

# As bases psicológicas da educação brasileira e a formação docente no capitalismo contemporâneo

## The psychological basis of Brazilian education and teacher training in contemporary capitalism

Natasha Alves Correia Lima\*  
Vera Cristina Rabelo Muniz\*\*  
Ruth Maria de Paula Gonçalves\*\*\*

**Resumo:** O objetivo deste artigo é realizar o resgate e a reflexão das bases psicológicas da educação brasileira e da formação docente no capitalismo contemporâneo, tendo em vista que o apanhado histórico concernente à psicologia em sua *démarche* como ciência é de suma importância para compreender o papel da psicologia na educação. Para tal intento, nos apoiamos na onto-crítica-marxiana, referencial que nos permite desvelar as contradições e os determinantes do real. Os procedimentos metodológicos adotados estão pautados na pesquisa bibliográfica e documental. Observou-se que a institucionalização do saber psicológico na educação, como ferramenta de construção da subjetividade dos indivíduos, pretende postular-se como um saber neutro, porém, devemos ter ciência que nossas práticas sociais não são neutras, e sim, contraditórias, repletas de ideologias norteadoras das práxis educacionais. Reconhecemos que tanto a psicologia quanto a educação hegemônica atuam como instrumentos de reforma, contrários a prática revolucionária, única ferramenta real de transformação social.

**Palavras Chaves:** Bases psicológicas da educação. Trabalho. Formação docente.

**Abstract:** The objective of this article is to rescue and reflect on the psychological bases of Brazilian education and teacher education in contemporary capitalism, considering that the historical background concerning psychology in its *démarche* as a science is of paramount importance to understand the role of psychology On education. For this

---

\*Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduada no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: natasha\_acl@yahoo.com.br.

\*\* Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará - PPGE/UECE (2018). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (2015). e-mail: veracristina.rabelo@hotmail.com.

\*\*\* Mestrado e Doutorado pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Curso de Psicologia da UECE e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). E-mail: depaularuth@gmail.com.



purpose, we rely on the Marxian onto-criticism, a reference that allows us to unveil the contradictions and determinants of the real. The methodological procedures adopted are based on bibliographic and documentary research. It was observed that the institutionalization of psychological knowledge in education, as a tool to construct the subjectivity of individuals, intends to postulate itself as a neutral knowledge, however, we must be aware that our social practices are not neutral, but, contradictory, full of guiding ideologies of educational praxis. We recognize that both psychology and hegemonic education act as instruments of reform, contrary to revolutionary practice, the only real tool of social transformation.

**Keywords:** Psychological bases of education. Work. Teacher training.

Recebido em: 04/07/2018. Aceito em: 12/03/2020

## Introdução

O resgate histórico das bases psicológicas da educação no Brasil tem sua relevância na importância e na atualidade da temática no campo das ciências humanas. Com efeito, ao analisarmos, historicamente, o processo no qual a psicologia configurou-se no perpassar histórico como uma ciência, e ao relacionarmos este saber ao campo da educação, é que podemos compreender o papel do saber psicológico<sup>1</sup> dos psicólogos na educação na formação docente, e conseqüentemente, na escola, no atual modelo hegemônico de sociedade. Ademais, ressaltamos que este artigo é fruto da experiência do estágio em docência e dos estudos realizados em uma disciplina constante do currículo de uma universidade situada em Fortaleza que articula Psicologia e Educação como elementos importantes na formação do psicólogo. Surgiu da necessidade de reflexão sobre as bases psicológicas da educação brasileira e sua correlação com a formação docente no capitalismo contemporâneo.

Nesta via, compreendemos que, a partir do resgate da teoria estabelecida por Karl Marx (1818-1883), a postura do pesquisador deve partir da dinâmica do real, levando em consideração a totalidade do ser social. Ou seja, deve ter a capacidade de revelar as contradições da realidade social, contribuindo para a transformação radical desta. Na teoria marxiana, conceber um objeto do ponto de vista ontológico é compreender seu ponto metodológico central, ou seja, sua gênese e seu processo de desenvolvimento, no qual é “o próprio objeto que fornece o universo categorial para o seu conhecimento” (COSTA, 2009, p. 30).

Dessa maneira, tentamos desvelar o real enquanto algo existente dentro de nossa sociabilidade. Para a apropriação do conhecimento real, deve-se analisar o objeto desvelando a *coisa-em-si*. Kosik (1976, p. 9) assegura tal asserção ao enunciar que o homem é “um ser que age, objetiva e praticamente”, é “um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens”. Deste modo, destacamos que o estudo ora apresentado, tem

---

<sup>1</sup> Saber psicológico é um termo apontado por Massimi (2011) como um saber necessário a ser estabelecido, na sociedade brasileira do século XIX, para a consolidação do processo de institucionalização da psicologia como ciência, visando proporcionar uma nova concepção de homem e de sociedade.

cunho teórico bibliográfico e documental, ressaltando a centralidade do trabalho como categoria fundante e essencial do desenvolvimento histórico da humanidade.

Lessa e Tonet (2008) assemem que, na teoria marxista, a concepção de existência humana está atrelada à transformação da natureza, e que a reprodução da sociedade está relacionada a este processo. Assim sendo, os autores asseguram que “por meio do trabalho, os homens não apenas constroem materialmente a sociedade, mas também lançam as bases para que se construam como indivíduos” (LESSA; TONET, 2008, p.18).

Ontologicamente, na concepção marxiana, o trabalho representa o salto ontológico entre o homem e os demais seres vivos. De tal modo, defendemos que o trabalho é a vontade humana posta em prática a partir das objetividades existentes, uma vez que “nenhum animal pôde imprimir na natureza o selo de sua vontade. Só o homem pôde fazê-lo” (ENGELS, 2004, p. 23). Diferente dos animais, cuja vida é circunscrita pelos limites impostos pela natureza, o homem torna-se mais humano quanto mais faz recuar as barreiras naturais, conforme explicita Marx (2010, 2015) em seus escritos. Nas palavras de Engels (2004, p. 21-22):

Os animais, [...] também modificam com sua atividade a natureza exterior, embora não no mesmo grau que o homem; [...] a influência duradoura dos animais sobre a natureza que os rodeia é inteiramente involuntária e constitui, no que se refere aos animais, um fato acidental. Mas, quanto mais os homens se afastam dos animais, mais sua influência sobre a natureza adquire um caráter de uma ação intencional e planejada, cujo fim é alcançar objetivos projetados de antemão.

Em Marx (2010, 2015), o trabalho é atividade vital consciente, ou seja, diferencia-se das demais atividades vitais dos animais porque é mediado pela consciência. Através do trabalho, o homem transforma o meio natural, promovendo, desta forma, a criação de suas próprias condições de existência. A transformação do mundo natural em um mundo humano revela a dinâmica autoconstitutiva do gênero humano.

Conforme a concepção lukácsiana (2013), ressaltamos que o trabalho está ligado, na sua essencialidade, à criação do novo pelo homem, pois, a cada novo ato de trabalho, cria-se uma nova situação objetivada que anteriormente só existia na sua consciência. Ao produzir incessantemente o novo, o homem cria novas possibilidades e novas necessidades, bem como são adquiridas novas habilidades e novos conhecimentos.

Com o advento do modo de produção capitalista, esta relação, homem e natureza, muda radicalmente. Segundo Marx (1998), o capitalismo assenta-se na divisão da sociedade em duas classes fundamentais: a burguesia, que são os donos dos meios de produção e dos materiais necessários à produção dos meios de subsistência; e o proletariado, que são os despossuídos, obrigados a vender sua força de trabalho à burguesia para receber em troca os meios para a sua subsistência.

Desde o aparecimento da propriedade privada dos meios de produção e da divisão social em classes, a produção da base material que garante a reprodução da sociedade vem se efetivando a partir de diferentes modos de dominação do homem pelo homem – Escravismo, Feudalismo e Capitalismo – prevalecendo, no atual modo de produção, o trabalho assalariado.

Como resposta às exigências do complexo do trabalho de repassar o saber historicamente acumulado pelos indivíduos, surge a educação, cujo caráter visa, de acordo com Tonet (2007, p. 80), “permitir aos indivíduos a apropriação dos conhecimentos, habilidades e valores necessários para se tornarem membros do gênero humano”. No contexto atual, de exploração do homem

pelo homem, a educação tem sido chamada, em última análise, a cumprir o papel basilar, não de construir o homem livre e pleno, mas de ajustar os indivíduos aos ditames do trabalho explorado, que é o modo fundamental da dinâmica do capital.

Nesta via, Tonet (2007) aponta que, com o surgimento das classes sociais, da exploração do homem pelo homem, as atividades, dentre elas a educação e a psicologia, foram estruturadas de maneira a servir aos interesses da classe dominante. Tais saberes impõem a hegemonia da classe predominante, reproduzindo, majoritariamente, as relações de dominação desta.

Para fins didáticos, o artigo está dividido em duas partes, nas quais, primeiramente, buscamos recuperar o processo de institucionalização das bases psicológicas da educação brasileira, a conseqüente necessidade de inserção do marxismo na psicologia, através do campo da psicologia social, situando o resgate da influência da base psicológica do pensamento de Lourenço Filho. Em seguida, abordamos as categorias: trabalho, educação e formação do ser social no contexto atual da formação docente no capitalismo contemporâneo.

### **As bases psicológicas da educação brasileira**

Segundo Massimi (2011), o processo de institucionalização do saber psicológico do Brasil no século XIX foi fruto de um projeto progressista e positivista, de cunho unitário, político, social e cultural, que visava consolidar uma nova concepção de homem e de sociedade modernos, distintos dos modelos estabelecidos no passado colonial brasileiro. Com vistas a alcançar este objetivo, a autora ressalta que o aparelho estatal visava criar, gerenciar e controlar “órgãos oficiais de transmissão e elaboração do conhecimento – como escolas, faculdades, academias, sociedades científicas, revistas, bibliotecas.” (p. 159)

Observamos que no Brasil do século XIX, o chamado saber psicológico passa a ser considerado como um saber científico como contraponto a sua essência transcendental, sendo norteador por ciências como a ética, a filosofia e a teologia; a ruptura deste modo de pensar objetiva-se quando o saber psicológico toma outro estatuto, tendo como base as evidências empíricas oriundas da realidade concreta e material, a partir de ciências como a medicina. Massimi (2011) observa que nesta ocasião, surgem diversos tratados de higiene, os quais foram difundidos para a população brasileira como regras e conselhos que viessem proporcionar um bem-estar do corpo e do espírito. Posto isto, “a saúde [...] é definida como equilíbrio [...] harmonia da máquina corporal, cujo efeito é o bem-estar psicológico.” (p. 160). Nesta lógica, a autora ressalta que

Ao substituir o conceito de “alma” – que, como vimos, era próprio da tradição aristotélico-tomista, cuja influência fora relevante no Brasil do século XVI ao XVIII – pelos *topos* do “eu”, ou “espírito”, [...] o “eu” assim entendido não é mais uma categoria ontológica (essência) e sim um dado fenomênico, passível de conhecimento científico da mesma forma que os fatos naturais. As manifestações mais relevantes da vida psíquica são as faculdades concebidas como causas das modificações subjetivas, ou seja, a inteligência, a sensibilidade e a atividade (ou vontade). O método do conhecimento é baseado na “percepção interna”, sendo que os fatos internos são dependentes da consciência; aliás são [...] “modos de objetivação” dessa (MASSIMI, 2011, p. 163, grifo da autora).

Destarte, para Massimi (2011), tal projeto positivista teria como objetivo a reconstrução espiritual da sociedade brasileira a partir de uma base científica, cujo principal instrumento

seria a reforma do ensino, visto que o mesmo se encontrava liberto das influências das ciências metafísicas e da igreja. Neste sentido, conforme Massimi (2011, p. 164), esta seria

[...] a ótica adotada pelo ministro Benjamin Constant ao realizar a reforma da instrução pública de 1891, que introduziu no ensino secundário as ciências, inclusive a psicologia, eliminando a filosofia e reduzindo o espaço das disciplinas históricas.

Massimi (2011) evidencia que, no século XIX, o ensino da *psychologia*, nas instituições de ensino de segundo e terceiro grau apresentava-se como parte das disciplinas em diversas áreas do saber, tais como na filosofia, no direito, na medicina, na pedagogia, etc., além de fazer parte como matéria em diversos currículos nas instituições escolares brasileiras.

Observa-se, assim, que durante esse recorte temporal, do século XIX ao início do século XX, a psicologia começou a ocupar seu espaço próprio enquanto campo de conhecimento e de práticas, porém, ainda não como disciplina autônoma. Nesta via, Massimi (2011) evidencia que no ensino médico os estudos psicológicos são abordados a partir de vários tratados médicos e concebidos “como parte daquela ‘higiene social’ da população brasileira da qual os médicos deveriam ser os artífices.” (p. 165). No âmbito dos seminários episcopais, a autora também aponta que na formação do clero brasileiro, a psicologia foi estudada “como disciplina integrante da metafísica.” (p. 166). No que tange o ensino secundário, o ensino da *psychologia*, segundo a autora, foi lecionado enquanto matéria introdutória à filosofia, “sendo que no conteúdo ensinado domina a ênfase espiritualista.” (p.166). Por fim, Massimi (2011) expõe que nas escolas normais o ensino da psicologia moldava-se “pela preocupação de introduzir a metodologia científica no ensino, sobre a inspiração de modelos europeus e norte-americanos.” (p.166).

A relação entre a psicologia e o marxismo teve sua gênese no Brasil, segundo apontam Bock e Furtado (2011), nas primeiras manifestações de cunho socialista que aconteceram no país, frutos do surgimento dos primeiros partidos operários no final do século XIX. Vale ressaltar, que durante este período, houve a predominância de movimentos isolados e difusos, com lutas específicas e setoriais. Neste sentido, os autores advertem que:

Foram várias as portas para a entrada do marxismo na psicologia brasileira e foram vários os momentos dessas entradas. No entanto, é possível localizarmos nos anos de 1970 a época e na psicologia social a sua porta principal. Os anos de 1970 se constituíram como os anos de ditadura militar e da organização social para seu combate. As forças de esquerda adquiriram um maior espaço social e, conseqüentemente, as ideias marxistas adquiriram maior interesse e desenvolvimento (BOCK; FURTADO, 2011, p. 505, grifos nossos).

Sendo assim, observa-se que no campo da psicologia brasileira o marxismo encontrou na psicologia social<sup>2</sup> seu campo de maior desenvolvimento, ainda que, conforme Bock e Furtado (2011), a psicologia social brasileira tenha sofrido forte influência das psicologias americanas e

---

<sup>2</sup> Bock e Furtado (2011) salientam que a história da psicologia social no Brasil está mesclada com a história da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO), fundada em 1980, constituindo um espaço de organização para a solidificação desta nova perspectiva psicológica que surge no Brasil, a mesma se “apresentou como uma possibilidade de rompimento com a psicologia social americana e europeia. **Os problemas de nossa sociedade, marcada pela desigualdade social e pela miséria, não encontravam soluções na psicologia social importada como um saber universal dos países do Primeiro Mundo.** Era imperioso rever, criticamente, o conhecimento científico como práxis, ou seja, a unidade entre saber e fazer. **Sentia-se necessidade de uma psicologia social brasileira, que partisse da realidade social, tal qual estava sendo vivida pelo povo brasileiro** (p. 509, grifos nossos).

européias, que projetavam “a realidade social como fruto [...] do comportamento na presença do outro.” (p. 507). Ademais, a psicologia social brasileira, apresentava-se, de modo geral, como um saber e um serviço destinado a uma pequena parcela da sociedade, encontrando na perspectiva marxista o melhor caminho para o rompimento e/ou superação do *status quo*, acrescentando, outrossim, que

[...] até então, a visão de fenômeno psicológico sempre foi a de algo abstrato, universal e natural no homem. Algo encapsulado no homem que mantinha com a realidade externa uma relação de estimulação para seu desenvolvimento. **A realidade social não tinha, assim, qualquer importância para a psicologia.** Neste caso, atitudes são possibilidades da cognição (dadas naturalmente); representações são possibilidades da cognição (dadas naturalmente); grupos são possibilidades humanas (dadas por instinto gregários); a liderança é natural de alguns homens ou mulheres; a sexualidade genital é natural; o confronto com a sociedade é adaptação; a socialização é integração natural do homem. **E por aí se vai, produzindo explicações que não falam da realidade social; não falam de nossa contribuição na construção da realidade social; não veem o homem como um ser ativo, social e histórico; um ser que proteja sua ação, que conquistou, em seu desenvolvimento histórico, o futuro. O homem que deve se responsabilizar pela sociedade onde vive e que pode transformá-la a partir de um projeto coletivo** (BOCK; FURTADO, 2011, p. 507-508, grifos nossos).

Diante da conjuntura historicamente constituída no período ditatorial do Brasil (1964-1985), diversos setores da esquerda sentiram a necessidade de objetivar uma consciência política do povo, de atuar efetivamente junto com as camadas populares, setores estes que mais necessitavam dos serviços dos psicólogos. No entanto, permaneciam como segmentos desassistidos pelo Estado. Conforme ressalta Ferreira (2011, p. 370), essa consciência popular “não se trata de um produto do corpo biológico (materialismo), nem um ‘superfenômeno’ [...] (idealismo); é o produto de interações sociais (trabalho), sendo capaz, pois, de modificar estas”. Acrescentando a esta linha de raciocínio, Bock e Furtado (2011, p. 509), entendem que a psicologia comunitária apresenta-se “como uma intervenção dos psicólogos nas relações sociais das comunidades e movimentos sociais”.

A busca pelo desenvolvimento de uma consciência política popular foi um tema recorrente neste período, tendo como expoente teórico-político a influência da pedagogia freiriana. Paulo Freire (1921-1997) inaugura uma pedagogia política com viés militante, voltada para a instrução da classe oprimida e tendo como objetivo a educação como uma prática da liberdade, tal teoria influenciou a *prática comunitária da psicologia* e impulsionou “uma forma de psicologia do oprimido” (BOCK; FURTADO, 2011, 510).

No entanto, a fundamentação de uma psicologia social com base marxista só pode ocorrer a partir do resgate da teoria vigotskyana. Bock e Furtado (2011) apontam a pesquisadora Silvia Lane (1933-2006) como a pioneira da inserção da teoria marxista na psicologia, a partir de seus estudos no campo da psicologia social, complementando ademais que:

As contribuições dos russos Alexis N. Leontiev (1904-1979), Aleksander R. Luria (1902-1977) e Lev S. Vigotsky (1896-1934) se tornaram fundamentais para que a psicologia social encontrasse um novo caminho: o caminho de uma psicologia crítica e comprometida com a realidade brasileira (BOCK; FURTADO, 2011, p. 510).

Bock e Furtado (2011) salientam que a inserção do marxismo na psicologia social, tensiona um novo entendimento do homem, enquanto indivíduo partícipe da totalidade histórico-social. Ou seja, os mesmos reiteram que o homem é produto de sua objetividade histórica e, ao mesmo tempo, é produtor dessa mesma história. Resgatando o pensamento de Silvia Lane (1933-2006), Bock e Furtado (2011, p. 511) ressaltam que:

[...] será dentro do materialismo histórico e da lógica dialética que se irão encontrar os pressupostos epistemológicos para a reconstrução de um conhecimento que atenda à realidade social e ao cotidiano de cada indivíduo e que permita uma intervenção efetiva na rede de relações sociais, reconstruindo, dessa forma, o objeto da psicologia social.

Nesse sentido, Saviani (2011b), assim como uma gama de outros teóricos, apontam Lourenço Filho como um dos pioneiros das bases psicológicas do movimento renovador da Escola Nova no Brasil, com a publicação da 1ª edição do livro *Introdução ao estudo da Escola Nova* no ano de 1930, que foi organizado sob a forma de lições. Tais lições buscavam aclarar o ideário da Escola Nova e abordavam o tripé científico ao qual a proposta do movimento estava apoiada: estudos de biologia, de psicologia e de sociologia.

Destarte, Saviani (2011b) complementa que Lourenço Filho (1897-1970), durante sua trajetória profissional, dedicou-se ao ensino das disciplinas de Psicologia e Pedagogia, acrescentando que

[...] seu **aprofundamento na psicologia aplicada** (psicotécnica) respaldada no trabalho realizado no Laboratório de Psicologia Experimental da Escola Normal de São Paulo, por ele reativado em 1926. **Foi por esse caminho que ele atuou nos dois aspectos característicos da Escola Nova [...] a instrução técnico-profissional e a psicologia da infância.** Segundo o seu entendimento, “o termo psicotécnico não significa, simplesmente, psicologia aplicada ao trabalho, como vulgarmente se supõe, mas, tão somente, psicologia aplicada ao trabalho” (LOURENÇO FILHO, 1945, p. 196). E acrescenta: “Há, assim, uma psicotécnica do ensino, ou pedagógica; uma psicotécnica médica; outra jurídica; outra industrial; tantas psicotécnicas quantos forem os objetos de possível aplicação psicológica” (LOURENÇO FILHO, 1945, p. 196). Juntamente com Roberto Mange, **organiza e difunde a psicotécnica no ambiente escolar e empresarial** (SAVIANI, 2011b, p. 204, grifos nossos).

No campo específico da educação escolar, Saviani (2011b) ressalta que os trabalhos de psicotécnica pedagógica de Lourenço Filho (1897-1970) voltaram-se para os tópicos relativos à avaliação, medidas e testes de aptidão, tendo culminado na elaboração do livro *Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita*, publicado em 1933. Sobre essa obra Monarcha (2001) *apud* Saviani (2011b, p. 205) descreve que:

**Os Testes ABC podem ser analisados como instrumentos de uma nova psicometria** articulada ao tratamento estatístico, **que visa identificar, lógica e objetivamente, a variedade mental e se fundamenta no conceito de maturação;** contêm oito provas destinadas a medir os atributos particulares do escolar, a fim de assinalar as deficiências particulares de cada criança, para a organização eficiente das classes escolares. Método prático e econômicos e de aplicação em grande escala, essas **provas psicológicas** medem: coordenação visivo-motora, memória imediata, memória motora, memória auditiva, memória lógica, prolação, coordenação motora; e mínimo de atenção e fadigabilidade (grifos nossos).

Feito um breve resgate categorial do processo de institucionalização do saber psicológico, da importância da psicologia social e da inserção do marxismo na psicologia, bem como da influência da base psicológica do pensamento de Lourenço Filho; apontamos que o sistema escolar tem por objetivo proporcionar a educação, a partir da escolarização dos indivíduos, considerando que é na escola que ocorre o amadurecimento intelectual, físico, emocional, moral e social.

A partir da relação escola e sociedade, podemos deduzir que a função do sistema escolar é a de reproduzir valores e tradições da sociedade, além de retratar o conteúdo cultural construído durante o transcorrer da história humana, através de seus currículos e programas. Contudo, atualmente na escola moderna, a escolaridade é concebida como fonte de capacitação com vistas, prioritariamente; a inserção no mercado de trabalho, através da qualificação para os diversos setores da economia. Com efeito, a educação é vista como um investimento social de alta rentabilidade, uma vez que, o crescimento econômico de determinada nação tem como base não apenas os recursos econômicos, mas, principalmente, a detenção do conhecimento e do saber.

### **Trabalho, educação e a formação do ser social**

Acerca do processo de formação docente em meio à atual lógica da sociabilidade capitalista, faz-se necessário discorrermos, de forma introdutória, a respeito das categorias trabalho e educação. Tal como em relação à condição histórico social do ser humano, por tratar-se de um trabalho alicerçado na ontologia marxiano-lukacsiana.

Conforme o legado marxista, resgatado ontologicamente por Lukács (2013), o trabalho é categoria constituinte do ser social. Em outras palavras, o homem age de forma consciente, divergindo dos demais seres vivos que apenas mantêm práticas de preservação da sua espécie, a partir de atos biologicamente herdados e determinados. Sendo assim, diferente dos demais animais, o homem, com o propósito de suprir alguma necessidade sua ou do grupo na qual vive, idealiza previamente a atividade antes de agir sobre a natureza de forma a sanar suas carências, projeta também instrumentos que utilizará em seu trabalho junto ao meio que lhe cerca. Assim, **“o trabalho é a única forma existente de um ente teleologicamente produzido, que funda, pela primeira vez, a peculiaridade do ser social”** (LUKÁCS, 2013, p.61, grifos nossos).

Destarte, compreendendo o trabalho como uma atividade consciente, exclusivamente humana, pela qual o sujeito realiza ações teleologicamente orientadas, isto é, “o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional” (SAVIANI, 2013, p.11), possui sentido. Torna-se oportuno destacarmos aqui a clássica e pertinente comparação entre a atividade dos homens e dos demais animais junto à natureza, empreendida com maestria por Marx (2015, p. 255-256):

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente.

Logo, entendemos que o sujeito humano busca soluções para as novas situações postas pela vida, acumula conhecimento no exercício de seu trabalho e humaniza-se, integra a categoria do ser social a partir das relações estabelecidas em suas atividades transformadoras da natureza.



Dessa forma, Lukács (2013, p. 47) discorre que “o trabalho se torna o modelo de toda práxis social” e humana, conseqüentemente a subjetividade do indivíduo compõe suas ações, pois, nas palavras de Marx (2015, p. 256), “além do esforço dos órgãos que trabalham, a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim.” Para Marx (2015, p.255):

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. [...] A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

Lukács (2013) esclarece que, na natureza existem três esferas ontológicas: a inorgânica, a orgânica e o ser social. Lessa (2007, p. 22) discorre que a esfera inorgânica é composta pelos minerais, estes não têm vida, não se reproduzem e se encontram em ininterrupto processo de tornar-se outro mineral; a esfera orgânica é a esfera da vida, a biológica, particulariza-se pela incessante reprodução do mesmo; a esfera do ser social se caracteriza pela produção do novo, através de ações conscientes e transformadoras da natureza.

Entretanto, segundo Lessa (2007), mesmo apresentando-se com essências distintas, as três esferas ontológicas, em referência, estão profundamente articuladas entre si, pois “sem a esfera inorgânica não há vida” (p.25), sendo a matéria inorgânica fundamental para a existência do orgânico e, seguindo, “do orgânico surgiu a vida e, desta, o ser social” (p. 25). No entendimento de Marx (2010, p.84):

A natureza é o *corpo inorgânico* do homem, a saber, a natureza enquanto ela mesma não é corpo humano. O homem vive da natureza significa: a natureza é o seu *corpo*, com o qual ele tem de ficar num processo contínuo para não morrer. Que a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza (grifos do autor).

Portanto, o ser humano nunca estará dissociado de suas bases naturais orgânicas, apesar do trabalho ter-lhe proporcionado um salto da esfera exclusivamente biológica para a esfera social e histórica, visto que,

O primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que **os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”**. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. **O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material**, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, [...] O segundo ponto é que a satisfação dessa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades – e essa **produção de novas necessidades constitui o primeiro ato histórico** (MARX E ENGELS, 2007, p.32-33, grifos nossos).

Ressaltamos que, no trabalho, em sua forma ontológica, são postas teleologias primárias, quer dizer, a relação entre homem e natureza objetiva produzir bens de uso (a título de exemplo,

uma pedra e um pedaço de madeira são transformados em um instrumento útil, tal como o machado), e que essa atividade é fundamentada na liberdade de ação do indivíduo, isto é, uma escolha entre alternativas.

Desse modo, o trabalho no sentido ontológico, diverge da atual lógica do labor sob a égide capitalista, em que “as relações de exploração sob as quais o trabalho é efetivado em determinadas sociedades concretas, coloca-o como uma forma de aprisionamento e não de fundamento para a liberdade” (LIMA, 2009, p. 25).

Como já elencado, na efetivação do trabalho em sua forma ontológica o indivíduo transforma a natureza, produz bens de uso, estabelece relações, acumula conhecimentos, migra da condição de mero ser vivo da espécie humana para o nível de sujeito do gênero humano, ou seja, humaniza-se, passa a integrar o mundo dos homens, como ser social histórico que desenvolve e acumula conhecimentos.

Para a contínua evolução dos saberes humanamente produzidos faz-se necessário a reprodução do ser social, da transmissão dos conhecimentos já concebidos no decorrer da história da vida humana para as gerações mais jovens, visto que:

A essência da reprodução na esfera do ser social, diferente do incessante repor-o-mesmo do ser orgânico, consiste em produzir o novo. Isso significa que a sociabilidade não é perene, mas produzida pelos homens no seu devir (LIMA, 2009, p.106).

Com isso, juntamente à categoria do ser social, o trabalho funda outras categorias e complexos sociais, tais como linguagem e a educação. A educação é a categoria responsável pela reprodução social, nela “são postas teleologias secundárias, voltadas a influenciar o comportamento de outros sujeitos, visando a realização de determinadas posições teleológicas” (LIMA, 2009, p.105).

Saviani (2013) define a atividade do ser humano de produzir, ativa e intencionalmente, os bens que garantam sua subsistência, como trabalho material. Já o exercício de idealizar as ações e possíveis resultados da sua prática laboral, empregando seus conhecimentos prévios e desenvolvendo outros mais elaborados, o autor define, como trabalho não-material, aonde são produzidas as “idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber” (SAVIANI, 2013, p.12). Ademais, o autor elucida que:

[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. [...] **a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida** sobre a base da natureza biofísica. [...] **o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.** Assim, **o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e**, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2013, p. 13, grifos nossos).

Entendemos, dessa forma, a educação como uma práxis social indispensável à formação humana e social dos indivíduos, tal como imprescindível ao desenvolvimento histórico da humanidade. Um processo de transmissão de conhecimentos entre sujeitos conscientes.

A complexificação social, ocorrida ao longo da história, ocasionou a divisão do trabalho em manual e intelectual, e, conseqüentemente, a divisão da sociedade em classes, fundamentada na propriedade privada e hereditária, alterando dessa forma, a constituição originária do complexo da educação.

A educação que em suas bases primitivas apresentava-se como “um complexo universal, espontaneamente reproduzido, em sentido amplo” (LIMA, 2009, p.114), hoje também se manifesta em sentido restrito, atendendo aos interesses de uma classe: a dominante. Cabe esclarecer que:

A educação em sentido restrito surge como uma diferenciação no interior da educação em sentido lato, mas não a substitui. O que se estabelece efetivamente é uma relação de mútua influência entre ambas. Se a educação em sentido restrito vai ter mais ou menos força na relação com a educação em sentido lato depende de cada momento concreto, não constitui uma regra universal (LIMA, 2009, p.114).

Entendendo que a educação no sentido amplo e a educação no sentido restrito se influenciam, podemos afirmar que a totalidade social e suas relações de produção interferem na atividade educativa restrita e, obviamente, na formação dos professores.

Com a essência dualista, o ensino escolar e acadêmico (educação no sentido restrito) hodierno, dispõe de dois modelos educativos: o intelectual, culturalmente mais amplo, reservado à classe dirigente, a mais rica da sociedade; e outro, técnico, pragmático, formador da mão de obra necessária ao mercado de trabalho assalariado, indicado para a grande massa trabalhadora, a classe pobre. Neste sentido, Freres *et al.* (2012, p. 20), complementa que:

[...] a negação do conhecimento científico historicamente sistematizado e de interesse genuinamente social configura-se como uma necessidade para o capital, [...] colocando-se, em primeiro plano, conhecimentos fragmentados, superficiais, estreitamente atrelados à lógica do mercado e, ainda, cooptando-se as subjetividades que devem ser convencidas de que vivemos numa quadra histórica para além da centralidade do trabalho e dos conflitos de classe.

Dessa forma, percebemos atualmente que as leis que regem a educação formal, assim como ocorre nas demais leis do país, “são produzidas por um segmento particular, sob a influência da ideologia da classe dominante” (LIMA, 2009, p.115).

A partir do resgate histórico realizado podemos analisar, por exemplo o atual Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>3</sup>, destacando abaixo observações acerca de algumas metas dentre as vinte a serem alcançadas até o ano de 2024:

**Meta 13** - elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores (BRASIL, 2014, p. 43).

Posto isto, ao analisarmos tal meta, o que observamos diante da realidade do nosso país vai à contramão ao proposto na meta 13; visto que, os diversos programas de mestrado e doutorado oferecem pouquíssimas vagas, com quantidades reduzidas de bolsas de incentivo acadêmico,

---

<sup>3</sup> Lei nº 13.005/2014, aprovado em 2014, “O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos”.

além do mais, os estudantes de pós-graduação vivenciam rotinas desumanas, pois muitas vezes não conseguem conciliar o trabalho, a família e a pesquisa reduzindo a qualidade da pesquisa na educação superior, considerando que, sem o aproveitamento integral da formação oferecida pelo curso, não há tempo para uma devida apropriação teórica, pertinente a uma formação docente conscientizadora. Reafirmando esse tema, Moraes (2003, p.154) comenta,

Talvez a causa mais imediata desta “marcha a ré intelectual” e teórica esteja na definição e efetivação das próprias políticas educacionais, em níveis nacional e internacional. **No Brasil**, por exemplo, **assistimos à ansiedade de nossos programas de pós-graduação**, obrigados a atender os quesitos do sistema de acompanhamento e avaliação da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, do Ministério da Educação), particularmente – e sob a ameaça de perda de bolsas de estudos dos alunos – **o de cumprir os prazos cada vez mais restritos em que mestrandos e doutorandos devem concluir suas dissertações ou teses** (grifos nossos).

Dessa forma, percebe-se o fenômeno de muitos indivíduos estarem buscando o título de mestre ou doutor em outros países, em cursos de curta duração, arcando com despesas de passagens, estadia e o pagamento do próprio curso.

Destarte, sobre a formação docente a própria política pública do PNE (2014) visa, em sua Meta 15 e 16, assegurar, respectivamente, “que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior” (BRASIL, 2014, p. 48) e “formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica” (BRASIL, 2014, p. 51) até o ano de 2024. Diante de tal assertiva, uma nova inquietação nos surge: como os profissionais em educação, em pleno o exercício de suas atividades laborais, poderão frequentar, participando ativamente das atividades e concluir uma formação complementar, que exige dedicação e disponibilidade de tempo, sem um afastamento legal e remunerado de suas funções?

Na mesma lógica de pensamento, ao analisarmos as Metas 17 e 18 do PNE (2014) que tratam do exercício da profissão, citando a valorização dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica e assegurando planos de carreira para estes e também para os docentes do ensino superior público, nos questionamos como as metas propostas na política pública nacional de educação podem ser realmente efetivadas?

Decorrido um período temporal considerável, após a promulgação da lei do PNE (2014), o que apreciamos em nosso país, é que suas metas vão na contramão do que propõe a própria lei. Estando à docência como uma carreira sem as mínimas condições necessárias tanto em nível de formação inicial como em nível de formação continuada. Além disso, a valorização do profissional em educação, tão exaltada na lei, pouco se concretiza na realidade, pois o que percebemos é que durante o exercício do magistério os professores se desgastam e se sobrecarregam de responsabilidades nos mais diversos níveis de ensino, sem ter retorno financeiro digno de suas atribuições, tão pouco um reconhecimento do papel do docente perante a sociedade.

Em seu artigo intitulado *Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas*, Saviani (2011a) enumera alguns impasses encontrados no campo da formação docente brasileira. Dentre eles está a incapacidade dos órgãos responsáveis pela educação solucionarem satisfatoriamente problemas e dificuldades já diagnosticadas no processo formativo dos professores.

Conforme Saviani (2011a), as novas diretrizes curriculares nacionais dos Cursos de Formação de Professores são demasiadamente extensivas por terem que atender várias perspectivas e novos paradigmas socialmente instalados, o autor se refere a um pluralismo eclético, atualmente

dominante, acerca das diversidades culturais, religiosas, políticas, étnico-raciais, socioambientais, de gêneros, entre outros, no qual a educação está particularmente envolvida.

Nesse âmbito da inovação linguística recente, Moraes (2003, p.158) comenta sobre “um significativo aspecto da inflexão teórica contemporânea”: a ressignificação de conceitos. Para a autora, torna-se conveniente para a classe dominante a substituição de alguns termos:

O termo “igualdade”, entre outros tantos exemplos, cedeu lugar à “equidade”, o conceito de “classe social” foi substituído pelo de “status socioeconômico”, os de “pobreza” e “riqueza” pela peculiar denominação de “baixo” e “alto” ingressos sociais. Destinado a assegurar a obediência e a resignação públicas, o pragmático vocabulário se faz necessário para erradicar o que é considerado obsoleto e criar novas formas de controle e regulação sociais. Alcançar o consenso torna-se fundamental, o que é efetivado com sucesso, seja pela cooptação de intelectuais – muitos deles educadores –, seja pela monocórdia repetição de um mesmo discurso reformista para a educação, encontrado nos documentos das agências multilaterais e nas políticas de governo de vários países (MORAES, 2003, p.158).

Outro dilema enfrentado no percurso formativo dos professores se refere a adoção da pedagogia das competências<sup>4</sup>, perspectiva que limita o ato educativo à mera adequação dos indivíduos às funções exigidas pelo sistema vigente, onde; “essa redução da competência aos mecanismos adaptativos restritos à cotidianidade redundava numa extrema incompetência dos novos docentes para lidar com a complexidade da tarefa pedagógica” (SAVIANI, 2011a, p. 13); e, a primazia na formação técnica do professor em detrimento da formação teórica, culta. Para Saviani (2011a, p. 13):

A política educacional vigente vem se guiando pelo seguinte vetor: redução de custos, conforme o princípio do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio (investimento). Em relação à formação de professores, isto é traduzido pelo **objetivo de formar um professor técnico e não um professor culto**. Ora, o professor técnico é entendido como aquele que é capaz de entrar numa sala de aula e, aplicando regras relativas à conduta e aos conhecimentos a serem transmitidos, seja capaz de se desempenhar a contento diante dos alunos. Diversamente, **o professor culto é aquele que domina os fundamentos científicos e filosóficos que lhe permitem compreender o desenvolvimento da humanidade e, a partir daí, realiza um trabalho profundo de formação dos alunos a ele confiados**. O empenho dos governantes em formar professores técnicos em cursos de curta duração os leva a criticar a universidade acusando seus docentes de se preocuparem mais com o aspecto teórico deixando de lado a formação prática dos novos professores (grifos nossos).

Vivenciamos um recorrente discurso sobre a necessidade de o docente hodierno acompanhar os avanços tecnológicos e às céleres mudanças ocorridas na sociedade contemporânea. Classificado como agente indispensável à formação dos profissionais elementares ao adequado

---

<sup>4</sup> Para Saviani (2012, p. 150-151), “a aquisição de competências como tarefa pedagógica foi interpretada na década de 1960 a partir da matriz behaviorista. [...] a ‘pedagogia das competências’ apresenta-se como outra face da ‘pedagogia do aprender a aprender’, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à ‘mão invisível do mercado’.”

movimento econômico-social capitalista, o professor precisa adotar uma prática pedagógica que atenda à dinâmica do atual sistema, ficando em posição secundária a formação humana que deveria ser estabelecida como primordial no exercício do magistério.

Segundo Saviani (2011a), outro argumento preponderante na atualidade, é o de que a formação efetiva do professor é construída no decorrer de sua prática profissional, ignorando que “uma formação precária tende a repercutir negativamente na qualidade do trabalho docente” (p.16), assim como “as condições do exercício do magistério reciprocamente determinam a qualidade da formação docente” (p.16).

Nesta via, corroboramos com o pensamento de Martins (2015), no qual a atual condição da formação docente, bem como o exercício do magistério, encontram-se permeados de contradições, onde o trabalho educativo com encargo originário de formar a humanidade no homem, transmitindo os saberes e a cultura já desenvolvidos e acumulados ao longo da história, hoje converte-se “em estratégias de adaptação” (p. 20). Assim, segue dominado por uma classe que prioriza o acúmulo de capital nas mãos de uma minoria, manipulando os trabalhadores e suas forças produtivas, com o único fim de satisfazer as necessidades de manutenção e perpetuação desse sistema.

Percebemos a necessidade de uma formação humana e profissional de cada indivíduo singular, para efeito deste artigo; vislumbramos a formação docente, permeada por uma compreensão política acerca da sociedade e seu funcionamento. Contudo, historicamente, as mudanças advindas na sociedade são oriundas da atividade humana. Assim, a atual forma de sociabilidade e de educação decorre também das escolhas dos homens, sendo possível uma transformação no sentido de recuperar o sentido ontológico do complexo da educação, rumo a uma formação humana ampla e emancipadora.

## Conclusão

Diante dos elementos até aqui apresentados, consideramos que a institucionalização do saber psicológico na educação como ferramenta de construção de subjetividades, tem sofrido fluxos e influxos na *démarche* histórica, buscando objetivar-se ora como um saber neutro, como um fato natural; ora insurgindo, tendo como horizonte uma práxis transformadora. Observa-se que, circunstancialmente, nossas práticas sociais não são neutras e sim contraditórias revelando, portanto, contradições de mundo produzidas no meio social.

Com efeito, a partir do resgate histórico realizado na presente pesquisa, assinalamos que o marxismo trouxe para a área de ciências humanas, bem como para o campo da psicologia e para o complexo da educação; uma nova visão de mundo e de homem. Compreendemos que o materialismo histórico dialético, possibilita intervenções no mundo dos homens, no sentido de buscar a plena recuperação dos conhecimentos e dos saberes da humanidade, construídos historicamente por meio da transformação consciente dos meios naturais para a garantia do atendimento das necessidades humanas.

A contínua produção de bens materiais que vislumbram a existência e a reprodução humana produzem continuamente novas ideias e novos conhecimentos, sendo reflexo do modelo de sociedade e do momento histórico em que foram determinados. Posto isto, podemos constatar que esta relação processual ocorre de forma dialética, expressando a contradição entre a objetividade e a subjetividade.

Por fim, ao examinarmos a fundamentação teórica acerca das bases psicológicas da educação brasileira, assinalamos que esta reverbera na formação docente, reconhecendo que a educação como complexo socialmente relevante tem atendido em larga escala aos princípios de mercado em detrimento da elevação do gênero humano. Diante do exposto, consideramos que psicologia e educação em sua práxis se enchem de sentido quando teoria e prática tendo como horizonte a efetiva superação da ordem burguesa e a concretização da emancipação humana.

## Referências

- BRASIL. Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. **Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino** (MEC/SASE), 2014. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: 01 jan. 2018.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O. A psicologia no Brasil e suas relações com o marxismo. In: VILELA-JACÓ, Ana Maria; FERREIRA, Arthur Arruda Leal; PORTUGAL, Francisco Teixeira. **História da psicologia: rumos e percursos**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nau, 2011. p. 503-513.
- COSTA, G. M. da. Contribuição da análise imanente à pesquisa de textos. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, ano 1, v. 1, Fortaleza, jan. 2009. p. 24-33 Disponível em: <http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/gilmaisa.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2018
- ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, R. (Org.) **A Dialética do Trabalho** – Escritos de Marx e Engels. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- FERREIRA, A. A. L. Da psicologia ideológica à psicologia revolucionária: marxismo na psicologia ocidental. In: VILELA-JACÓ, Ana Maria; FERREIRA, Arthur Arruda Leal; PORTUGAL, Francisco Teixeira. **História da psicologia: rumos e percursos**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nau, 2011. p. 159-168.
- FRERES, H. A. et al. Apontamentos sobre a relação ontogenética entre trabalho e conhecimento. **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande, MS, n. 33, p. 11-21, jan./jul. 2012. ISSN 2318-1982. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/39>. Acesso em: 03 jan. 2018.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução. Célia Neves e Alderico Toríbio. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LESSA, S. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. 240 p. (Coleção filosofia; 19).
- LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- LIMA, M. F. **Trabalho, reprodução social e educação em Lukács**. 2009. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.
- LUKÁCS, G. O Trabalho. In: LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. Tradução Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 41-157.
- MASSIMI, M. O processo de institucionalização do saber psicológico no Brasil do século XIX. In: VILELA-JACÓ, Ana Maria; FERREIRA, Arthur Arruda Leal; PORTUGAL, Francisco Teixeira. **História da psicologia: rumos e percursos**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nau, 2011. p. 159-168.
- MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARX, K. **O Manifesto Comunista**. 18ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2015.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846); tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MORAES, M. C. M. (org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TONET, I. **Educação contra o Capital**. Maceió: EDUFAL, 2007.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Revista Poíesis Pedagógica**, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 07-19, set. 2011a. ISSN 2178-4442. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 01 jan. 2018.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. 1. reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2011b.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.