



DOI <https://doi.org/10.31639/rbfp.v15i34.701>

Recebimento em: 05/04/2023 | Aceite em: 17/01/2024

ARTIGOS

PSICOLOGIA E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DA BNC-FORMAÇÃO

Cárita Portilho de LIMA
Universidade Federal da Paraíba
João Pessoa/PB, Brasil
carita.portilho@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0000-0002-9386-4806> 

RESUMO: Pautando-se nos pressupostos teórico-metodológicos da psicologia histórico-cultural, o presente artigo assume como objeto de análise a BNC-formação e apresenta como objetivo problematizar as concepções psicológicas sobre aprendizagem e desenvolvimento expressas e implícitas nesse documento. Inspiradas na abordagem da análise documental e partindo de uma perspectiva ensaística, as reflexões estão organizadas a partir do seguinte caminho argumentativo: uma análise histórica acerca da presença da psicologia na formação de professores no Brasil; a contextualização da BNC-Formação a partir da publicação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular); diálogos entre as concepções psicológicas que subjazem a BNC-Formação e os pressupostos da psicologia histórico-cultural. As análises apresentadas evidenciam que as concepções de aprendizagem e desenvolvimento expressas nesse documento – assim como os projetos de sociedade, de educação e de ensino nele implícitos –, servem ao esvaziamento dos potenciais humanizadores e críticos da educação, reforçando o lugar histórico que a psicologia tem ocupado nesse campo no sentido de culpabilizar indivíduos por problemas coletivos e de ordem político-social.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia histórico-cultural. Formação de professores. BNC-formação. Aprendizagem e desenvolvimento humanos.

PSYCHOLOGY AND TEACHER TRAINING: AN ANALYSIS OF BNC-FORMAÇÃO

ABSTRACT: Based on the theoretical and methodological conceptions of cultural-historical psychology, this article takes as its object of analysis the BNC-formação and aims to problematize the psychological conceptions about learning and development expressed and implicit in this document. Inspired by the documentary analysis approach and starting from an essayistic perspective, the argumentation follows the following path: a historical analysis of the presence of psychology in the field of teacher training in Brazil; the contextualization of the BNC-formação from the publication of the Common National Curricular Base; dialogues between the psychological conceptions that underlie the BNC-formação and the conceptions of cultural-historical psychology. The analyses presented to show that the conceptions of learning and development expressed in this document - as well as the projects of society, education, and teaching that underlie them - serve to empty the humanizing and critical potential of education, reinforcing the historical place that psychology has occupied in education to blame individuals for problems and issues of political and social order.

KEYWORDS: Cultural-historical psychology. Teacher training. BNC-training. Human learning and development.

PSICOLOGÍA Y FORMACIÓN DOCENTE: UN ANÁLISIS DE LA BNC-FORMAÇÃO

RESUMEN: Basado en los presupuestos teóricos y metodológicos de la psicología histórico-cultural, este artículo asume como objeto de análisis la BNC-formação y presenta como objetivo problematizar las concepciones psicológicas sobre aprendizaje y desarrollo expresadas e implícitas en este documento. Inspirado en el enfoque del análisis documental y partiendo de una perspectiva ensayística, la argumentación sigue el siguiente camino: un análisis histórico sobre la presencia de la psicología en el campo de la formación de profesores en Brasil; la contextualización de la BNC-formação a partir de la publicación de la Base Curricular Nacional Común; diálogos entre las concepciones psicológicas que subyacen a la BNC-formação y los supuestos de la psicología histórico-cultural. Los análisis presentados muestran que las concepciones de aprendizaje y desarrollo expresadas en este documento - así como los proyectos de sociedad, educación y enseñanza que le subyacen - sirven para vaciar el potencial humanizador y crítico de la educación, reforzando el lugar histórico que la psicología ha ocupado en la educación para responsabilizar a los individuos por los problemas colectivos y de orden político y social.

PALABRAS-CLAVE: Psicología histórico-cultural. Formación del profesorado. Formación BNC. Aprendizaje y desarrollo humano.

INTRODUÇÃO

Partindo dos pressupostos teórico-metodológicos da psicologia histórico-cultural, esse artigo assume como objetivo problematizar as concepções psicológicas sobre aprendizagem e desenvolvimento expressas e implícitas no documento oficial que orienta atualmente a formação inicial de professores no Brasil. Portanto, elege como objeto a Resolução CNE/CP n. 02, de 20 de dezembro de 2019 (BNC-Formação) (BRASIL, 2019).

Do ponto de vista metodológico, o trabalho inspira-se na perspectiva da análise documental como uma via de investigação que busca detectar unidades significativas de um texto, perscrutando as relações entre elas e o todo (CALADO; FERREIRA, 2004/2005). Nesse sentido, a análise buscou identificar as concepções de aprendizagem e desenvolvimento explícitas e implícitas no documento, discutindo como se entendem as relações entre esses fenômenos e o projeto de sociedade, educação e ensino defendido pelo documento.

Cabe ainda destacar que esse trabalho parte de uma abordagem ensaística que visa apresentar reflexões não conclusivas acerca do objeto em tela (MENEGHETTI, 2011), contribuindo para a proposição de novas questões acerca das velhas perspectivas que marcam a relação entre psicologia e educação no Brasil.

A partir disso, a argumentação está organizada em três momentos: i) uma análise histórica acerca da presença da psicologia no campo da formação de professores no Brasil; ii) a contextualização da BNC-Formação a partir da publicação da BNCC – Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017); iii) diálogos entre as concepções psicológicas que subjazem a BNC-Formação e os pressupostos da psicologia histórico-cultural.

Com essas discussões pretendemos fortalecer o debate crítico sobre as relações entre psicologia e educação com vistas a enfrentar leituras psicologizantes do fenômeno educativo e contribuir para reflexões nas quais os conhecimentos psicológicos estejam postos à disposição de uma práxis educativa comprometida com a formação omnilateral de todos os sujeitos que constituem o espaço escolar, especialmente professores em formação inicial.

ANÁLISE HISTÓRICA DO PAPEL DA PSICOLOGIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

As análises históricas acerca das relações entre os conhecimentos psicológicos e pedagógicos no Brasil evidenciam que a aproximação dessas áreas teve como marco inicial a invasão do território brasileiro pelos colonizadores portugueses e a adoção da educação como ferramenta de dominação e aculturação dos povos que aqui viviam.

Como discutido por Antunes (2008), desde as primeiras experiências educacionais executadas pelos jesuítas os conhecimentos psicológicos foram instrumentos para efetivar o processo de subordinação dos povos originários à lógica, cultura e necessidade da metrópole. A tese defendida por essa autora é a de que as demandas educativas foram força motriz para o desenvolvimento dos conhecimentos psicológicos, assim como os conhecimentos psicológicos constituíram-se como um dos principais alicerces das experiências educacionais aqui empreendidas.

No âmbito da formação de professores, as relações entre psicologia e educação também se mostram presentes desde os momentos iniciais de organização deste campo no Brasil e seguem vigentes nos documentos oficiais sobre a formação docente até os dias atuais.

O encontro entre psicologia e educação aconteceu com tamanha intensidade que, segundo Gatti (1992), o primeiro enfoque que se deu à formação de professores priorizou diferenças individuais, desde uma ênfase psicológica, em detrimento de questões relacionadas à dimensão pedagógica.

A primeira instituição responsável por realizar a formação dos professores brasileiros foi a escola normal, oferecendo cursos em nível médio. A década de 1920 constituiu-se como importante marco na expansão dessas escolas. Nesse contexto, destacamos o fato de que foi o poder público – estadual e municipal – quem primeiro assumiu a organização dessas instituições, mas, rapidamente, foi o setor privado quem ocupou o espaço de mantenedor dessas escolas, garantindo sua expressiva ampliação (TANURI, 2000).

O reconhecimento das escolas normais como instituições necessárias à educação brasileira deu-se no contexto em que a defesa da ampliação de acesso da população à escolarização fortalece-se e à medida em que a compreensão técnica e científica da educação alcança importante expansão no país, contexto marcado pelos princípios escolanovistas de educação e sociedade. Naquela conjuntura, a pedagogia embasava-se, principalmente, em uma psicologia experimental, preocupada em aferir a inteligência e aptidões necessárias à aprendizagem (TANURI, 2000).

Com o Decreto Lei n. 1190 de 1939, o campo de formação de professores alcança uma estruturação mais complexa já que, com a criação da Faculdade Nacional de Filosofia, cursos superiores para formar profissionais da educação começam a se organizar (SCHEIBE, 1983).

A primeira proposta desenhada para a formação dos profissionais da educação em nível superior explicita o caráter secundário que a dimensão pedagógica possuía nesse campo. Além disso, a psicologia permanece como um importante alicerce na formação de professores.

Em síntese, a formação docente ocorria a partir de um curso de bacharelado, a ser realizado pelo período de 3 anos, e, posteriormente, o diploma de licenciatura era alcançado por meio do ingresso em um curso de “Didática”, a ser realizado em um ano, o famoso modelo “3 + 1”. No curso de didática constavam as seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação (SCHEIBE, 1983).

No ano de 1946, a presença da psicologia na formação de professores é reafirmada no contexto das escolas normais por meio do Decreto Lei 8530 intitulado de “Lei Orgânica do Ensino Normal”, no qual a disciplina “Psicologia e Pedagogia” comparece, juntamente com a disciplina “Didática e prática de ensino”, como os únicos dois momentos de formação propriamente pedagógica do curso de regentes do ensino primário. No curso de formação de professores primários, “Psicologia Educacional” (ofertada em dois dos três anos previstos para a formação) participa, juntamente com “Biologia Educacional”, “Metodologia do ensino primário”, “Sociologia Educacional”, “História e filosofia da Educação” e “Prática de Ensino”, do núcleo pedagógico.

Os conhecimentos psicológicos também se constituíram como base dos programas efetivados na “euforia desenvolvimentista dos anos 1950” (TANURI, 2000, p. 78) com vistas a acolher preocupações relacionadas à metodologia de ensino. No entanto, para Tanuri (2000), esse contexto foi marcado pelo aprofundamento da cisão entre conteúdo e método, fortalecendo a perspectiva tecnicista de educação e a desvalorização da dimensão pedagógica na formação docente.

De forma mais incisiva, a tentativa de superação da dicotomia entre conteúdo e método, no campo da formação inicial de profissionais da educação, deu-se a partir da Lei 4024 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 que aboliu, formalmente, a lógica na qual o bacharelado detinha a centralidade nas licenciaturas ao ocupar 3 dos 4 anos previstos para a formação docente.

Nesse momento, bacharelado e licenciatura passaram a ter o mesmo tempo de duração e, no campo da licenciatura, a disciplina de psicologia segue ocupando lugar central, visto que, no currículo mínimo, "Psicologia da Educação: adolescência e aprendizagem" figura ao lado de "Didática", "Elementos da Administração Escolar" e "Prática de Ensino" (SCHEIBE, 1983).

No bojo da ditadura civil-militar-empresarial brasileira, um conjunto de mudanças são apresentadas às licenciaturas com vistas a aprofundar o tecnicismo e produtivismo docente (SCHEIBE, 1983). A partir da Lei 5692 de 1971 várias indicações são feitas pelo Conselho Federal de Educação buscando incidir fortemente sobre esse campo.

De acordo com Scheibe (1983), a Indicação n. 68/1975 traz normas detalhadas sobre como passaria a ser a formação pedagógica nas licenciaturas. Nesse documento, o lugar de destaque da psicologia é observado a partir das disciplinas consideradas mínimas: Psicologia do Desenvolvimento; Psicologia da Aprendizagem; Ensino de 1º e 2º graus; Metodologia de Ensino de 1º e 2º graus; Instrumentação para o ensino e Prática de Ensino.

Os anos de 1980 e 1990 são marcados pelos movimentos de luta pela democratização do país e, estando inseridos no contexto de crise global do capital de 1970, intensificação da lógica neoliberal para o capitalismo periférico, expressando as contradições político-sociais dessa conjuntura.

Considerando como marcos centrais da atual política educacional brasileira a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 e os planos nacionais de educação, o âmbito da formação de professores alcança nova reconfiguração a partir dos anos 2000.

Em 2002, promulga-se uma diretriz curricular para formação de professores (BRASIL, 2002). Nela, a ênfase em uma formação voltada para o desenvolvimento de competências docentes, desde uma perspectiva empresarial, marca a concepção psicológica presente no documento.

Em 2015, estabelece-se uma nova perspectiva de formação docente que é entendida, desde a análise de Ruiz (2022), como uma grande conquista tanto no meio acadêmico como por importantes entidades representativas deste campo. Esse documento (BRASIL, 2015) contém, dentre outros avanços, o entendimento da educação como um processo emancipatório e permanente, o reconhecimento das especificidades do trabalho docente e da necessidade de valorização profissional, essencialmente no que diz respeito às condições de trabalho adequadas, a defesa das unidades teoria e prática, formação inicial e continuada. Nessa legislação, a compreensão de que um dos objetivos da formação docente é o sólido desenvolvimento científico e cultural dos professores convida para que concepções emancipatórias e humanizadoras de psicologia se situem como fundamento da educação.

Como discutiremos a seguir, essa resolução é substituída, em 2019, pela legislação objeto de nossa análise, a BNC-formação (BRASIL, 2019). As concepções que sustentam esse documento serão problematizadas nas próximas seções deste texto.

Encaminhando-nos para o encerramento deste momento de nossa análise, destacamos que uma reflexão histórica acerca da formação de professores evidencia a persistência de problemas estruturais nesse campo. Desde a década de 1980, Gatti (1987) discorre sobre a desarticulação dos conteúdos específicos em relação às disciplinas pedagógicas; a ausência de um projeto profissional; a desvalorização social dessa carreira, inclusive dentro das universidades; o afastamento da formação inicial do campo de atuação docente; a abordagem tecnicista da prática pedagógica. Contudo, para a autora, um dos problemas centrais da educação consiste na psicologização da educação que, em sua perspectiva, expressa-se na adoção hegemônica de bibliografias estrangeiras que, alheias às necessidades nacionais e descontinuidades da nossa realidade, dão uma cobertura maior aos “tipos-médios” (p. 12) do que os estudantes concretos para os quais a atividade de ensino deveria voltar-se.

Em outra obra, a mesma autora (GATTI, 1992) problematiza o fato de que o conhecimento, por parte dos professores, de teorias ou aspectos de teorias de aprendizagem não se reverte, diretamente, em caminhos que indiquem como ensinar em sala de aula.

A impossibilidade de que a psicologia resolva as questões pedagógicas, por si só, foi destacada também por Lourenço Filho, importante intelectual brasileiro do século XX e um dos responsáveis pela difusão da psicologia como um dos conhecimentos necessários para a construção de uma abordagem sistemática e para a ciência da educação brasileira (FILHO, 1978, p. 119 apud SGANDERLA; CARVALHO, 2010).

Assim, as críticas à intensa presença da psicologia na educação, processo conceituado por Antunes (2008) como hipertrofia da psicologia na educação, conquista importante espaço no campo da formação de professores, o que também acontece no âmbito da própria psicologia da educação.

Coadunamos com as críticas apresentadas por reconhecê-las como necessárias e coerentes, pois denunciam a psicologização das relações escolares e a primazia dos conhecimentos psicológicos em detrimento dos pedagógicos. No entanto, tal crítica não nos encaminha para um entendimento que exclui as contribuições e a importância da psicologia para a educação.

Como apontou Lourenço Filho, criticar a centralidade da psicologia na formação e prática docente não significa, necessariamente, recusar as contribuições desse campo como fundamento da educação. Nas palavras do autor: “A psicologia por si só não resolve nenhuma questão de educação, embora se deva compreender que, sem os dados que ela fornece, nenhum problema de técnica educativa chega a ser encaminhado ou, ao menos, a ser bem proposto” (FILHO, 1978, p. 119 apud SGANDERLA; CARVALHO, 2010).

Dessa forma, não se trata de anular o espaço da psicologia no campo da educação. Ao contrário, trata-se de questionarmos quais concepções psicológicas servem a quais projetos de formação docente, de educação, de sociedade e formação humana e, como decorrência, identificar quais teorias nos potencializam na construção do projeto educacional que defendemos.

Em nosso debate, ancoramo-nos nas proposições apresentadas pela psicologia histórico-cultural para a qual o manejo dos conhecimentos sobre as leis do desenvolvimento psicológico deve ser submetido à problematização das condições necessárias para que os sujeitos alcancem as capacidades humanas almejadas (MERLIN, 1964). Nesse sentido, as dimensões históricas, sociais, culturais, relacionais e pedagógicas não são adjacentes ao processo de desenvolvimento humano, mas, ao contrário, constituem-se como fonte e fornecem matéria prima para os cursos pessoais de humanização.

Tendo realizado essa breve incursão na história das relações entre psicologia e educação, no âmbito da formação de professores, passaremos a problematizar o atual documento que regulamenta a formação inicial docente no Brasil. Pretende-se, a partir de uma leitura que contextualiza a conjuntura social e política na qual esse texto foi produzido, explicitar suas concepções de sociedade, educação e ensino e compromissos ético-políticos para, a partir disso, voltar nossas análises para o âmbito das concepções psicológicas que constituem essas diretrizes.

BNCC E BNC-FORMAÇÃO: CONTEXTOS, CONCEPÇÕES E DISPUTAS

Como é possível observar na discussão anteriormente apresentada, elegemos problematizar as relações entre psicologia e educação a partir do campo da formação de professores. A partir desse recurso analítico, é possível notar a quantidade expressiva de reformas que se deram no âmbito da estruturação da formação de profissionais da educação no Brasil neste último século.

Como discute Maués (2003), ainda que, no senso comum, as significações sobre o termo “reforma” possam sugerir a ideia de progresso, de mudança e de avanço, as reformas educacionais, como uma forma de regulação social, também podem servir ao controle social. Esse argumento sustenta-se no fato de que cada vez mais os organismos governamentais têm decidido a direção desses processos por meio das relações que se estabelecem no contexto mundial, a partir de pautas político-econômicas, e não de necessidades, consensos e elaborações da sociedade para a qual essas políticas se voltam.

Assim, considerando o cenário mundial, é preciso avaliar as reformas recentes no campo da formação de professores no bojo da crise do capital da década de 1970 e da consolidação do neoliberalismo como forma de organização e produção econômica, política, social e subjetiva.

Essa conjuntura, de acordo com Maués, (2003) imprime um objetivo político bem definido para as reformas educacionais, que envolve a “estrutura administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores, os conteúdos a serem ensinados, os aportes teóricos a serem adotados, enfim, tudo o que possa estar relacionado com o processo de ensino-aprendizagem” (p. 94).

No campo da formação de professores, os elementos constitutivos dessas reformas são, ainda de acordo com a autora (MAUÉS, 2003, p. 99), a “universitarização”/profissionalização, a ênfase na formação prática/validação das experiências, a formação continuada, a educação a distância e a pedagogia das competências”.

Desde a perspectiva de Taffarel (2019), a essência dessas reformas reside na responsabilização dos professores pela qualidade da educação básica, desprezando elementos estruturais como “os investimentos públicos, o financiamento público, as condições objetivas, a situação socioeconômica cultural das famílias, o acesso as tecnologias, as carreiras, os salários, e materiais didáticos, a gestão e administração democrática, inclusiva, participativa das escolas”.

As condições de trabalho e salário dos professores, aspectos estruturais do sistema escolar e toda uma gama de questões sociais e políticas necessárias para a transformação da escola em uma instituição capaz de favorecer o desenvolvimento dos sujeitos são dimensões ocultadas pelas reformas neoliberais (DIAS-DASILVA, 2005).

Para Freitas (2002), a ênfase na individualização e responsabilização dos professores pela própria formação e pelo aprimoramento profissional traz ainda como consequência um afastamento dos professores de suas categorias, dos movimentos sociais e organizações sindicais.

Em nosso contexto, a submissão à lógica e aos princípios das reformas neoliberais, no campo da formação de professores brasileiros, possui como exemplo emblemático a sua legislação mais recente: a BNC-Formação (BRASIL, 2019), objeto de análise deste trabalho.

Costa e Gonçalves (2022), ao discutirem o processo de construção desse documento a partir do seu contexto, destacam que é necessário entender as disputas existentes na correlação de forças produzidas pelos interesses do Estado, do capital e pelas demandas da sociedade.

Por essa razão, antes de nos debruçarmos sobre esse documento, iremos analisar o contexto a partir do qual ele emerge no âmbito das políticas públicas educacionais brasileiras. Assim, destacamos que a leitura e análise desse texto precisa assumir como ponto de partida a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) visto que a BNC-formação tem como objetivo principal adequar os currículos da formação inicial dos professores da Educação Básica à BNCC (BRASIL, 2019; COSTA; GONÇALVES, 2022).

A promulgação da BNCC ocorre numa conjuntura social e política drástica e complexa que culminou no golpe jurídico-parlamentar que destituiu a presidenta Dilma Rousseff e na intensificação dos encaminhamentos neoliberais para as políticas públicas brasileiras. Nesse contexto, é possível citar a Emenda Constitucional 95/2016, a Reforma Trabalhista, da Previdência, Tributária, Sindical, as privatizações, ou seja, uma série de medidas que servem à transferência de recursos públicos para o setor privado.

Para Cássio (2019a), o elemento que caracteriza a BNCC é o fato de que se trata de uma política de centralização curricular pautada em avaliações de larga escala que balizam os programas governamentais de distribuição de livros didáticos. Somado a isso, para o autor, a educação como um projeto político coletivo vai sendo fragmentada e transformada em um projeto individual para o qual se mensura o sucesso por meio da avaliação das aprendizagens.

A BNCC, segundo a perspectiva de Taffarel (2019), concretiza a proposta e a lógica empresarial para a educação brasileira ao consolidar um currículo obrigatório e padronizado que rebaixa a capacidade teórica dos estudantes. Para a autora, essa ofensiva contra a educação pública é protagonizada por forças privatistas como o Movimento Todos pela Educação e Movimento pela base.

Malanchen, Matos e Orso (2020) defendem que a BNCC, assim como a Reforma do Ensino Médio, consiste em um verdadeiro ataque aos conhecimentos e à ciência caracterizado pelo rebaixamento da teoria e pela demanda capitalista de acumulação à qualquer custo.

Na análise de Cara (2019), “a BNCC reduz o trabalho pedagógico dos professores com os alunos a uma lista de conteúdos que devem ser cumpridos e (equivocadamente) transmitidos, tornando o processo de ensino/aprendizagem mimético, irrefletido e irrealizável” (p. 86).

No entanto, as relações entre BNCC e BNC-formação estendem-se para além de um mecanismo de concretização de uma perspectiva de currículo para a formação de profissionais da educação. Para Cássio (2019b), há entre os grupos defensores da BNCC (governos, bancos e fundações empresariais) um consenso

tácito de que um dos principais problemas da educação brasileira é a baixa qualificação docente. Por isso, a necessidade de incidir intencionalmente e centralizar os rumos desse processo.

Para Maués (2003), o reconhecimento da importância do papel do professor no processo educativo faz com que os interesses do capital busquem incidir nas políticas educacionais deste campo. Assim, deseja-se preparar o professor para “contribuir com o ajuste da educação às exigências do capital, devendo para tanto ser formado de acordo com o ‘pensamento único’ desse receituário ideológico” (p. 108).

Somado a isso, como discutem Evangelista, Fiera e Tilton (2019), a ação no campo da formação de professores significa a criação de um grande e rentável mercado privado que contempla materiais didáticos, tecnologias e soluções digitais.

Segundo análise de Freitas (2007), se as legislações do final do século XX e início do século XXI já sofriam críticas por manterem uma concepção tecnicista e pragmática para os processos formativos de professores, a promulgação da BNC-formação significa o extrapolamento dessa lógica aliada à hegemonia da ética privatista.

Acerca desta questão também dissertam Costa e Gonçalves:

(...) a BNC-Formação se apresenta enquanto uma política educacional neoliberal e evidencia um projeto político ancorado em concepções gerencialistas de Estado, pois, traz em seu escopo perspectivas que buscam aliar à educação pública brasileira à essa nova cultura organizacional que pretende redefinir o papel do Estado frente à administração pública (COSTA; GONÇALVES, 2022, p. 15).

Na análise de Taffarel (2019), a BNC-formação representa o rebaixamento da formação teórica dos profissionais da educação; a desconsideração de todo o debate, discussões e acúmulos que os educadores brasileiros construíram acerca do conceito de base comum nacional; o fortalecimento do setor privado na formação de profissionais da educação com conseqüente secundarização das instituições de ensino superior públicas; a consolidação de uma concepção de formação inicial e continuada técnico-instrumental e, finalmente, a desestruturação das carreiras dos profissionais da educação.

Trata-se, na perspectiva de Dias-da-Silva (2005), da consolidação da argumentação econômica no âmbito das políticas educacionais como uma ferramenta essencial para a reconceituação da educação como uma mercadoria a ser comprada e não mais como um direito social.

Evangelista, Fiera e Tilton (2019) evidenciam que este é um fenômeno organizado para incidir na formação de professores não apenas no Brasil, mas em toda a América Latina. De acordo com os autores, trata-se de um projeto educacional relacionado à expansão e superação da crise do capital que se arrasta desde 1970 que, para tanto, delega uma posição subalterna e subordinada para os países latino-americanos, entrando “neste processo as expropriações de terras indígenas e quilombolas, a destruição do meio-ambiente, a retirada de direitos sociais, a reforma trabalhista, entre inumeráveis outras formas de aniquilamento da classe trabalhadora”.

Nesse sentido, tanto a BNCC como a BNC-formação concretizam um projeto para a formação da classe trabalhadora brasileira que, como síntese, encarna o seguinte ideário social:

A síntese preliminar a que chegamos é a de que estamos frente a um movimento de produção de hegemonia burguesa que lança mão da escola, em todos os seus níveis, para produzir força de trabalho dócil, a baixo custo e por meio de formação rebaixada do ponto de vista da aquisição do conhecimento científico. Nesse caso, o Curso de Pedagogia ganha realce, pois se constitui na licenciatura que prepara professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, concentra-se na formação da massa de sujeitos disponíveis para o trabalho simples e emocionalmente estáveis para suportar as condições brutalmente desumanizadoras, ademais de disponíveis à reconversão segundo as mutantes formas de trabalho, processo no qual as competências socioemocionais assumem centralidade. Dirigir a formação de cabeças e corpos submissos é projeto intransferível do capital” (EVANGELISTA, FIERA; TITTON, 2019).

Isso posto, é pauta central para os profissionais, professores, militantes, setores da sociedade civil comprometidos com a educação pública vinculada às necessidades e interesses da classe trabalhadora o combate ofensivo e ostensivo da legislação em tela que, como veremos a seguir, expressa de múltiplas maneiras um projeto de (de)formação humana pautada no individualismo, culpabilização dos sujeitos e isenção do Estado e da sociedade dos rumos possíveis para a vida coletiva e individual.

PSICOLOGIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Como discutimos na seção anterior, analisamos a BNCC e a BNC-formação como produtos diretos da intensificação da lógica neoliberal, privatista e gerencial nas escolas brasileiras que, para se concretizar, sustentam-se em determinadas concepções de sociedade, educação, ensino, aprendizagem e desenvolvimento humanos.

Buscamos na argumentação apresentada explicitar o projeto de sociedade, educação e ensino encarnado nesse documento que, do modo geral, visa escamotear as determinações sociais, históricas e políticas da educação, responsabilizar indivíduos pelas desigualdades sociais, contribuir para a intensificação e precarização do trabalho docente e reduzir a qualidade do ensino à mensuração da eficácia da aprendizagem individual.

A partir desse ponto, problematizaremos as concepções de aprendizagem e desenvolvimento subjacentes a essa legislação, não a partir de elementos específicos do texto, mas por meio dos significados implícitos às concepções que sustentam a tecitura desse documento.

A relevância da aprendizagem e desenvolvimento e “seus produtos”, as competências e habilidades, pode ser visualizada, inclusive, ao identificarmos a frequência com que esses termos são citados no documento analisado:

Figura 1. Termos predominantes na BNC-formação



Fonte: Elaboração da autora a partir do processador de texto Word

Destaca-se que o documento não explicita nenhuma filiação teórica para sustentar as proposições apresentadas acerca dos fenômenos da aprendizagem e desenvolvimento. Não há, sequer, uma explicação sobre como esses fenômenos se relacionam. O que ocorre, indubitavelmente, é a manutenção da centralidade da psicologia como fundamento da educação e da formação de professores a partir do lugar de destaque que esses fenômenos, objetos clássicos da ciência psicológica, possuem na legislação em tela. Além disso, enfatizamos a ausência de uma discussão sobre as possibilidades, diversidades e, inclusive, diferenças existentes a respeito das explicações destes fenômenos no âmbito da psicologia.

Desse modo, as análises aqui apresentadas pretendem apreender, do conteúdo da legislação, as concepções que a sustenta a partir de um diálogo com a matriz teórico-metodológica que orienta nossa interpretação: a psicologia histórico-cultural. Para essa perspectiva, a aprendizagem, fenômeno assumido como central no debate da formação e atuação de professores, não pode ser entendida e corretamente promovida sem que suas relações intrínsecas com o desenvolvimento humano sejam adequadamente postas.

A psicologia histórico-cultural surge no contexto revolucionário da antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e carrega em seus alicerces os compromissos ético-político-sociais de seu tempo histórico. Implicada com a construção de uma sociedade socialista e de uma psicologia marxista que pudesse oferecer uma explicação concreta do desenvolvimento da consciência e lutar em favor da emancipação humana, essa perspectiva teórico-metodológica chega ao Brasil em meados da década de 1980 com muitos problemas de tradução (PRESTES, 2010) e interpretação das obras clássicas.

Desde então, esforços têm sido envidados no sentido de uma apropriação consequente das bases filosóficas, ontológicas e metodológicas desta perspectiva, observando-se ainda uma preocupação em colocar seus conceitos e elaborações a serviço do acolhimento das necessidades e especificidades da realidade brasileira atual, considerando desigualdades de classe, raça e gênero (PEREIRA; MAGALHÃES; PASQUALINI, 2020).

Inspirando-nos nesta perspectiva, almejamos problematizar como a BNC-formação sustenta-se em uma certa concepção de psicologia que, distanciada de uma compreensão de educação potencialmente crítica, esvazia-se de seus conteúdos humanizadores e encaminha-se para a proposição de um saber psicológico comprometido com a formação de habilidades e competências que preparariam os licenciandos para o “mundo atual”; cada vez mais desumanizado e desumanizador, excludente, alienado, precarizado e instável.

De acordo com Moretti e Moura (2010), competência – fenômeno que estrutura a proposta de formação apresentada pela legislação – é um conceito pouco sistematizado nas políticas públicas educacionais brasileiras por não existir um consenso sobre ele no meio acadêmico. Analisando os autores que se debruçam sobre essa temática, Moretti e Moura (2010) identificam como elemento comum às várias interpretações dadas ao conceito de competência a ênfase em sua dimensão individual (oposição entre sujeito e coletivo) e sua ligação à noção de ação, ao saber-fazer.

Na análise de Vital e Urt (2022), a concepção de competência presente na BNCC e BNC-formação pauta-se em uma abordagem funcional e utilitária da aprendizagem e dos saberes. Nas palavras das autoras:

Essa é a concepção de competência que está posta nessas Resoluções, na BNCC e na BNC de formação docente, que pensa em formar professores relevantemente competentes para esquemas operatórios mentais e domínios cognitivos, com mobilização de multiplicidade de recursos, para o desempenho de padrões de comportamento nos quais o desenvolvimento dessas competências e habilidades é posto de maneira individualizada, e não para a autonomia intelectual. É o professor que vai se (auto) desenvolver (VITAL; URT, 2022, p. 261).

Para Martins (2004), educar para formar competências consiste no empobrecimento dos fins educacionais que se convertem, cada vez mais, em meios para uma adaptação passiva dos sujeitos às exigências do capital.

Em uma direção oposta à implícita aos documentos, a psicologia histórico-cultural entende a aprendizagem e o desenvolvimento como essencialmente coletivos.

Desde essa perspectiva, a aprendizagem consiste em um fenômeno a partir do qual os sujeitos apropriam-se, ativamente, dos elementos elaborados historicamente pela humanidade no âmbito da cultura. Trata-se de um processo objetivado a partir das condições existentes na vida social, não se configurando como uma cópia simples da experiência coletiva, mas sim como o resultado da atividade dos sujeitos que buscam dominar os procedimentos socialmente construídos para sua orientação no mundo de modo a, paulatinamente, converter estes meios coletivos em atividade própria (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987).

Somado a isso, dentre as variadas e ricas possibilidades de aprendizagem dadas aos seres humanos, a teoria que baliza nossas análises atribui lugar central para a aprendizagem escolar no processo de humanização, razão que reforça a importância de compreendermos as concepções que sustentam a concepção de aprendizagem apresentada na BNC-formação.

Para a psicologia histórico-cultural, não é, evidentemente, qualquer natureza ou qualidade de aprendizagem escolar que irá favorecer o desenvolvimento humano. Trata-se de uma aprendizagem que possibilita a apropriação de conhecimentos que viabilizem a compreensão e atuação no mundo desde suas múltiplas, complexas e contraditórias determinações, entendendo-o para além do empírico e imediato.

Nesse sentido, a aprendizagem escolar torna-se importante no decurso do desenvolvimento por possuir como objeto os conhecimentos filosóficos, artísticos e científicos historicamente construídos e sistematizados, pois, para Vigotski (2006), esses conceitos têm a possibilidade de incidir e qualificar o desenvolvimento humano em suas máximas potencialidades ao recolocar a relação que as pessoas estabelecem com o mundo objetual. Nas palavras do autor:

O verdadeiro conceito é a imagem de uma coisa objetiva em sua complexidade. Apenas quando chegamos a conhecer o objeto em todos seus nexos e relações, apenas ao sintetizar verbalmente essa diversidade em uma imagem total mediante múltiplas definições, surge em nós o conceito. O conceito, para a lógica dialética, não inclui somente o geral, mas também o singular e o particular (VIGOTSKI, 2006, p. 78, tradução nossa).

Nesse sentido, o conceito científico não se restringe a uma síntese teórica elaborada no âmbito do conhecimento, mas também se configura como uma função psicológica que representa uma elaboração racional da nossa experiência, coletiva e individual, mediada por um objeto. Dessa forma, pensar em um objeto com a mediação de um conceito pressupõe considerar esse objeto em um complexo sistema de nexos e relações (VIGOTSKI, 2006) o que demanda e resulta em um modo qualitativamente distinto de desenvolvimento.

Mas, a que nos referimos quando tratamos do fenômeno do desenvolvimento humano no bojo dessa teoria? Para Vigotski, desenvolvimento é:

(...) um complexo processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, uma desproporção no desenvolvimento das diversas funções, por metamorfoses ou transformações qualitativas de umas formas em outras, um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, um complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação (VIGOTSKI, 1995, p. 141, tradução nossa).

Somado a isso, considera-se o desenvolvimento como um processo histórico e que pressupõe, necessariamente, a aparição de novas capacidades psicológicas se considerarmos o arcabouço biológico e elementar que nossa espécie construiu ao longo de sua filogênese, capacidades essas conceituadas como neofunções psíquicas (VIGOTSKI, 2018).

Dessa compreensão depreende-se que, para a psicologia histórico-cultural, a aprendizagem é condição para o desenvolvimento humano no sentido em que possibilita a internalização de objetos da cultura que são capazes de incidir, qualitativamente, na estrutura e na dinâmica das funções psicológicas.

Além disso, Vigotski (2021) defende que a compreensão do desenvolvimento pressupõe a consideração de uma lei segunda a qual toda função psicológica surge duas vezes no decurso da vida humana: primeiramente como atividade social e coletiva e uma segunda vez como atividade individual evidenciando, portanto, a centralidade das relações sociais como fonte da aprendizagem e a aprendizagem como condição para o desenvolvimento.

Na contramão dessa compreensão, a BNC-formação sustenta-se em leituras individualizantes e abstratas dos sujeitos e seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, descolando esses fenômenos de suas determinações sociais e históricas concretas, o que fica bastante claro a partir da adoção das categorias “competências e habilidades” como elementos centrais para o processo de formação docente.

Somado a isso, há uma ênfase nas aprendizagens empíricas ou experienciais e práticas, esvaziando o conteúdo do objeto específico da educação escolar: os conhecimentos sistematizados no âmbito da filosofia, artes e ciências. Acerca dos limites dessa compreensão discutem Marsiglia e Martins: “de nada adianta colocar acento na prática, se ela fica restrita ao cotidiano, à prática utilitária e pragmática e perde de vista que só em unidade com a teoria é que possibilitará sínteses explicativas, de múltiplas determinações, da própria prática” (2013, p. 98).

Tendo alcançado esse momento da argumentação é possível afirmar que, mesmo com a ausência de explicitação dos pressupostos teóricos que respaldam a BNC-formação, há uma coerência entre as concepções de sociedade, educação, ensino, aprendizagem e desenvolvimento que orientam o documento. Evidentemente, não se trata de um acaso, mas sim da elaboração de um projeto de formação de professores condizente com as necessidades das forças político-econômicas hegemônicas deste momento histórico.

Para Vigotski (2010), as discussões acerca das leis que regem a aprendizagem e desenvolvimento humanos não podem ser devidamente colocadas sem que se problematize e explicita os objetivos educacionais concretos apresentados para a educação em cada contexto histórico e social. Ou seja, o problema da relação entre aprendizagem e desenvolvimento não pode ser adequadamente proposto sem que se explicita qual ser humano se pretende formar para qual sociedade.

Assim, a análise do documento em tela explicita a ausência de um debate claro acerca de qual projeto de formação humana essa legislação pretende adensar. Mas, do ponto de vista das categorias eleitas como centrais para a promoção e acompanhamento dos processos de aprendizagem e desenvolvimento há a reafirmação das habilidades e competências como fenômenos centrais a serem promovidos, escolhas que confirmam a incorporação de encaminhamentos neoliberais internacionais para o âmbito das políticas públicas brasileiras.

Destaca-se, não se trata de retirar a importância da habilidade no desenvolvimento e vida humana, pois, como afirma Léon (1993), as habilidades com alto grau de generalização podem ter importantes impactos no desenvolvimento da personalidade. Trata-se, portanto, de buscar uma visão integral e global sobre o desenvolvimento humano, superando perspectivas fragmentadas sobre o fenômeno, pois, como defende essa autora, a humanização do ensino é pré-requisito para educar a personalidade e, conseqüentemente, conformar uma concepção de mundo crítica e emancipatória nos sujeitos em formação.

Em oposição a uma visão integral e sistêmica sobre a aprendizagem e desenvolvimento humanos, o texto analisado sustenta-se em um conjunto de fragmentações que possuem como “ponto alto” a dicotomia apresentada entre as competências cognitivas e as competências socioemocionais, assim como já problematizou Silva (2022).

Em oposição à essa perspectiva, a psicologia histórico-cultural apresenta como um de seus alicerces a busca por uma explicação concreta do psiquismo humano a partir da compreensão de que as funções tipicamente

humanas, as funções psicológicas superiores, organizam-se como um sistema psicológico interfuncional (VIGOTSKI, 1995).

Acerca especificamente das relações entre cognição e afeto no conjunto desse sistema, Vigotski (2001) afirma:

(...) a separação entre a parte intelectual da nossa consciência e a sua parte afetiva e volitiva é um dos defeitos radicais de toda a psicologia tradicional. Neste caso, o pensamento se transforma inevitavelmente em uma corrente autônoma de pensamentos que pensam a si mesmos, dissocia-se de toda a plenitude da vida dinâmica, das motivações vivas, dos interesses, dos envolvimento do homem pensante e, assim, se torna um epifenômeno totalmente inútil, que nada pode modificar na vida e no comportamento do homem (...) (2001, p. 16).

Nesse sentido, ao invés de fomentar uma formação ampla e sólida dos profissionais da educação, capacitando-os para compreender e atuar crítica e autonomamente frente aos complexos e desafiadores problemas da educação, a perspectiva presente da BNC-formação presta-se ao esvaziamento e fragmentação da formação docente e ao empobrecimento das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de licenciandos.

Ocorre que não nos basta a denúncia acerca da fragmentação operada pela análise que cinde cognição e afeto na BNC-formação. É necessário problematizarmos a que serve esse tipo de abordagem das questões do desenvolvimento humano em nossa atual conjuntura social. A esse respeito disserta Silva:

(...) treinar competências emocionais simulando situações do cotidiano, prescindindo do pensamento, nada mais é do que submeter as emoções ao controle social, externo ao indivíduo e, portanto, aprisionar as pessoas no seu modo de funcionamento natural, elementar, isto é, impedir que elas se humanizem. Em outras palavras, o treinamento de competências socioemocionais busca cindir artificialmente razão e emoção, fazendo com que cada indivíduo reaja emocionalmente não necessariamente de acordo com o que pensa sobre a realidade, mas em conformidade com o que se considera socialmente adequado (SILVA, 2022, p. 10).

Somado a isso, precisamos explicitar quais as finalidades são alcançadas a partir dessa concepção de educação. Como debatem Vital e Urt (2022), a ênfase no desenvolvimento das habilidades socioemocionais sugere que a superação da crise na educação e na aprendizagem poderia ser alcançada por essa via. No entanto, como resultado, a ênfase na formação de competências socioemocionais promove tão somente a desumanização pela submissão não apenas do pensamento, mas das emoções ao controle externo (SILVA, 2022).

A guisa de conclusão, destaca-se que a análise aqui empreendida evidencia a existência de uma abordagem psicológica que, focada no indivíduo, entende-o como sujeito descolado das determinações sociais que o constitui. Trata-se de uma atualização de uma psicologia que, uma vez mais, sustenta-se em uma concepção de mundo e de ser humano que, ideologicamente, entende que a solução de problemas de ordem social depende apenas da mudança dos indivíduos, favorecendo, como tem feito historicamente a partir de sua presença no campo da educação, que a estrutura social permaneça protegida, intocada e não questionada.

TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As problematizações aqui apresentadas prestam-se a explicitar que os projetos de sociedade, educação, ensino e, principalmente, de aprendizagem e desenvolvimento adensados pela BNC-formação servem ao esvaziamento dos potenciais humanizadores e críticos da educação.

Como discute Freitas (2002), posicionam-se em campos antagônicos projetos de educação e formação que privilegiam o desenvolvimento de competências e habilidades como caminhos para o sucesso, eficácia e competitividade e propostas que se sustentam em uma concepção de educação e de formação omnilateral, a serviço da autonomia e desenvolvimento pessoal e coletivo.

A análise do documento evidenciou uma ênfase nos processos de aprendizagem com vistas ao desenvolvimento de competências e habilidades. É evidente que não se trata de desconsiderar os processos de aprendizagem e desenvolvimento como fenômenos centrais na formação humana e, portanto, para a formação docente, mas, como problematiza Mészáros:

Será que a aprendizagem conduz à autorrealização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos” humanamente (nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitiva incontável do Capital? (2008, p.47).

O debate aqui proposto conclui que as concepções de aprendizagem e desenvolvimento subjacentes à BNC-formação são mais uma ferramenta para reforçar um projeto de formação humana desumanizador no âmbito da educação brasileira, possuindo como foco os profissionais da educação.

Tal processo, ao ser analisado em suas determinações e desdobramentos, evidencia o fortalecimento do projeto de subalternidade e submissão endereçado ao nosso país – se considerarmos as relações político-econômicas internacionais –, pois contribui com a promoção de processos educacionais que não possibilitam aos sujeitos uma leitura crítica e a elaboração de formas de enfrentamento e transformação de nossa realidade.

Defendemos que as concepções de aprendizagem, desenvolvimento, ensino, educação e sociedade propostas pela psicologia histórico-cultural podem inspirar as lutas necessárias para a construção do projeto de formação de professores que esteja a favor das necessidades das trabalhadoras e trabalhadores da educação, famílias e estudantes no sentido de forjarmos uma sociedade que rompa com os alicerces da exploração, exclusão e desumanização.

Não que a educação irá, isoladamente, superar as condições de desigualdade da sociedade capitalista, como nos indica uma leitura crítica dos nexos entre educação e sociedade que evidencia o caráter condicionado daquela em relação a esta (MARTINS, 2004). Mas, certamente, a educação tem um papel decisivo para a formação dos seres humanos necessários para essa luta.

Por fim, coadunamos com a defesa de Freitas (2007) que uma política promissora para a formação inicial de professores precisa fundar-se na participação ativa dos profissionais e de suas entidades nos processos de definição de sua formação e nos rumos da educação pública em nosso país e, necessariamente, fomentar uma leitura crítica e revolucionária de educação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. A. M. Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.), São Paulo, v.12, n.2, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **CNE/CP n. 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 29 mar 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **CNE/CP n. 2**, de 1 de julho 2015. Disponível em: Acesso em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. 23 mar 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 22 de dezembro de 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP22DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 23 mar 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: Acesso em: 14 out 2022.

CALADO, S. dos S.; FERREIRA, S. C. dos R. Análise de documentos: método de recolha e análise de dados. **Metodologia da Investigação I**. DEFCUL. 2004/2005. Disponível em: <https://silo.tips/download/analise-de-documentos-metodo-de-recolha-e-analise-de-dados>. Acesso em: 05 jan 2024.

CARA, D. O que Paulo Freire e Anísio Teixeira diriam sobre a BNCC? In.: CÁSSIO, F.; CATELLI JR. R. (org.). **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CÁSSIO, F. Existe vida fora da BNCC? In.: CÁSSIO, F.; CATELLI JR. R. (org.). **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019a.

CÁSSIO, F. L. O encontro entre a BNCC e os professores de química, ou centralização curricular e a falácia do professor malformado. In.: CÁSSIO, F.; CATELLI JR. R. (org.). **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019b.

COSTA, C. C. D.; GONÇALVES, S. da R. V. O Processo de construção da BCN-Formação a partir de seu contexto de influência. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 14, n. 29, 2022.

DAVIDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. La concepcion de la actividad de estudio de los escolares. In.: DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. (Orgs.). **La psicología evolutiva y pedagogía en la URSS** (Antologia). Moscou: Progreso, 1987.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, 2005.

EVANGELISTA, O.; FIERA, L.; TITTON, M. Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. **Universidade à esquerda**: Jornal Socialista e Independente, Florianópolis, 14 de novembro de 2019. Debate. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/>. Acesso em: 26 out. 2022.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, 2002.

FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, 2007.

GATTI, B. A. Sobre a formação de professores para o 1º e 2º graus. **Em aberto**, Brasília, v. 6, n. 34, 1987.

GATTI, B. A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 81, 1992.

GONÇALVES, C. C.; ANDRADE, F. C. B. de. Quando um cego guia outros: exame crítico da apropriação da psicologia pela BNCC e BNC-formação. **Revista Educare**, João Pessoa, v. 7, 2022.

- LÉON, G. F. Un viejo debate y un nuevo punto de vista acerca de la enseñanza de habilidades y el desarrollo de la personalidad. **Revista Cubana de Psicología**, Habana, v. 10, n. 2-3, 1993.
- MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de; ORSO, P. J. Apresentação. In.: MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de; ORSO, P. J. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2020.
- MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n.2, 2013.
- MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In.: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 118, 2003.
- MENEGHETTI, F. K. O que é um ensaio-teórico? **Revista de Administração Contemporânea**, Maringá, v. 15, n. 2, 2011.
- MERLIN, V. S. What and how to teach future teachers about psychology. **Voprosy psikhologii**, Moscou, n. 10, v. 6, 1964.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MORETTI, V. D.; MOURA, M. O. A Formação Docente na Perspectiva Histórico-Cultural: em busca da superação da competência individual. **Psicologia Política**, Florianópolis, v. 10, n. 20, 2010.
- PEREIRA, A. P.; MAGALHÃES, G. M.; PASQUALINI, J. C. O estudo concreto do desenvolvimento da infância e da adolescência e suas contribuições para a educação. **Interação em psicologia**, v. 24, n. 03, 2020.
- PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semiovitch Vigotski no Brasil – Repercussões no campo educacional**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- RUIZ, J. de S. Base Nacional Comum para a formação continuada de professores da educação básica: uma análise crítica. **Revista GESTO-DEBATE**, Campo Grande, v. 22, n.14, 2022.
- SCHEIBE, L. A Formação Pedagógica do Professor Licenciado - Contexto Histórico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 1, n. 1, 1983.
- SGANDERLA, A. P.; CARVALHO, D. C. A psicologia e a constituição do campo educacional brasileiro. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 1, 2010.
- SILVA, M. M. da. Crítica à formação de competências socioemocionais na escola. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.22, 2022.
- TAFFAREL, C. N. Z. Base Nacional Comum para formação de professores da educação básica (Bnc-formação): Ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. **Formação em Movimento**, Rio de Janeiro, v.1, n.2, 2019.
- TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III** – problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Machado Grupo de distribución, 1995.

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

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. O problema da instrução e do desenvolvimento mental na idade escolar. In.: VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. PRESTES, Z.; TUNES, E. (org. e trad.). São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VITAL, S. C. C.; URT, S. da C. BNCC e as competências socioemocionais: uma análise crítica às propostas de formação continuada. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 71, 2022.