





DOI <https://doi.org/10.31639/rbpf.v16.i35.e752>

Recebimento em: 16/12/2023 | Aceite em: 25/02/2024

ARTIGOS

CONSCIÊNCIA CRÍTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DIÁLOGO COM FREIRE E VIGOTSKI

Robinson JACINTHO DE SOUZA
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP
São Paulo, São Paulo – Brasil
robinsonjacintho@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4344-005X> 

Magali APARECIDA SILVESTRE
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP
São Paulo, São Paulo – Brasil
magali.silvestre@unifesp.br
<https://orcid.org/0000-0003-2631-7383> 

RESUMO: Este ensaio aborda a importância da consciência crítica como base epistemológica na formação de professores, conforme delineada por Paulo Freire e Vigotski, e a apresenta como essencial para desafiar o atual modelo educacional ideológico-neotecnicista que tem impactado a educação pública, comprometendo seu papel como direito social e promotor de igualdade. Integrando as teorias educacionais e psicológicas desses autores, o texto explora o desenvolvimento da consciência crítica nos educadores, fundamentado nos princípios epistemológicos e ontológicos da filosofia marxista. A consciência crítica é destacada como uma ferramenta revolucionária, portanto o ensaio propõe uma formação docente que seja verdadeiramente emancipatória, comprometida com a transformação tanto dos indivíduos quanto da sociedade e que se desdobre numa prática pedagógica que transcenda a adaptação a demandas superficiais e imediatas. O propósito é evidenciar, no campo da formação de professores, como a consciência crítica pode ser cultivada e como é vital para a promoção de uma educação que visa à emancipação humana e à construção de uma sociedade mais justa, democrática, ética e equitativa.

PALAVRAS-CHAVE: Consciência Crítica. Paulo Freire. Vigotski. Formação de Professores. Escola Pública.

CRITICAL CONSCIOUSNESS AND TEACHER EDUCATION IN DIALOGUE WITH FREIRE AND VYGOTSKY

ABSTRACT: This essay addresses the importance of critical consciousness as an epistemological foundation in teacher education, as outlined by Paulo Freire and Vygotsky, and presents it as essential for challenging the current ideological-neotechnicist educational model that has impacted public education, compromising its role as a social right and promoter of equality. Integrating the educational and psychological theories of these authors, the text explores the development of critical consciousness in educators, grounded in the epistemological and ontological principles of Marxist philosophy. Critical consciousness is highlighted as a revolutionary tool, therefore the essay proposes a teacher education that is truly emancipatory, committed to the transformation of both individuals and society, and that unfolds into a pedagogical practice that transcends adaptation to superficial and immediate demands. The purpose is to demonstrate, in the field of teacher education, how critical consciousness can be cultivated and how it is vital for the promotion of an education aimed at human emancipation and the construction of a more just, democratic, ethical, and equitable society.

KEYWORDS: Critical Consciousness. Paulo Freire. Vygotsky. Teacher Education. Public School.

CONCIENCIA CRÍTICA Y FORMACIÓN DE PROFESORES EN DIÁLOGO CON FREIRE Y VYGOTSKI

RESUMEN: Este ensayo aborda la importancia de la conciencia crítica como base epistemológica en la formación de profesores, conforme delineado por Paulo Freire y Vygotski, y la presenta como esencial para desafiar el actual modelo educativo ideológico-tecnicista que ha impactado la educación pública, comprometiendo su papel como derecho social y promotor de igualdad. Integrando las teorías educativas y psicológicas de estos autores, el texto explora el desarrollo de la conciencia crítica en los educadores, fundamentado en los principios epistemológicos y ontológicos de la filosofía marxista. La conciencia crítica se destaca como una herramienta revolucionaria, por lo tanto, el ensayo propone una formación docente que sea verdaderamente emancipadora, comprometida con la transformación tanto de los individuos como de la sociedad y que se despliegue en una práctica pedagógica que trascienda la adaptación a demandas superficiales e inmediatas. El propósito es evidenciar, en el campo de la formación de profesores, cómo la conciencia crítica puede ser cultivada y cómo es vital para la promoción de una educación que apunta a la emancipación humana y a la construcción de una sociedad más justa, democrática, ética y equitativa.

PALABRAS-CLAVE: Conciencia Crítica. Paulo Freire. Vygotski. Formación de Profesores. Escuela Pública.

EDUCAÇÃO PÚBLICA E PROJETO-CRISE

“A crise na educação brasileira não é uma crise, é um projeto”

Darcy Ribeiro

A epígrafe é a conhecida frase de Darcy Ribeiro, educador, antropólogo, indigenista, escritor e político brasileiro. Originalmente, foi proferida como uma denúncia contundente na 29ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), no ano de 1977, e dizia que: “em consequência, a crise educacional do Brasil, da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos” (SILVA, 2018).

O alerta de Darcy Ribeiro ecoa na atual realidade brasileira: o desmonte da educação pública como direito social é resultado da lógica neoliberal que mantém as desigualdades sociais em nome do mercado. Laval (2019) explica que trata-se de uma mutação do capitalismo e não uma crise passageira, em que:

Todas as instituições, além da economia, foram afetadas por essa mutação, inclusive a instituição da subjetividade humana: o neoliberalismo visa a eliminação de toda “rigidez” inclusive a psíquica, em nome da adaptação às situações mais variadas com que o indivíduo depara no trabalho e na vida. Mais do que nunca a economia ocupa o centro da vida individual e coletiva, os únicos valores sociais legítimos são a eficiência produtiva, a mobilidade individual, mental e afetiva, e o sucesso pessoal. Isso não pode deixar incólume o sistema normativo da sociedade e seu sistema de educação (LAVAL, 2019, p. 39).

A constante ameaça à subjetividade dos sujeitos gera conflitos na sociedade brasileira, levando a um estado alienante onde o indivíduo assume a responsabilidade por seus fracassos. Lógica que, para Prado (2023), ao ser introjetada “nas normas sociais e nas subjetividades individuais” forja “um controle por meio do autocontrole” (p. 70). Como decorrência há a pressão exercida no sistema educacional para formar um trabalhador eficaz e flexível, capaz de gerir suas próprias falhas.

Nos últimos seis anos tanto o ex-vice presidente Michel Temer, que ascendeu ao poder sustentado por um golpe político-midiático-jurídico-parlamentar-sexista, quanto o ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, incentivaram a ascensão e a manutenção do setor privado no desenvolvimento de políticas educacionais em seus mandatos contando, inclusive, com o apoio do Conselho Nacional de Educação (CNE) composto, em sua maioria, por defensores desse setor. Medidas como a Emenda Constitucional 95 (PEC 241/55), limitando os gastos públicos por vinte anos, impossibilitaram o combate às desigualdades educacionais e favoreceu a especulação do privado, ou nas palavras de Aguiar (2020), possibilitou “[...] o avanço da perspectiva privatista na esfera pública e das lógicas neotecnicista e empresarial na gestão dos sistemas de ensino e das escolas” (AGUIAR, 2020, p. 620).

Em contrapartida, o atual governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que está sendo avaliado por seu primeiro ano de gestão, cujas perspectivas e iniciativas para a educação nacional têm sido objeto de análise, abriu novamente o diálogo com o Fórum Nacional de Educação, composto por entidades e associações representantes de vários setores da sociedade civil e viabilizou a realização, em caráter extraordinário, da Conferência Nacional de Educação (CONAE), ocorrida em janeiro de 2024. A CONAE 2024 ao consolidar o documento referência que subsidiará a elaboração do Projeto de Lei referente ao Plano Nacional de Educação

(PNE) 2024-2034 recupera a pauta progressista da educação e reitera a importância do Estado em garantir uma educação pública, com gestão pública, laica, democrática e de qualidade socialmente referenciada.

Estes são exemplos que demonstram que existe no Brasil uma disputa de projetos de nação, de sociedade, em que a educação é submetida a um tensionamento com justificativas ideológicas do capital, disputa que ocorre desde os seus primórdios, mas que nas últimas décadas tem recrudescido.

Frigotto (2005) ao analisar a escola pública brasileira como um campo em constante disputa dentro de um projeto societário ressalta a preocupação com a *privatização do pensamento pedagógico* como uma questão profunda a ser problematizada. Em sua análise, esta privatização começa ter seus desdobramentos no:

[...] governo Fernando Henrique Cardoso, através do Ministério da Educação, ao adotar as teses do neoliberalismo e do mundo dos negócios, veiculadas nos convênios com o Banco Mundial, como o pensamento educacional do Estado. Trata-se, aqui, de transformar a ideologia privada do capital, do mercado e dos homens de negócio, através dos parâmetros curriculares e dos processos de avaliação, em política oficial com força de norma ou de lei para todos. O ideário pedagógico dos parâmetros e diretrizes curriculares, disfarçados numa linguagem moderna e, mais abertamente, os processos de avaliação centram-se em uma concepção produtivista e empresarial das competências e da competitividade [...] cujo papel é desenvolver habilidades de conhecimento, de valores e atitudes e de gestão da qualidade, definidas no mercado de trabalho com o objetivo de formar em cada indivíduo um banco ou reserva de competências que lhe assegure empregabilidade (FRIGOTTO, 2005, p. 6).

Essa transformação ideológica apontada pelo autor, faz parte de uma disputa maior envolvendo, segundo suas fontes, projetos de desenvolvimento societário no viés neoliberal que, historicamente, foram vistos na *roupagem do nacional-desenvolvimentismo ou desenvolvimentismo conservador*.

Nessa direção, Saviani (2019) historicamente mapeia a evolução das ideias pedagógicas no Brasil, passando por epistemologias que evoluíram do liberalismo e positivismo para abordagens mais recentes, como o tecnicismo, neoprodutivismo e suas vertentes: neoconstrutivismo e neotecnicismo. No entendimento de autor (2019):

A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis [...] Configura-se, então, nesse contexto, uma verdadeira "pedagogia da exclusão". Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição (SAVIANI, 2019, p. 431).

Nesse sentido, nos últimos anos pós-golpe, assistimos diversas reformas no Brasil, como as trabalhistas e previdenciárias e, também, aquelas que afetaram profundamente as políticas educacionais. Dentre elas, destacam-se a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, a reforma do Ensino Médio e "seu instrumento de operacionalização" (CNTE, 2018) a controversa BNCC do Ensino Médio, além das Resoluções CNE/CP 02/2019¹ e CNE/CP 01/2020 que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, Inicial e Continuada, respectivamente, complementadas

1 No final do ano de 2023 o Conselho Nacional de Educação (CNE), sem qualquer discussão com as entidades e associações representativas da área de educação e formação de professores, apresentou uma minuta de resolução em substituição à Resolução CNE/CP 02/2019 que, até o término da elaboração desse artigo, encontrava-se em consulta pública.

pela Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação) e a Matriz Nacional de Competências do Diretor Escolar, como observado no Parecer CNE/CP 04/2021.

Ao analisarmos esse conjunto de reformas conseguimos assimilar, assim como Silvestre (2021):

[...] não só a disputa da educação pública pelo setor privado, mas também a “lógica das aprendizagens servis”; já que esse conjunto de resoluções e pareceres se pauta num tripé: um currículo de formação e da educação básica formatado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC); um perfil de estudante, de professor e de diretor, delineado por competências individuais; e processos de avaliação externa, em reelaboração, para o controle e regulação dos resultados (SILVESTRE, 2021, p. 171-172).

ssa é a lógica intencionalmente criada para a educação, moldando subjetividades em uma pedagogia individualista, típica da educação neoliberal voltada para o mercado e que também permitiu, entre outras iniciativas, investimentos públicos em escolas cívico-militares e tramitação de projetos de lei incentivando as *homeschooling*, além da proposta de Diretrizes Nacionais Gerais para o Desenvolvimento do Processo Híbrido de Ensino e Aprendizagem, que potencializa o uso de plataformas privadas e que permitem a aplicação de elevados recursos públicos para setores privados.

Nesse contexto de tensionamento e disputa no campo da educação, a formação de professores, como analisado por Marli André (2010), surge como um campo estratégico para a resistência e a reconfiguração da práxis educativa, pois como nos informa: “um indicador adicional de constituição da área é a insistente atenção dos políticos, administradores e investigadores à formação dos professores como peçachave da qualidade do sistema educativo” (ANDRÉ, 2010, p. 178).

A afirmação da autora nos sugere a necessidade de uma formação docente crítica e reflexiva, que promova uma consciência crítica e habilite os educadores a questionarem e transformarem as estruturas da sociedade.

Portanto, ao integrar uma epistemologia fundamentada na consciência crítica na formação docente, propomos uma transição metodológica que reconheça os professores e as professoras como um dos protagonistas na luta contra as forças neoliberais, modelo que tem impactado a educação pública, comprometendo seu papel como direito social e promotor de igualdade. Superar a dicotomia entre teoria e prática propalada pelo neotecnicismo e avançar para um paradigma crítico, alinhado com os conceitos de consciência crítica de Paulo Freire e Lev S. Vigotski é uma aposta para enfrentar os desafios impostos para a formação inicial e continuada de professores e professoras que irão trabalhar ou já trabalham na escola pública.

Nessa perspectiva, este artigo explora o desenvolvimento da consciência crítica nos educadores, fundamentado nos princípios epistemológicos e ontológicos da filosofia marxista. A consciência crítica é destacada como uma ferramenta revolucionária, portanto o ensaio propõe uma formação docente que seja verdadeiramente emancipatória e comprometida com a transformação tanto dos indivíduos quanto da sociedade e que se desdobre numa prática pedagógica que transcenda a adaptação a demandas superficiais e imediatas. Seu propósito é evidenciar, no campo da formação de professores, como a consciência crítica pode ser cultivada e como ela é vital para a promoção de uma educação que visa à emancipação humana e à construção de uma sociedade mais justa, democrática, ética e equitativa e que possibilite aos humanos e à natureza “*Viver a experiência de fruir a vida de verdade*” como uma “maravilha da existência” (KRENAK, 2020).

PAULO FREIRE E LEV S. VIGOTSKI: O CONCEITO DE CONSCIÊNCIA CRÍTICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Diante do cenário imposto pelas artimanhas do neoliberalismo, as comemorações do centenário de Paulo Freire, ocorridas em 2021, não poderiam ser mais propícias. O pensamento desse grande educador, reconhecido na América Latina e no mundo, merece ser revisitado, pois a atualidade encontrada em suas obras, oferece categorias de análise não só para se compreender, mas principalmente, para se contrapor e agir a essa realidade que, de forma acelerada, produz cada vez mais processos de opressão da maioria da população brasileira.

Paulo Freire foi um educador amoroso, comprometido com os oprimidos, que em meio a suas ricas experiências de vida, marcada por relações dialógicas e de escuta, escolheu denunciar como se davam as formas mais severas de opressão e assim, anunciar uma educação libertadora. Considerado como um subversivo internacional, viveu a experiência da ditadura e do exílio, *sem ódio e desesperação, mas reconhecendo que ali havia uma onda ameaçadora de irracionalismo* que se estendia pelo Brasil, definida por ele como uma "forma ou distorção patológica da consciência ingênua, perigosa ao extremo por causa da falta de amor que a alimenta, por causa da mística que a anima" (FREIRE, 2001, p. 18).

Paulo Freire e sua atualidade, chama-nos à atenção para o método pelo qual os sujeitos e suas subjetividades são cooptados, pelas formas invisíveis de opressão, mais ainda, explica-nos porque é importante conhecer o que nutre essas formas.

Nessa mesma direção, embora sem nenhuma materialidade aparente de relação com as ideias de Freire, Lev S. Vigotski acreditava, a seu tempo, que era possível desenvolver uma nova consciência, nas mulheres, nas crianças e nos homens, tendo em vista a construção de uma nova sociedade, imposta pela Revolução Russa, datada de 1917.

Lev S. Vigotski, embora tenha tido uma vida curta, pois faleceu com 37 anos, vítima de tuberculose, deixou uma marca em seus escritos que Prestes (2012) justifica como necessária e significativa já que eram muitas as tarefas impostas pela transição societária desencadeada pela Revolução Russa. Para a autora:

A formação do homem novo e da escola nova, baseada nos princípios humanistas, precisava da colaboração de todos os que acreditavam na transformação do país. Por isso, o "mundo pensante" gozava de liberdade e autonomia; os debates eram travados à "luz do dia"; a realidade cruel na qual o país estava mergulhado evidenciava as questões urgentes a serem resolvidas (PRESTES, 2012, p. 14, grifo da autora).

Dessa forma, Vigotski empreendeu estudos, juntamente com um grupo sob a sua orientação, que provocaram "uma revolução na interpretação da consciência como uma forma especial de organização do comportamento do homem" (Ibid., 2012, p. 14) e fundaram o que hoje denomina-se Psicologia Histórico-Cultural.

As obras de Paulo Freire e Lev S. Vigotski inspiram educadores a repensar o papel da escola e o impacto da educação, assim como formadores a reelaborarem suas ações teórico-práticas de formação. Apesar da falta de avanços na transformação social, reconhecemos a urgência de agir diante da realidade. Freire destaca o potencial da educação na formação de uma consciência crítica contra a opressão, enquanto Vigotski explora a constituição da consciência do sujeito, cuja explicação permite "aos indivíduos humanos tomarem em suas

mãos o próprio desenvolvimento psíquico – instrumento essencial para o processo geral da emancipação humana, como parte orgânica deste processo” (MEIRA; FACCI, 2007, p. 65).

Para Freire (2001), a educação é intrinsecamente política, não neutra, pois envolve escolhas e sujeitos em práticas sociais. Uma educação crítica demanda a transição da consciência ingênua para a crítica, ultrapassando a aparência para compreender a essência da realidade. Nesse sentido: “conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (Ibid., 2001, p. 30).

No livro *Educação na Cidade*, que registra a gestão de Paulo Freire na Secretaria de Educação de São Paulo entre 1989 e 1991, Gadotti e Torres explicam, no prefácio dessa obra, que o modelo pedagógico que inspirou a sua administração foi a *educação pública popular* e que a marca que ele desejou imprimir nas escolas esteve voltada para o desenvolvimento de práticas educativas que visassem a “contribuir para a formação do sujeito popular enquanto indivíduos críticos e conscientes de suas possibilidades de atuação no contexto social” (FREIRE, 1991, p. 16). Assim, Freire (1991) via a educação como um ato de conhecimento, oposto à abordagem bancária, onde o professor apenas transmite e exige respostas padronizadas. Ele defendia uma educação libertadora, estimulando questionamentos, debate, e análise crítica da realidade pelos professores e alunos. Para ele (2001):

[...] a teoria e a prática bancária, enquanto forças de imobilização e de fixação, não reconhecem os homens como seres históricos; a teoria e a prática críticas tornam como ponto de partida a historicidade do homem. A educação crítica considera os homens como seres em devir, como seres inacabados, incompletos em uma realidade igualmente inacabada e juntamente com ela (Ibidem., p. 94).

Por esta razão, a educação deveria ser libertadora, possibilitando aos alunos compreenderem a organização e os mecanismos de opressão na sociedade. Isso exige que os educadores promovam encontros sem relações opressoras de poder, incentivando os alunos a pensarem criticamente sobre sua condição no mundo, o que, por sua vez, impõe a necessidade de se planejar processos formativos, com esses educadores, que tomem essa mesma direção, isto é, que viabilizem encontros em que os professores e as professoras possam dialogar e pensar criticamente sobre sua prática e as finalidades educativas que as sustentam.

Na educação libertadora, o objeto de estudo medeia a relação entre educadores e alunos, exigindo uma relação dialógica para superar a contradição entre eles. Nos processos formativos formador e professor, por meio de uma relação dialógica, podem desvelar as contradições impostas ao trabalho docente, compreendido como uma prática social, ao considerar como pano de fundo as próprias contradições da escola pública capitalista produzida atualmente sob o patrocínio do neoliberalismo e do neotecnicismo.

Nessa direção, Freire (2001) reforça que “a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a “des-vela” para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante” (Ibidem., p. 33). Para esse renomado educador:

A conscientização é mais que uma simples tomada de consciência. Supõe, por sua vez, o superar a falsa consciência, quer dizer, o estado de consciência semi-intransitivo ou transitivo-ingênua, e uma melhor inserção crítica da pessoa conscientizada numa realidade desmitificada (Ibid., p. 104).

No entanto, Paulo Freire (2001) explica que “ não se pode chegar à conscientização crítica apenas pelo esforço intelectual, mas também pela práxis: pela autêntica união da ação e da reflexão” (Ibidem., p. 106). Para Fernandes (2016) a reflexão crítica desemboca no revolucionário, no transformador de sujeitos e estruturas. Em suas palavras, a práxis que é revolucionária “ não reside na sua relevância como uma teoria da ação, mas na quebra da dicotomia do pensamento e ação, exigindo que esses ocorram simultaneamente e dialeticamente, a fim de proporcionar uma leitura da realidade e suas contradições” (FERNANDES, 2016, p.482).

Fernandes (2016) realça a importância da criticidade no ensino como um projeto de liberdade e transformação. Ela enfatiza a conexão entre a reflexão dos professores e sua ação intencional para romper com práticas que apenas reproduzem o status quo, promovendo, assim, uma reflexão crítica das próprias relações no mundo. Paulo Freire ressalta a importância de praticar o que se prega. Ele destaca que a práxis não é apenas teórica, mas implica uma ação embasada em teoria, guiada por meios e direcionada à transformação.

Isso envolve uma prática planejada, com métodos claros e finalidade transformadora, conscientemente revista para alcançar seus objetivos de transformação pessoal e social, o que exige um projeto de formação de professores, seja inicial ou continuada, pautado numa “ sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos da educação básica, de modo a criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional” (ANFOPE, 2023, p. 21).

Curado-Silva (2017) corrobora nesse entendimento quando analisa as relações entre epistemologia, *formação de professores e práxis emancipatório-crítica*. Nessa conjugação, a autora nos expõe sua observação crítica às competências práticas dos professores dentro de estruturas teóricas que focam no saber prático e enfatizam que as competências devem ser relacionadas ao saber fazer para o universo produtivista e de desempenho do capital.

Em sua reflexão, a autora destaca a oposição entre a epistemologia da prática do neotecnismo, focada na racionalidade técnica do mercado, e a epistemologia da práxis. Esta última representa um novo paradigma de conhecimento consciente que apregoa a compreensão da unidade teoria e prática para uma leitura sócio-histórica da realidade.

Nesse sentido, vale a pena reafirmar o que Freire (2001) muito bem explicou:

A conscientização está evidentemente ligada à utopia, implica em utopia. Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos. Mas esta posição deve ser permanente: a partir do momento em que denunciamos uma estrutura desumanizante sem nos comprometermos com a realidade, a partir do momento em que chegamos à conscientização do projeto, se deixarmos de ser utópicos nos burocrizamos (Ibidem., p.32).

Na mesma direção, a proposta de Vigotski oferece um consistente referencial teórico sobre o desenvolvimento dessa consciência no sujeito psicológico. Vigotski, em sua *Psicologia Histórico-Cultural*, proporciona uma importante aproximação, desde o seu conceito de consciência, com a conscientização vista até aqui em Paulo Freire, pois de acordo com Jacintho-Souza (2014), a escola vigotskiana nos deixou o legado de conceber a consciência dos sujeitos exatamente na trama das condições históricas concretas e de forma progressivo-qualitativa. Em suas palavras:

A consciência por esse matiz não é nada de absoluto, sem qualidade, indeterminável, metafísico e tampouco uma iluminação interior que se apresenta como somente uma simples condição da própria psicologia; mais que isso, é o objeto principal da psicologia onde se é possível estudar aquilo que se encontra e pertence à própria consciência em seus arrolamentos naturais. Portanto, essa consciência [...] se constitui das relações vitais desse mesmo indivíduo em suas múltiplas condições sociais e históricas[...] (JACINTHO-SOUZA, 2014, p. 51).

A consciência, portanto, é indissociável das práticas sociais dos sujeitos e temos com essa afirmação uma base comum entre Vigotski e Freire, a saber, a experiência histórica dos sujeitos humanos.

Vigotski (2004) critica a psicologia que excluiu a consciência de seu campo, focando apenas no determinismo biológico e no comportamento reativo. Esta psicologia sem consciência analisa o sujeito de forma abstrata e não considera sua realidade histórica e cultural. Segundo Vigotski (2004) – em contraponto a essa psicologia – é necessário:

[...] assinalar o caráter extraordinariamente amplo da experiência herdada pelo homem se for comparada com a experiência animal. O Homem não se serve apenas da experiência herdada fisicamente. Toda nossa vida, o trabalho, o comportamento baseiam-se na utilização muito ampla da experiência das gerações anteriores, ou seja, de uma experiência que não se transmite de pais para filhos através do nascimento. Convencionaremos chamá-la de experiência histórica. Junto disso deve se situar a experiência social, a de outras pessoas, que constitui um importante componente do comportamento do homem (VIGOTSKI, 2004, p. 64-65).

Freire propõe uma educação crítica que transcende a consciência ingênua para uma mais complexa, integrada à realidade social. Vigotski destaca como o sujeito é constituído por suas condições históricas e culturais, refletindo-se em sua consciência como uma unidade social, porquanto “a consciência é a vivência das vivências” (Ibid., p. 71).

Por isso, Tuleski (2008) vai afirmar que a constituição dessa consciência proposta como conceito e experiência do sujeito em Vigotski é um salto da evolução à revolução no comportamento humano. O pesquisador afirma que:

construir uma psicologia compatível com as transformações históricas implica em abandonar o determinismo biológico e fazer do homem o sujeito dessa transformação. (...) Tal compreensão determinista não mostra a possibilidade de transformação da natureza humana, pois esta já é dada a priori desde o nascimento, eliminando a possibilidade de transformação (TULESKI, 2008, p. 119).

Nessa abordagem psicológica Vigotski (2004) destaca que o desenvolvimento da consciência decorre da experiência e se relaciona diretamente com o ambiente em que o sujeito está inserido, pois “a experiência determina a consciência: esta lei pode obter aqui pela primeira vez, recorrendo a uma certa redução, um significado psicológico exato e descobrir o próprio mecanismo de tal determinabilidade” (Ibidem., p. 80).

Vigotski (2003), ao destacar a linguagem como um reflexo que cria excitantes sociais, aponta para a complexidade do comportamento e da consciência como estruturas que emergem das interações sociais e culturais. Essa abordagem rejeita uma perspectiva meramente descritiva ou nominalista e busca compreender as origens e as relações causais que subjazem às manifestações externas do comportamento e da consciência (VIGOTSKI, 2003, p. 84).

Duarte (2010), por sua vez, critica as opções pedagógicas que se centram na cotidianidade alienada e na adaptação a demandas imediatas, argumentando que elas falham em promover uma compreensão crítica da realidade social. Em suas palavras:

a solução ilusória à qual aderem essas pedagogias é a da visão idealista de educação. O adjetivo "idealista" é usado aqui não com referência à adesão a ideais, mas com referência ao princípio segundo o qual os problemas sociais são resultados de mentalidades errôneas, acarretando a crença de que a difusão pela educação de novas ideias entre os indivíduos, especialmente os das novas gerações, levaria à superação daqueles problemas (...) Esse idealismo chega ao extremo de acreditar ser possível formar, no mesmo processo educativo, indivíduos preparados para enfrentar a competitividade do mercado e imbuídos do espírito de solidariedade social (DUARTE, 2010, p. 35).

Ao conectar essas duas perspectivas, podemos entender que tanto Vigotski quanto Duarte estão preocupados com o desenvolvimento de uma consciência crítica que seja capaz de analisar e transformar a realidade.

Como expusemos anteriormente, nos últimos anos após o golpe, enfrentamos uma série de reformas educacionais que possuem intenções subjacentes com nenhuma aderência à ideia de educação emancipatória. Focar apenas na descrição superficial dessas reformas nos impede de compreender aspectos objetivos e subjetivos ocultos, limitando nossa percepção dos projetos sociais intencionais. Essa falta de consciência nos deixa com uma visão estática e reduzida do poder político-econômico em jogo.

Toassa (2006), ao resumir o conceito de Vigotski sobre a consciência ser resultado de processos sociais internalizados pelos sujeitos na cultura, destaca a inovação desse entendimento ao afirmar que ela é sempre mediada socialmente, pois conforme Vigotski (2004) afirma sua originalidade "consiste justamente na tentativa de determinar de modo completamente novo seu objeto de estudo, que não é outro senão o processo integral do comportamento" (Ibidem., p. 146), porque, de acordo com Toassa (2006), essa consciência explicitada por Vigotski:

Não é sistema estático, mecanicista: relaciona-se ao desenvolvimento da conduta voluntária. [...] na vida concreta o indivíduo pode modificar as condições que determinam sua conduta, criando uma nova solução; o processo de criação de um sentido, de uma interpretação para o mundo e suas relações já seria uma forma de criação de novas combinações: não é a realidade que simplesmente "se reflete" na consciência, mas também o indivíduo que a reconstitui ativamente e nela interfere, produzindo uma nova versão da realidade externa e das próprias vivências representadas na palavra (TOASSA, 2006, p. 72, grifo da autora).

Segundo Toassa (2006), na abordagem de Vigotski, a consciência é formada pelas estruturas de conduta consciente do sujeito (sistema este visto em seu sinônimo – funções psíquicas superiores – nos escritos do Vigotski), que, "são verdadeiras relações sociais internalizadas como ações, representações e palavras que, encaradas em si mesmas, podem ser tidas como sistemas específicos – a consciência é, portanto, uma estrutura composta de outras estruturas" (Ibid., p. 78).

Assim, a conscientização de Freire, que resulta em um envolvimento ativo e curioso com o mundo, encontra eco na perspectiva de consciência de Vigotski, que também enfatiza a ação e a reflexão como meios de compreender e atuar sobre a realidade.

Portanto, a formação que Duarte (2010) defende, e que está em consonância com as ideias de Vigotski e Freire, deve ser uma que promova o desenvolvimento de uma consciência crítica nos sujeitos. Isso implica professores e professoras preparadas para esse tipo de formação, ou em outras palavras, exige práticas formativas que não apenas transmitam conhecimento, mas que também possibilitem aos professores entenderem e questionarem as estruturas sociais e culturais que influenciaram a educação e a sociedade como um todo e como essa influência tem reverberado na escolha das finalidades educativas do seu trabalho e no método adotado para alcançá-las. A formação de professores, então, deve ser orientada por uma epistemologia crítica que fundamente a práxis pedagógica, influenciando o desenvolvimento profissional dos docentes e a reconfiguração de sua prática educativa.

Como afirma Silva Júnior (2015) “a formação de professores de que precisamos será aquela apoiada no questionamento da realidade, na formulação de hipóteses explicativas e propositivas e no domínio do sentido do processo” (p. 141). Neste contexto, Martins (2010) complementa essa visão ao propor uma formação de professores que se oponha à “realidade fetichizada e alienada que se impõe aos indivíduos” (p. 20) pela sociedade capitalista. Para a autora a formação docente deve transcender a adaptação às demandas de eficiência e performance, e em vez disso, deve fomentar a autonomia intelectual e a capacidade crítica, preparando os educadores para desvelar e questionar as práticas sociais coisificantes. Martins (2010) destaca que: “urge a proposição de um modelo de formação alternativo, no qual a construção de conhecimentos se coloque a serviço do desvelamento da prática social, apto a promover o questionamento da realidade” (Ibid., p. 20).

Este chamado para uma formação emancipatória dos professores é essencial para que possam, por sua vez, cultivar uma consciência crítica em seus alunos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais consciente e menos opressiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio buscou abordar a importância da conscientização na formação de professores, conforme discutido por Paulo Freire e Lev S. Vigotski, e criticou a prevalência de abordagens neotecnocráticas na educação. A consciência crítica, conforme explorada neste artigo, é fundamental para uma educação que visa à emancipação humana e à transformação da sociedade.

Unindo as perspectivas de educação e psicologia sob uma ótica marxista, este texto ressaltou a necessidade de uma postura consciente crítica dos educadores para compreenderem e atuarem sobre as diferentes camadas da realidade.

Vigotski (2009) destaca o papel decisivo do ensino na tomada de consciência. Em suas palavras:

[...] a tomada de consciência se baseia na generalização dos próprios processos psíquicos, que redundam em sua apreensão. Nesse processo manifesta-se em primeiro lugar o papel decisivo do ensino. Os conceitos científicos – com sua relação inteiramente distinta com o objeto –, mediados por outros conceitos – com seu sistema hierárquico interior de inter-relações –, são o campo em que a tomada de consciência dos conceitos, ou melhor, a sua generalização e a sua apreensão parecem surgir antes de qualquer coisa. Assim, surgida em um campo de pensamento, a nova estrutura de generalização para todos os outros campos do pensamento e dos conceitos. Desse modo, a tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos (VIGOTSKI, 2009, p. 290).

Enquanto Freire (2001) enfatiza a educação problematizadora como um caminho para a “futuridade” revolucionária:

O método bancário põe o acento sobre a estabilidade e chega a ser reacionário. A educação problematizadora – que não aceita nem um presente bem conduzido, nem um futuro predeterminado – enraíza-se no presente dinâmico e chega a ser revolucionária. A educação crítica é a “futuridade” revolucionária (Ibidem., p. 95).

Dessa maneira, a consciência crítica é vista como um meio de revelar os sentidos subjetivos na consciência dos educadores, que ao serem formados nessa perspectiva podem desafiar as políticas educacionais neotecnicistas e promover uma prática pedagógica intencional e transformadora, conforme descrito por Curado-Silva (2017):

[...] ensinar tem como valores e objetivos finais: dar oportunidade para o outro apropriar-se do conhecimento produzido socialmente; desvelar as contradições da realidade e, então, fazer valer seus direitos e buscar a transformação social. Ao construir a docência, tendo essa perspectiva do ensino como fundamento, é possível que o professor se reconheça em seu trabalho e encontre sentido no ato de ensinar, um fazer intencional, uma dialética construtiva em busca da libertação humana (CURADO-SILVA, 2017, p. 128).

Portanto, frente ao modelo neotecnicista impulsionado pelo neoliberalismo, que fragmenta a consciência e prioriza a técnica, propomos uma educação que fomente a consciência crítica, para tanto, necessitamos de uma formação de professores que preparem esses profissionais para o desenvolvimento dessa qualidade na educação. Tal abordagem reconhece as relações de poder e opressão e se compromete com a transformação social. A educação problematizadora e libertadora, que considera a responsabilidade de ensinar conteúdos escolares, busca superar a sociedade neoliberal por meio do processo de conscientização. A consciência crítica é, assim, revolucionária, pois emerge da práxis, unindo a transformação do ser humano e de suas circunstâncias e visa à igualdade real nas relações sociais.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Formação de professores**: a constituição de um campo de estudos. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Acesso em: 16 Jan. 2024.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Documento orientador do XXI Encontro Nacional da Anfope – **Por uma Política Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação**. Brasília, 2023. Disponível em <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2023/07/Documento-ENANFOPE-final2023.pdf> . Acesso em: 15 de fev. De 2024.

AGUIAR, Marcia Angela S. Políticas de Educação em Questão: retrocessos, desafios e perspectivas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, 14(30), 619-621, set./dez. 2020. Acesso em: 14 Dez. 2023.

CNTE C. N. dos T. em Educação (2018). Consequências práticas da BNCC e da reforma do ensino médio. **Retratos Da Escola**, Brasília, 12(23), 913–925. <https://doi.org/10.22420/rde.v12i23.901>

CURADO-SILVA, Katia Curado Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. **Revista de Ciências Humanas - Educação**, v. 18, p. 15, 2017. Disponível em <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2468/2545>. Acesso em: 14 Dez. 2023

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia, DUARTE, Newton (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo : Cultura Acadêmica, 2010.

FERNANDES, Sabrina. Pedagogia crítica como práxis marxista humanista: perspectivas sobre solidariedade, opressão e revolução. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, no. 135, p.481-496, abr.-jun., 2016. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/4vSnkJhLd4wMzJjNFDdfxLK/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 Dez. 2023

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Conscientização Teoria e Prática da Libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola pública brasileira na atualidade: lições da história. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2005.

JACINTHO-SOUZA, Robinson Jacintho de. **Consciência e educação emancipatória**: investigação de quais os sentidos e significados de educação e formação conduzem a prática profissional do docente do ensino superior privado / Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2014.

KRENAK, Ailton. **A Vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. São Paulo, Boitempo, 2019.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia, DUARTE, Newton (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo : Cultura Acadêmica, 2010.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Psicologia Histórico-cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

PRADO, Eleutério F. S. **Capitalismo no século XXI**: ocaso por meio de eventos catastróficos. 1ª. Ed. São Paulo: SP: CEFA Editorial, 2023.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5 ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SILVA, Renan Antônio da. Educação Falha ou indisponível. In: **Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC**, 2018. Disponível em <http://portal.sbpnet.org.br/eventos/29ra/>. Acesso em: 14Dez. 2023

SILVA JÚNIOR, C. A. Construção de um espaço público de formação. In: SILVA JÚNIOR et al (orgs.). **Por uma revolução no campo da Formação de Professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

SILVESTRE, Magali Aparecida. Estágios na formação de professores como enfrentamento dos desafios do século XXI. IN: PANIAGO, Rosenilde Nogueira et al. [Orgs.]. **II Seminário Internacional de Formação de Professores**. Formação de Professores e Didática em tempos de pandemia. Vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

TOASSA, Gisele. Conceito de Consciência em Vigotski. **Psicologia USP**, 2006, 17(2), 59-83. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/41891/45559>. Acesso em: 14 Dez. 2023

TULESKI, Silvano Calvo. **Vigotski**: a construção de uma psicologia marxista. 2ed. Maringá: Eduem, 2008.

VIGOTSKI, L. S. 1896-1934. **Teoria e método em Psicologia**. Terceira Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.