissional como pedagogos” (Idem, p. 43), no entanto, ser um exímio educador não depende de vocação. Os bons professores não são predestinados, não possuem dom para ensinar. A formação de bons professores demanda empenho sério nos estudos; sólida fundamentação teórica e esclarecida instrumentação técnica (SAVIANI, 2014), portanto, ser exímio ou péssimo professor não é algo inato.

### Referências

- DURTE, N. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs). *Ensinado aos pequenos de zero a três anos*. Campinas, SP: Alínea, p. 93-121, 2009.
- MARX, K. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ. 2011.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 17 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, D. *O Lunar de Sepê: paixão, dilemas e perspectivas na educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

### Notas:

<sup>1</sup> Mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho – Campus de Araraquara. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho - Campus de Bauru (2006-2009). Membro do Grupo de Pesquisa Estudos Marxistas em Educação e vice-líder do Grupo de Pesquisa e Estudos Marxismo, Educação e Cultura. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP/Araraquara. Dirige seus estudos para a área da educação escolar, com ênfase em políticas educacionais e formação e desenvolvimento humano na perspectiva teórica da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural ambas apoiadas no materialismo histórico-dialético.

<sup>2</sup> Possui Graduação em Licenciatura em Psicologia e em Formação de Psicólogo pela Fundação Educacional de Bauru (UNESP/Bauru), Mestrado em Programa de Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Doutorado em Programa Educação Brasileira pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. É Livre Docente em Psicologia

---

da Educação pela Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, UNESP/Bauru. Professora Adjunto da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP.

Recebido em: 14/01/2016

Publicado em: 30/04/2017