

Desafios para a organização da atividade de estudo no contexto da formação de professores

The organization of study activity challenges in the teacher's training context

Cárta Portilho de Lima¹

RESUMO

Com o objetivo de problematizar os desafios postos à efetivação da atividade de estudo no contexto do ensino superior público brasileiro, especialmente no âmbito das licenciaturas, o presente artigo organiza-se, do ponto de vista metodológico, como um ensaio teórico que se tece desde uma análise crítica construída a partir da história do ensino superior e da formação docente no Brasil. O caminho argumentativo proposto possui três pilares: considerações acerca do projeto político-social e educacional historicamente assumido pela universidade pública brasileira e o projeto necessário para uma formação inspirada nos princípios da psicologia histórico-cultural, referencial teórico-metodológico que sustenta o debate apresentado; reflexões sobre os problemas históricos da formação de professores no Brasil e a hegemonia privatista neste campo e, por fim, discussões a respeito dos limites que determinam as condições concretas de estudo de licenciandos considerando problemas no âmbito da permanência estudantil e saúde mental. A partir dessas chaves de análise, pretende-se defender a tese de que a potência crítica e revolucionária da psicologia histórico-cultural, expressa por meio de seu arcabouço teórico-metodológico, irá contribuir para o enfrentamento dos problemas educacionais brasileiros à medida em que partirmos de uma análise concreta das condições,

ABSTRACT

In this theoretical essay, we aim to discuss the challenges related to the realization of studying activities in Brazilian public universities, especially in teacher education programs. To support this debate, we first analyze the social and educational project historically adopted by Brazilian public universities and the necessary project for education inspired by the principles of historical-cultural psychology. We also reflect on the historical problems in teacher education in Brazil and the dominance of privatization in this field. Lastly, we discuss the limits that define the concrete conditions of studying for teacher education students in the context of student retention and mental health. Based on these analytical, the aim is to defend the thesis that the critical and revolutionary power of historical-cultural psychology, expressed through its theoretical-methodological framework, will contribute to addressing the educational problems in Brazil as we start from a concrete analysis of the conditions, problems, contradictions, and challenges faced by professionals, families, students, activists, and researchers in the field of school education in our country. As a synthesis of the conclusions reached, there is a perceived need for profound changes in university education and teacher training, especially regarding the confrontation of the logic and ethics of privatism, elitism, pragmatism, and utilitarianism that have

¹ Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Departamento de Fundamentação da Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Coordenadora do Grupo de Estudos, Extensão e Pesquisa em Psicologia e Educação. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9386-4806>. E-mail: carita.portilho@yahoo.com.br.

problemas, contradições e desafios postos aos profissionais, famílias, estudantes, militantes e pesquisadores do campo da educação escolar de nosso país. Como síntese das conclusões alcançadas, vislumbra-se a necessidade de profundas mudanças no ensino universitário e na formação docente, principalmente no que se refere ao enfrentamento da lógica e ética privatista, elitista, pragmática e utilitarista que vêm, historicamente, hegemonizando esses campos.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural. Ensino Superior. Formação Docente. Atividade de estudo.

historically dominated these fields.

Keywords: Cultural-Historical Psychology. Higher Education. Teacher Education. Study activity.

1 Introdução

Assumindo a atividade de estudo como objeto de análise e partindo do objetivo de problematizar os desafios postos à efetivação desta atividade no contexto das universidades públicas, especialmente no âmbito das licenciaturas, o presente trabalho delinea-se, do ponto de vista metodológico, como um ensaio teórico (MENEGETTI, 2011) e ancora suas discussões no campo da psicologia histórico-cultural, pretendendo realizar uma análise crítica da história do ensino superior e da formação de professores no Brasil à luz do objeto e da perspectiva teórico-metodológica que orientam a argumentação apresentada.

A crítica é, sem dúvida, uma das mais relevantes contribuições do enfoque histórico-cultural – ancorado no materialismo histórico-dialético – para o debate sobre a educação. A partir de uma análise crítica busca-se explicitar as raízes e nexos que constituem um fenômeno desde suas múltiplas determinações, atuando das brechas da ideologia, em suas contradições, imprimindo movimento ao que está naturalizado. O discurso crítico é aquele que se opõe ao ideológico, é o antidiscurso da ideologia, o seu negativo, a sua contradição (CHAUÍ, 2007).

Tendo em vista esses pressupostos, a argumentação apresentada pretende sustentar a tese de que a potência crítica e revolucionária da psicologia histórico-cultural, expressa por meio de seu arcabouço teórico-metodológico, irá contribuir para o enfrentamento dos problemas educacionais brasileiros à medida em que partirmos de uma análise concreta das condições, problemas, contradições e

desafios postos aos profissionais, famílias, estudantes, militantes e pesquisadores do campo da educação escolar de nosso país.

Nesse sentido, a partir de uma discussão que situa teoricamente nosso objeto de análise em seu campo teórico-metodológico de origem e sua pertinência para a formação de professores, passamos a debater os desafios postos à efetivação da atividade de estudo no contexto do ensino superior público brasileiro, especialmente no âmbito das licenciaturas, a partir de três chaves de análise que se debruçam sobre algumas das condições relacionadas à organização do ensino superior: i) o projeto político-social e educacional historicamente assumido pela universidade pública brasileira e o projeto necessário para uma formação inspirada nos princípios da psicologia histórico-cultural; ii) os problemas históricos da formação de professores no Brasil e a hegemonia privatista neste campo e iii) os limites que determinam as condições concretas de estudo de licenciandos considerando os problemas relacionais à permanência estudantil e saúde mental.

Com esse caminho argumentativo desejamos explicitar e alargar, a partir das profundas contradições do ensino superior brasileiro, brechas para intervenções que estejam à serviço da objetivação de processos educacionais alinhados aos pressupostos da psicologia histórico-cultural para a educação e, portanto, implicados com a promoção do desenvolvimento complexo, múltiplo e integral de professores em formação inicial e comprometidos com a construção de outra realidade social e escolar.

2 A atividade de estudo e seu papel na formação docente

A compreensão teórico-conceitual acerca da promoção da atividade de estudo na educação escolar, a partir da perspectiva da psicologia histórico-cultural, apresenta, como uma de suas premissas, a consideração dos princípios ético-políticos que sustentam essa teoria.

A psicologia histórico-cultural tem sua origem determinada por um intenso e original trabalho de pesquisa e formulação conceitual levados à cabo no contexto da sociedade soviética, pós-revolução de 1917. Na URSS, a tecitura de

novas relações políticas e de produção que superassem as desigualdades de classe e gênero configurou-se como ponto fundamental para os bolcheviques (GOLDMAN, 2014) em seu projeto de construção da sociedade socialista ainda que, concretamente, esse processo tenha se efetivado com muitas contradições e limites (TUNES; PRESTES, 2018).

Consequente com os desafios daquela conjuntura, os pesquisadores que produziram a teoria em tela assumiram como elemento estruturante de suas obras o compromisso com a transformação social, com a constituição da sociedade socialista e com a formação de um novo ser humano, o que se encontra expresso por Vigotski, grande precursor e expoente dessa perspectiva, em diversas de suas obras (VIGOTSKI, 1998; 2004; 2006), assim como por seus colaboradores e seguidores.

Essa reflexão interessa-nos por reforçar o entendimento de que as formas concretamente postas para a organização da educação, em especial da educação escolar, são determinadas, não sem contradições, pelo modo de produção da sociedade em que as relações educacionais se dão (SAVIANI, 2007; VIGOTSKI, 2010).

Assim, a luta por uma educação a favor do desenvolvimento, da autoconsciência e da liberdade de todos os seres humanos apresenta-se como uma das grandes contribuições dessa perspectiva teórica a partir de um contexto comprometido com a construção de uma sociedade justa, solidária e livre.

Necessário antecipar que da psicologia não se pode retirar "conclusões pedagógicas", ou seja, não é possível desde os conhecimentos psicológicos dizer o que o professor deve fazer para encaminhar as necessidades de natureza pedagógicas. No entanto, como decorrência do alinhamento teórico-metodológico, ético e político que sustenta a psicologia histórico-cultural, seus pesquisadores preocuparam-se em investigar e formular conceitualmente – desde uma visão integral, materialista dialética e histórica e monista de desenvolvimento humano (BEATÓN; CALEJÓN; BRAVO, 2022) – quais práticas educativas seriam mais adequadas para produzir mudanças e transformações no curso de desenvolvimento dos seres humanos de forma plena e integral.

É nesse contexto que a discussão acerca da atividade de estudo evidencia-se como um elemento essencial para a organização da educação escolar. A atividade de estudo é a via por meio da qual o estudante se apropria dos conceitos científicos – e as ações mentais necessárias à construção deste conhecimento – a partir de um processo muito similar ao que a sociedade precisou efetuar para produzir esses conceitos (LONGAREZI; PUENTES, 2012).

Os impactos da vivência da atividade de estudo no desenvolvimento de crianças em idade escolar são tantos que a torna, desde essa concepção teórico-metodológica, a atividade que guia o desenvolvimento de estudantes nesse período de suas vidas (LEONTIEV, 1988).

Todavia, a atividade de estudo continua ocupando espaço central nos processos escolares e acadêmicos que acontecem em períodos posteriores da vida de um estudante, mesmo no ensino superior, em que a atividade de estudo passa a orientar a preparação científico-profissional. Nas palavras de Davidov e Markova:

A idade escolar inicial se caracteriza pela introdução dos alunos na atividade de estudo, o domínio, por parte deles, de seus componentes; aqui essa atividade tem importância retora. Na idade escolar média ganha espaço o domínio, por parte da criança, da estrutura geral da atividade de estudo, a formação de seu caráter voluntário, a tomada de consciência das particularidades individuais do trabalho relacionado ao estudo, a utilização dessa atividade como meio para organizar as interações sociais com outros escolares. A idade escolar avançada caracteriza-se pela utilização da atividade de estudo como meio para a orientação e preparação profissional, o domínio dos meios de atividade de estudo autônoma e da autoeducação e também a passagem da assimilação da experiência socialmente elaborada da atividade de estudo, presente em livros, ao seu enriquecimento por meio da atividade investigativa criadora (DAVIDOV; MARKOVA, 1987, p. 330).

Além disso, é por meio da vivência da atividade de estudo que as necessidades sociais vinculadas à produção dos conhecimentos podem ser internalizadas e transformadas em necessidades pessoais por cada um dos estudantes. Portanto, a atividade de estudo precisa ser organizada de modo a que

se mobilizem os motivos necessários para que os estudantes se engajem nesse processo, considerando ainda a experiência no contexto local de vida (FREITAS; LIBÂNEO, 2022) e a atividade principal correspondente ao período de desenvolvimento humano em que esses sujeitos se encontram (ELKONIN, 1987).

Para Davidov (1981), as finalidades de realização de atividade de estudo precisam estar vinculadas ao desenvolvimento da consciência e do pensamento teórico – capacidade psíquica envolvida na compreensão das relações e nexos internos constitutivos de um determinado fenômeno e das dimensões gerais e particulares de um objeto e da atividade objetual-prática humana (DAVIDOV, 1988) –, e, portanto, ao desenvolvimento da personalidade dos estudantes (DAVIDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991).

Desta forma, a principal diferença da atividade de estudo e outras atividades desenvolvidas no contexto da educação escolar consiste em que sua finalidade e o resultado almejado é a transformação do próprio estudante, a constituição de suas neoformações psicológicas e não apenas a transformação das coisas sobre as quais atua o sujeito ou que atuam sobre ele ou, tampouco, o acúmulo de informações abstratas sobre a realidade, desconectadas das condições concretas a partir das quais foram produzidas.

Em síntese, o resultado da atividade de estudo, no curso da qual ocorre a assimilação de conceitos científicos é, antes de tudo, a transformação do próprio sujeito, a promoção de seu desenvolvimento psíquico o que, fundamentalmente, não se restringe ao desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, pois, parte-se da concepção de que o psiquismo é um sistema interfuncional e, assim, as dimensões afetivas, volitivas, motivacionais, perceptivas, atencionais, mnemônicas também são constituídas e transformadas no interior das atividades humanas, impactando na formação das capacidades criativas dos sujeitos e, conseqüentemente, em sua personalidade.

Mas, para que estas possibilidades se efetivem, a atividade de estudo deve exigir que os estudantes analisem as condições de origem e desenvolvimento dos conhecimentos e dominem os procedimentos necessários à obtenção desses conhecimentos, sejam capazes de representar as relações essenciais que compõem

o conceito em estudo e consigam controlar e avaliar suas próprias ações de estudo (DAVIDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991).

A descrição dos procedimentos necessários à organização da atividade de estudo evidencia a complexidade deste processo e a importância de que o professor seja formado e esteja intencionalmente disposto a ensinar não apenas os conteúdos escolares, mas também os meios necessários para que os estudantes deles se apropriem ativa, criativa e criticamente, a partir de estratégias coletivas e individuais (LEÓN, 2017). Ou seja, partimos do pressuposto de que uma das atribuições da atividade de ensino é a criação das condições necessárias para a organização, por parte do estudante, da atividade de estudo.

Entendemos que esse debate possui uma dupla contribuição para a educação universitária, em especial para o campo da formação docente: é necessário formar professores que sejam capazes de organizar situações de ensino que fomentem a objetivação da atividade de estudo, mas, antes disso, é preciso formá-los como estudantes, pois ao experimentar a potência da atividade de estudo em sua experiência de aprender e no curso de seu próprio desenvolvimento, os futuros docentes poderão, teórica e vivencialmente, compreender a centralidade da atividade de ensino na objetivação da atividade de estudo e, conseqüentemente, na formação humana desde uma perspectiva integral e emancipatória .

Assim, quando nos referimos ao contexto de formação de professores é necessário problematizarmos quais são os processos formativos a que os licenciandos foram submetidos durante sua experiência como estudantes, seja na educação básica, seja no ensino superior, pois como podemos supor que professores terão condições de organizar a atividade de estudo, desde a perspectiva aqui defendida, sem que tenham vivenciado, enquanto estudantes, espaços formativos coerentes com essas premissas ou sem que tenham possibilidades de se apropriar dos conhecimentos e processos relacionados a esse fenômeno?

Nesse sentido, a discussão acerca da organização da atividade de estudo, no contexto das licenciaturas, evidencia-se como uma potente ferramenta para a

compreensão das imensas possibilidades humanizadoras que residem no exercício da atividade de ensino que se compromete com a promoção da atividade de estudo e, conseqüentemente, com a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Além disso, a própria concepção teórico-metodológica que orienta a compreensão sobre o que é ensinar, como se ensina, pra quê se ensina e como se aprende o conhecimento científico apresenta-se como importante dispositivo para o enfrentamento de um desafio histórico na formação e prática docentes: a superação da cisão entre teoria e prática, entre ciência e vida, entre aprender e se desenvolver.

Segundo Gatti (1987), a abordagem tecnicista da prática pedagógica é um dos problemas que persiste, historicamente, na formação de professores. Nesse sentido, permanece na ordem do dia a problematização dos processos formativos a que estão submetidos os futuros profissionais da educação.

No entanto, não basta debater os desafios postos à formação de professores, em si. É necessário problematizar as condições pedagógicas gerais e as determinações sociais que permeiam esse processo, visto que, na atual conjuntura, não há espaço para perspectivas idealistas e romantizadas sobre o papel da educação na formação humana, exceto em perspectivas que visam se alinhar ao fortalecimento do status quo (CARVALHO; MARTINS, 2016).

Diante disso, na próxima seção, iremos problematizar os dilemas e contradições históricas que capitaneiam o projeto hegemônico da universidade pública brasileira, para, em seguida, aprofundar o debate acerca das questões relacionadas à formação de professores.

3 As disputas pelo projeto de universidade pública brasileira

Para o debate acerca dos desafios postos à efetivação da atividade de estudo no ensino superior brasileiro é necessário perscrutar os projetos político-sociais e pedagógicos que conformam as práticas e relações objetivadas no interior das universidades, assim como os objetivos postos à realização das ações de estudo no ensino superior – como desdobramentos das finalidades socialmente postas a este nível de ensino.

De modo geral, é preciso identificar, pelo menos, dois dos projetos que disputam a função e o espaço das universidades públicas na sociedade brasileira. Mormente, as forças hegemônicas estão a favor do pragmatismo da educação e da privatização do ensino superior, tanto no que diz respeito à oferta de vagas para os estudantes, como no que se refere à lógica e ética que conformam as relações universitárias, criando condições precárias de trabalho e estudo e restringindo os objetivos acadêmicos às demandas do mercado e do capital por meio de uma elite local tacanha e subalterna à elite internacional. Em oposição, forças minoritárias, mas essenciais para um projeto de universidade a favor das necessidades da maioria da sociedade brasileira, defendem essa instituição como espaço de crítica ao atual modo de organização social, de produção de conhecimento, ciência e tecnologia de modo a favorecer o enfrentamento dos problemas sociais desde uma ética coletiva, entendendo que a universidade pode ser um instrumento no processo de construção da soberania nacional.

Diante disso, debater o ensino superior brasileiro, desvelando as determinações que o constitui, pressupõe assumir como ponto de partida a existência de complexas relações entre a educação escolar e o desenvolvimento histórico da sociedade brasileira, pois, como analisa Chauí (2001), a universidade, como uma instituição social, exprime e realiza de modo determinado a sociedade de que é e faz parte.

No caso da educação escolar brasileira, convém considerarmos a crise educacional como um projeto, um programa (RIBEIRO, 1986) estreitamente vinculado à nossa posição de dependência político-econômica e, conseqüentemente, cultural na complexa dinâmica geopolítica mundial (FERNANDES, 2020).

Na perspectiva da teoria marxista da dependência, o papel do capital estrangeiro no controle das economias latino-americanas, o descompromisso das burguesias nacionais com um projeto de nação e o conservadorismo das elites latifundiárias são importantes elementos de manutenção do capitalismo dependente e periférico no Sul global (BAMBIRRA, 2012) e estão fortemente presentes no projeto hegemônico de universidade pública no Brasil.

A dependência como via necessária para expropriação, exploração e destruição do território brasileiro surge em nossa história no contexto da invasão portuguesa e estabelecimento de práticas de escravidão e genocídio dos povos originários e africanos. Deste cenário emergem relações sociais colonialistas e imperialistas que, inevitavelmente, produziram importantes marcas no campo da educação escolar que, tardiamente, desenvolveu-se no país.

Referindo-se diretamente ao nível de ensino foco de nosso debate é importante destacar que nenhuma universidade foi fundada no Brasil colonial já que, em uma sociedade agrária, escravagista e com escassas possibilidades de trabalho livre, não havia lugar para a “instrução e cultura” (CASTELO BRANCO, 2004, p. 65). Somado a isso, os primeiros brasileiros (descendentes dos colonizadores) a acessarem uma formação universitária o fizeram em terras europeias, em instituições que atribuíam um caráter técnico-científico aos currículos com vistas ao atendimento de demandas relacionadas à Revolução Industrial (SAVIANI, 2009a).

Foi apenas após a fuga da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, que se iniciou o projeto de construção de escolas superiores, inspiradas nas instituições portuguesas e com um caráter essencialmente pragmático, utilitário e profissional (RONDON, 2006).

O processo de construção do ensino superior brasileiro alcança um adensamento apenas com a criação do regime universitário, em 1931, a partir da reforma Francisco Campos (SAVIANI, 2009a). Ainda que, como discutem Brito e Sampaio (s/d), a construção de um modelo de universidade original – que superasse a reprodução de modelos europeus ou norte-americanos ou a simples junção de faculdades e escolas isoladas – e comprometida com a realidade nacional nunca se efetivou.

Para Fernandes (2020) são as forças conservadoras e contrarrevolucionárias que, a partir de dentro da universidade ou por meio do Estado, detêm o poder acerca dos rumos desta instituição que são direcionados para a defesa dos interesses liberais e neoliberais, fato que vem se aprofundando desde a “reforma universitária” (Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968

(BRASIL, 1968)) que levou à intensificação do caráter elitista e conservador das universidades públicas, afastando-as de referenciais nacional-desenvolvimentistas (LEHER, 2019). Nas palavras de Florestan Fernandes:

A reforma universitária foi vítima desse emaranhado de contradições, que evidencia o quanto a sociedade brasileira é pobre de dinamismos políticos socialmente nucleados em interesses coletivos conflitantes, mas bastante fortes para suplantarem os particularismos e individualismos herdados do período colonial (2020, p. 54).

Porém, as derrotas concretizadas por meio da reforma universitária de 1968 motivaram densos e amplos debates sobre a universidade nas décadas subsequentes (1970 e 1980). Na pauta, compareciam temas como o papel desta instituição perante as necessidades sociais e projeto de nação; críticas e oposições às reformas universitárias dando relevo às questões sociais e políticas, ao significado do conhecimento e do saber em uma sociedade periférica que vivia sob uma ditadura e lutava pela democracia (CHAUÍ, 2001).

Nesse sentido, ainda que a lógica dependente, privatista e mercantilista venha prevalecendo como *ethos* do ensino superior brasileiro, existem contradições que precisam ser identificadas para que o exame histórico dessa instituição possa servir ao propósito de explicitar os projetos de universidade que estiveram e estão em disputa. Ou seja, em contraposição ao propósito de manter um funcionamento submetido aos interesses das burguesias nacional e internacional, existe a defesa de que essa instituição esteja a favor da construção da soberania nacional e necessidades da classe trabalhadora brasileira.

Assim, nas universidades públicas brasileiras é possível identificarmos ideais e projetos de construção de uma instituição estruturada a partir do público, do comum e da produção de conhecimentos a serviço do bem viver dos povos, ainda que, em seu processo de desenvolvimento tenha prevalecido um perfil pragmático e utilitarista de formação, afastado dos problemas nacionais determinantes da desigualdade social como a reforma agrária, a reforma urbana, a reforma da educação pública (LEHER, 2019).

Para Florestan Fernandes (2020), recolocar o papel histórico da

universidade a favor das necessidades da maioria dos brasileiros pressupõe que essa instituição assuma como necessidade a negação e a superação da dependência cultural e do subdesenvolvimento educacional e, conseqüentemente, constitua-se como instrumento no enfrentamento de nossa posição de dependência no sistema-mundo. Segundo o autor, tal processo demanda a formação de uma dinâmica universitária pautada na autonomia (como uma força sociocultural e política que se ergueu, historicamente, contra o monopólio do saber pelas “grandes famílias tradicionais”) e no radicalismo intelectual necessário ao enfrentamento do *status quo*.

Importante enfatizar que a submissão das universidades aos mecanismos e demandas das burguesias e do mercado não é uma realidade apenas das instituições brasileiras, mas, ao contrário, expressa uma tendência mundial que tem estruturado uma agenda para a educação (DIAS SOBRINHO, 2005) pautada na lógica econômica da competitividade e lucro.

Internacionalmente, importantes marcos para o processo de mercantilização do ensino superior podem ser encontrados no Consenso de Washington – símbolo da instauração do neoliberalismo como nova ordem social, econômica e política no mundo e da imposição da privatização dos serviços públicos no contexto da América Latina (SAVIANI, 2018); na inclusão, pela Organização Mundial do Comércio (OMC), deste nível de ensino na lista de serviços que podem ser regulamentados pelo Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS), em 1994, tendo em vista sua enorme importância para o mercado e, finalmente, no “Processo de Bolonha” (Europa).

Por se tratar de um projeto político-econômico pioneiramente delineado para o ensino superior, um olhar analítico e crítico sobre as concepções estruturantes do Processo de Bolonha e seus efeitos nas universidades signatárias faz-se necessário ao nosso argumento.

Na perspectiva de Bianchetti e Magalhães (2015) a adesão a esse processo significou: um aligeiramento na formação e conseqüente sobrecarga de trabalho para professores e estudantes; progressiva diminuição de recursos públicos e privatização do ensino; ressignificação do conceito de autonomia universitária

com a extinção de decisões políticas, administrativas e pedagógicas colegiadas e discutidas no interior das universidades.

Ainda acerca dos efeitos pedagógicos decorrentes desse Processo, León (2011) analisa que a produtividade se converteu em produtivismo, pois os padrões a serem alcançados desrespeitavam a dinâmica pedagógica das instituições, imprimindo um ritmo de indústria “fordista”. Além disso, a intensa presença de agências de controle e avaliação externas afetaram a dinâmica criativa da educação, roubando a organização do tempo de docentes e estudantes. Ou seja, consolida-se uma dinâmica universitária avessa às demandas anteriormente apresentadas para a organização de um ensino comprometido com a promoção da atividade de estudo, a aprendizagem e o desenvolvimento integral e múltiplo dos estudantes.

Em síntese, o Processo de Bolonha confirmou uma linguagem neoliberal de competitividade econômica nas políticas de educação superior na Europa, criando um modelo a ser exportado para o resto do mundo, com fortes repercussões no Brasil (ROBERTSON, 2009).

No contexto brasileiro, a máxima expressão da compreensão da educação superior como mercadoria apresenta-se por meio da intensa presença de conglomerados internacionais que mantêm instituições de ensino superior e negociam ações na Bolsa de Valores (SAVIANI, 2009a).

A invasão dos conglomerados internacionais, como agentes educacionais no Brasil, está intimamente ligada ao processo de expansão da educação superior no país. Nesse processo, foram os recursos públicos o motor que gerou o protagonismo destes agentes nesse cenário, fazendo com que o Brasil se tornasse o país com a educação mais mercantilizada do mundo (LEHER, 2019).

Para Chauí (2001), a aceitação de financiamentos privados produz os seguintes efeitos nas universidades públicas: I. perda da autonomia ou liberdade universitárias para definir prioridades, conteúdos, formas, prazos e utilização das pesquisas, que se tornam inteiramente heterônomas; II. aceitação de que o Estado seja desincumbido da responsabilidade pela pesquisa nas instituições públicas; III. consentimento com o fato de que financiamentos privados tornem-se

complementação salarial e fonte de fornecimento de infraestrutura para os trabalhos de investigação, privatizando a universidade pública; IV. desprestígio crescente das humanidades, uma vez que sua produção não pode ser imediatamente inserida nas formas produtivas, como os resultados das ciências; V. convivência com a condição terceiro-mundista para a pesquisa científica, uma vez que os verdadeiros financiamentos para a pesquisa de longo prazo e a fundo perdido são feitos no primeiro mundo.

Chauí (2003) ainda apresenta como efeitos da lógica do mercado financeiro na universidade: I. diminuição do tempo de graduação e pós-graduação; II. no plano da docência, a compreensão do espaço/tempo necessária à essa lógica faz com que as disciplinas abandonem, cada vez mais, a transmissão de suas próprias histórias, do conhecimento de seus clássicos, das questões que lhes deram nascimento e das transformações históricas dessas questões; em síntese: III. a absorção do espaço/tempo do capital financeiro e do mercado conduzem ao abandono do núcleo fundamental do trabalho universitário, qual seja, a formação acadêmico-profissional dos estudantes.

Diante disso, a mercantilização e empresariamento da educação superior coloca em risco as possibilidades de que as universidades possam efetivamente contribuir para o enfrentamento de problemas coletivos e de interesse público e fomentar condições de ensino e estudo comprometidos com a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Na conjuntura mais recente, os ataques explícitos à educação superior, ciência e tecnologia, em suas dimensões coletivas e públicas, ganharam novos contornos sob os efeitos do irracionalismo, obscurantismo e negacionismo como expressões de velhos mecanismos sociais e culturais autoritários e conservadores, processo que se desdobrou, inclusive, em ofensivas no campo do financiamento da educação e no questionamento da função social do conhecimento científico.

Para Leher (2019), os profundos retrocessos históricos que marcam nossa atual conjuntura – desde a destituição ilegítima da presidenta Dilma Rousseff e a eleição de Jair Bolsonaro – evidenciam que, no bloco político e econômico que está no poder, “inexistem frações burguesas locais dominantes capazes de encampar,

em seu projeto de classe, a universidade comprometida com os problemas nacionais e do povo” (p. 29).

Caso exemplar desse argumento pode ser encontrado no programa “Future-se” que propõe a transformação das universidades em organizações de serviços responsáveis por seu financiamento, a serem geridas por Organizações Sociais que trabalhariam a partir de fundos de investimentos negociados na Bolsa de Valores. Para Leher (2019), esse programa busca desobrigar o Governo Federal de financiar essas instituições e erodir os preceitos constitucionais, em especial, o da autonomia universitária.

Do ponto de vista prospectivo, o panorama atual das universidades públicas sinaliza para um futuro muito preocupante desde a análise de Leher (2019). Segundo o autor, o ambiente é de hostilidade à ciência, à cultura e à arte. A democracia encontra-se sob ameaça crescente, fazendo parte dessa ofensiva o propósito de refuncionalizar as universidades como organizações utilitaristas, por meio da retirada paulatina de orçamento público e da imposição de um modelo de financiamento que assegure a supremacia dos interesses particularistas sobre a liberdade de cátedra, o compromisso com os problemas dos povos e de projetos autopropelidos e democráticos de nação.

Para Saviani (2009a), as universidades estão diante de dois futuros possíveis: curvar-se à lógica e imposições do mercado (o que vem prevalecendo e diz de um destino previsível e viável, dadas nossas condições concretas de sociabilidade) ou reverter essa tendência, o que implicaria redirecionar o projeto econômico que organiza nossa sociedade atualmente e assumir a educação como fator estratégico de desenvolvimento do país (ainda que se trate de um futuro não previsível e com uma viabilidade problemática, constitui-se como o caminho necessário aos comprometidos com os ideais humanizadores e com a qualidade da educação).

Dessa forma, no campo dos desafios postos à organização da atividade de estudos no ensino superior, desde a perspectiva aqui defendida, fica evidente qual projeto de universidade pode oferecer as condições de ensino que promovam a formação universitária comprometida com processos emancipatórios (dos sujeitos,

do conhecimento, das instituições, das relações acadêmicas e sociais, da Sociedade) e críticos. Nesse sentido, faz-se urgente o enfrentamento organizado da lógica e da ética mercantilista no interior das universidades, ainda que as determinações político-sociais tensionem na direção oposta.

Para Leher (2019), mesmo com contradições e limites, as universidades públicas cumpriram a função imprescindível de serem espaços críticos das sociedades: crítica à política econômica da ditadura empresarial-militar, ao seu modelo educacional, às suas prioridades em termos de ciência e tecnologia. Segundo o autor, não existem outras instituições capazes de antecipar o que podem vir a ser grandes problemas para os povos e denunciar problemas provocados por interesses particularistas com a legitimidade, a sistematicidade e a amplitude das universidades.

No entanto, a densidade dos ataques desferidos na atual conjuntura contra as universidades evidencia que a reversão do quadro de heteronomia que determina essas instituições não será possível nos espaços estritamente universitários. Para Leher (2019), são os protagonistas das lutas sociais que podem alterar esse quadro de heteronomia, dado que torna imprescindível que se forjem diálogos genuínos com as lutas e os movimentos sociais de modo a concretizar uma concepção de universidade como instituição pública comprometida com o bem viver dos povos, uma instituição preocupada com os problemas coletivos, um instrumento na luta contra o imperialismo e em defesa das reformas necessárias para que a universidade tenha condições de cumprir estes fins.

Aproximando esse debate para o contexto da formação de professores, é preciso, portanto, que se supere a cisão entre “quem pensa e quem faz” a educação no Brasil, pois essa lógica intensifica os impactos de uma educação universitária alheia às reais necessidades dos sujeitos que habitam o chão das escolas.

Além disso, o campo da educação básica vem sendo disputado e ocupado pela lógica privatista de forma ainda mais intensa, sistematizada e eficaz do que as universidades, de modo que não faz sentido resistirmos à mercantilização da

educação superior como se esse nível de ensino não tivesse uma relação intrínseca e interdependente com a educação básica, conformando uma totalidade.

Assim, é essencial que a universidade, em especial os cursos de formação de professores, rompa a hierarquia entre ensino superior e educação básica, avançando na construção de relações de troca e reciprocidade comprometidas com o enfrentamento dos problemas que assolam a educação brasileira.

Sem dúvidas, para o enfrentamento desse desafio, é preciso compreender, dentre tantas outras determinações, os desafios próprios do campo da formação de professores. É sobre essa questão que pretendemos nos debruçar na próxima seção.

4 Os desafios históricos no campo da formação de professores

A história dos cursos superiores de formação de educadores no Brasil está intimamente ligada ao processo de organização do campo educacional iniciado nos anos de 1920 (SAVIANI, 2004), visto que, nesse contexto, o problema da instrução popular e a defesa da profissionalização dos trabalhadores das escolas constituiu-se como uma das bandeiras da luta pela construção de uma política educacional nacional (SCHEIBE, 1983).

O processo de formação de professores foi iniciado com a criação de escolas normais – que oferecia aos estudantes formação em nível médio (SAVIANI, 2004) – e fortalecido a partir do Decreto n.19.852/1931 (BRASIL, 1931) que previu a introdução da Faculdade de Educação, Ciências e Letras na organização das universidades brasileiras. O Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, criado em 1934, foi a primeira experiência de formação universitária de professores (SCHEIBE, 2008). Porém, de acordo com Scheibe (1983) e Fávero (1999), foi apenas com o Decreto Lei n. 1190 de 1939 (BRASIL, 1939), que criou a Faculdade Nacional de Filosofia, que o campo da formação superior de professores alcança uma estruturação.

O primeiro arranjo proposto para a formação de professores explicita o caráter secundário que a dimensão pedagógica assumiria nesse campo. Os

estudantes passavam por uma formação inicial no bacharelado que tinha a duração prevista para três anos e, posteriormente, ao completarem um curso de “Didática”, a ser realizado pelo período de um ano, obtinham o diploma de licenciatura (SCHEIBE, 1983).

Essa formatação inicial deixou profundas marcas na formação dos professores brasileiros. Esse modelo, comumente nomeado como “3+1”, é conceituado por Gatti (2013-2014) como “esquema de formação híbrido” (p. 39) no qual as licenciaturas são postas como adendo dos bacharelados, mostrando-se quase impermeável à construção de concepções específicas para a formação de professores.

De acordo com Scheibe (1983), até a década de 1960, era insignificante a atuação do ensino superior na formação de professores da educação básica, não atingindo 30% desses profissionais. Ainda segundo a autora, nesse contexto, a dissociação entre conteúdo/método e teoria/prática eram predominantes.

Como medida para enfrentamento dessa realidade, a partir da Lei 4024 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 (BRASIL, 1961), foi formalmente abolido o esquema de formação nas licenciaturas organizado em três anos para bacharelado e um ano para didática (SCHEIBE, 1983). Alternativamente, bacharelado e licenciatura passaram a ter o mesmo tempo de duração. No entanto, para Scheibe (1983), a formação no campo pedagógico não foi qualificada com essa estratégia e as licenciaturas continuavam enfraquecidas.

Diante disso, a criação das Faculdades de Educação, por meio da reforma universitária promulgada no contexto da ditadura civil-militar brasileira (Lei 5540 de 1968), apresentou-se como mais uma medida que visava imprimir mudanças nos cursos de formação de professores. Todavia poucos impactos são produzidos (SCHEIBE, 1983).

Uma outra importante marca na história da formação de professores foi instaurada pela separação entre profissionais que poderiam atuar no ensino do 1º e 2º graus, a partir da LDB de 1971 (Lei 5692 de 1971 (BRASIL, 1971)). De acordo com Scheibe (1983), essa medida foi entendida como uma via para

alcançar o aprimoramento técnico, eficiência e produtividade docente, expressão clara da concepção tecnicista no contexto da educação brasileira.

Mesmo na LDB de 1996 (Lei 9394 de 1996 (BRASIL, 1996) – em que a educação é entendida como um direito e a profissionalização docente uma tarefa a ser desenvolvida, prioritariamente, no ensino superior – não foi alcançada uma formação de professores pautada em uma sólida formação universitária, reinvidicação histórica nesse campo (SCHEIBE, 2008).

De fato, como discute Tanuri (2000), predominou no Brasil, até o final do século XX, a formação docente em nível médio. Para Freitas (2007), a retomada e expansão dos cursos normais em nível médio no final do século passado consolida a formação neste nível de ensino como uma política pública permanente, não transitória. Além disso, a ampliação possível da formação em nível superior foi marcada pelo modelo de expansão das universidades (principalmente instituições privadas) implementado na década de 1990 a partir das reformas do Estado impostas pelos organismos internacionais desde uma lógica massificada e a custos reduzidos que secundariza o conhecimento do campo epistemológico da educação e sua mediação pedagógica na formação de professores (FREITAS, 2007).

As primeiras décadas do século XXI anunciam importante avanço, mas, ainda insuficiente, no âmbito da formação docente em nível superior. A partir do Senso Escolar de 2021 (INEP, 2022), é possível observar que 80,3% dos professores que atuam na educação infantil possuem nível superior completo (78,1% em grau acadêmico de licenciatura e 2,2%, bacharelado), 12,3% têm curso de ensino médio normal/magistério e 7,3% dos profissionais ainda atuam com formação em nível médio ou inferior. Nos anos iniciais do ensino fundamental, 86,4% dos profissionais têm nível superior completo (83,4% em grau acadêmico de licenciatura e 3,0%, bacharelado) e 9,2% têm ensino médio normal/magistério.

Mas, não basta avançar na oferta de cursos superiores para os profissionais da educação. É necessário que se discuta a qualidade da formação que os professores têm recebido e que se avance na articulação de uma política nacional

para a formação dos professores discutida na e com a sociedade e garantida pelo poder público.

Nesse sentido, uma análise histórica evidencia que, desde a criação das primeiras escolas normais, o âmbito da formação docente tem sido dominado pela iniciativa privada, explicitando como tônica das políticas públicas educacionais brasileiras uma desresponsabilização do Estado por uma efetiva educação da população.

No contexto atual, as contradições constitutivas do campo das licenciaturas foram intensificadas pelas experiências do “Ensino Emergencial Remoto”, formato educacional construído no contexto da pandemia do SARS-CoV-2 (Novo Coronavírus), que reafirmou a lógica de expansão de cursos de formação inicial de professores aligeirados e sem critérios de qualidade, com aumento acentuado da prevalência de cursos à distância. Para Leher (2019, p. 173), “o lado mais perverso da mercantilização da educação está seguramente nos cursos massivos a distância”.

De acordo com o Senso da Educação Superior (INEP, 2022), o ano de 2020 foi marcado pela superação das matrículas em cursos presenciais (1.050.035) por cursos à distância (2.008.979). Ainda de acordo com os dados deste senso, entre 2010 e 2020, as matrículas no ensino presencial aumentaram 2,3% enquanto no ensino à distância o aumento foi de 233,9%. No âmbito das licenciaturas, em 2020, 40,7% dos estudantes estavam matriculados em cursos presenciais e 59,3% em cursos à distância. Destaca-se que, como discute Gatti e Barreto (2009), o monitoramento dos cursos ofertados à distância, que têm suas diretrizes bem definidas por normativas federais, não tem sido realizado com a eficácia necessária. Segundo Gatti (2013-2014), existem muitos indícios de que a ampliação de oferta de cursos de licenciatura à distância acontece sem que se desenvolva um projeto pedagógico de formação docente mais adensado e sem que as estruturas operacionais básicas estejam funcionando adequadamente².

² Como discute Freitas (2007), não se trata de negar a importância de apropriação dos recursos tecnológicos contemporâneos como bens pertencentes ao conjunto da sociedade, sendo meios importantes para a ampliação das vivências de todas as pessoas e um desafio para o campo da educação no sentido de compreensão dessas novas linguagens e novas formas de trabalho

Ainda no que tange à qualidade dos cursos de formação de professores, é necessário analisarmos as abordagens acadêmicas que marcam esse campo. De acordo com Saviani (2004), duas concepções podem ser evidenciadas: uma perspectiva que transcende os “limites do interesse puramente profissional” almejando um caráter de universalidade na formação de professores em sua dimensão científica e outra que aponta para uma concepção mais utilitária e prática. De acordo com o autor, prevaleceu nas licenciaturas brasileiras o espaço para a formação profissional técnica e pragmática, não configurando o espaço de formação de professores como um campo de investigação e de fundamentação teórico-científica sobre a Educação.

Análises acerca dos desafios históricos postos à formação de professores revelam uma permanente cisão entre formação específica e pedagógica, sendo uma parte exígua do currículo dedicada às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar, (ANDRÉ *et al.*, 1999; GATTI, 1992; GATTI, 2013-2014), além de uma falta de articulação entre os docentes formadores de licenciandos (ANDRÉ *et al.*, 1999; GATTI, 1992) e uma ausência de um *continuum* entre formação inicial e formação em serviço (ANDRÉ, 2010; LIBÂNEO; PIMENTA, 1999).

Somado a isso, temos o fato de que, historicamente, os professores têm sido colocados como “bode expiatório” do sistema educacional (GATTI, 1992). Nesse contexto, opera-se uma dissociação impossível, pois, fala-se dos problemas na qualidade da formação e do trabalho docente sem equacionar-se questões relativas às condições de trabalho, como salários e jornada de trabalho. A esse respeito, discute Saviani:

Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos (2009b, p. 153).
sos de formação docente e à dedicação aos estudos (2009b, p. 153).

material. No entanto, a maioria dos cursos à distância não atende aos requisitos básicos de qualidade, apresentando-se como uma forma aligeirada e barata de formação destinada aos segmentos populacionais historicamente afastados do ensino superior público.

Essa questão reflete-se, inclusive, nas temáticas relacionadas às pesquisas sobre formação de professores. Como analisa Marli (2009), objetos como a dimensão política na formação do professor; condições de trabalho, plano de carreira e sindicalização, permanecem inexplorados nas pesquisas realizadas nos anos de 1990 e 2000.

Por fim, necessário destacar que grande parte das medidas atuais implantadas no campo da formação de professores fundamenta-se em orientações emanadas de organismos internacionais que colaboram em seu financiamento e sustentam-se em valores, princípios e necessidades do neoliberalismo (FREITAS, 2002). Exemplo disso, encontramos na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e nas diretrizes para a formação de professores dela derivadas (BNC-formação e a BNC-formação continuada). Produtos diretos do processo de privatização e intensificação da lógica privatista neoliberal nas escolas brasileiras.

Como analisam Sena, Albino e Rodrigues (2021), a BNCC foi discutida, disputada e homologada em pouco tempo e em um contexto de importantes mudanças políticas, econômicas e sociais que possuem como expressão o golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016 (SAVIANI, 2018) – que destituiu a presidenta Dilma Rousseff –, a prisão do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2017) e a eleição de Jair Bolsonaro (2018) para presidente do Brasil – representante da ala ultradireita e adepto das políticas neoliberais e neoconservadoras.

A BNC-formação – documento elaborado com a intenção de orientar a formação de professores da Educação Básica assumindo a BNCC como referência – está, desde a perspectiva de Sena, Albino e Rodrigues (2021), subjugada às exigências das políticas neoliberais para a educação e, conseqüentemente, promove uma concepção neotecnista e empresarial do ensino público ao entender conhecimento como mercadoria e pautar uma formação que torne os estudantes “meros atores do mercado, competitivos, meritocráticos” (p. 8). Assim, a BNC-formação favorece um esvaziamento nos cursos de formação de professores já que os Projetos Pedagógicos de Curso e seus planejamentos de aula e de ensino

deverão ser conduzidos para atender à política neoliberal expressa na BNCC (SENA; ALBINO; RODRIGUES, 2021).

Todo esse debate, à luz do objeto em análise nesse texto – a organização da atividade de estudo no contexto da formação de professores – evidencia a necessidade de que defensores da concepção de educação e formação humana lapidada no interior da psicologia histórico-cultural engajem-se em movimentos e organizações políticas que lutam contra o projeto de sociedade, educação, formação docente direcionado aos países do capitalismo periférico pelo capitalismo em sua expressão neoliberal. Visto que, como exposto na seção anterior e nesta, a lógica neoliberal opera as políticas educacionais em oposição às necessidades da maioria da sociedade e de princípios emancipatórios e críticos de formação humana.

5 Impedimentos para a permanência estudantil no ensino superior e o sofrimento psíquico entre universitários

Problematizados alguns dos desafios postos à efetivação da atividade de estudo, a partir de uma análise da história da universidade e das licenciaturas, passaremos ao último enfoque proposto para essa discussão: análise sobre as condições de estudo dos licenciandos desde a questão da permanência estudantil e o sofrimento psíquico entre universitários.

Partindo das perspectivas defendidas pela psicologia histórico-cultural, uma das exigências para o planejamento e execução da atividade de ensino reside no (re)conhecimento do sujeito ao qual se pretende ensinar, sua existência concreta, suas necessidades e especificidades de desenvolvimento. Assim, as preocupações sobre o que ensinar e como ensinar precisam estar relacionadas com a problematização sobre a quem se ensina. Essa dinâmica foi sintetizada por Martins (2013) por meio da tríade forma (como ensinar) – conteúdo (o que ensinar) – destinatário (a quem ensinar). De acordo com a autora, nenhum desses elementos, esvaziados das conexões que os vinculam, pode, de fato, orientar o trabalho pedagógico.

Para Asbahr (2020), ter clareza de qual sujeito queremos formar diz respeito à compreensão da dimensão ética da ação pedagógica. Nesse campo, a autora defende que se trata de assumir a perspectiva da formação de uma “consciência de classe”, de consciência como classe trabalhadora, o que, entre outras coisas, significa visão da totalidade da sociedade em suas contradições e a constituição de um projeto coletivo de sociedade organizada a partir dos interesses da classe trabalhadora.

No âmbito da formação de professores, a crise que se encontra em curso também se refere, segundo Gatti (1992), a uma crise na finalidade formativa e na metodologia para desenvolver essa formação. Assim, é indispensável que perguntas relacionadas às finalidades norteadoras da organização do trabalho pedagógico tornem-se elementos organizativos da educação universitária, dos espaços de formação docente. Dessa forma, as questões “que professor queremos formar? Comprometido com qual projeto de sociedade e de educação?” precisam colocar-se como bússola de todo o debate aqui proposto.

Um dos encaminhamentos necessários para responder a essas questões foi apresentado por Gatti (1992) há mais de três décadas. Segundo a autora, um sério problema no campo da formação docente é a consideração do professor como uma figura abstrata e genérica, como se este pudesse estar alheio às suas condições concretas de vida e profissão.

Por coadunarmos com essa posição, iniciaremos a presente seção evidenciando o atual perfil dos estudantes das licenciaturas ofertadas em universidades públicas brasileiras, ainda que, como adverte a própria autora, essa caracterização não seja suficiente para conhecer as necessidades, experiências, possibilidades e desafios dos licenciandos.

Considerando, inicialmente, o universo de estudantes das universidades públicas brasileiras temos que, em 2018, 51,6% dos universitários eram negros (mais que 3 vezes o número de 2003); 54,6% são mulheres; 70,2% tinha renda familiar de, no máximo, um salário mínimo e meio e 26,6% possuíam renda familiar inferior a meio salário mínimo (em 1996, esse segmento não passava de

3%). Naquele ano, os estudantes advindos da rede pública já ultrapassavam 64% (ANDIFES, 2019).

No âmbito das licenciaturas, a análise do perfil socioeconômico é tarefa mais complexa, visto que os dados apresentados pela ANDIFES (2019) consideram as áreas do conhecimento CNPq, não fazendo distinção entre bacharelado e licenciatura.

Diante disso, assumimos como referência a pesquisa realizada por Locatelli e Diniz-Pereira (2019) que analisa as respostas dadas ao questionário do estudante do Exame Nacional do Desempenho do Estudante (ENADE, 2014/2017) de cinco licenciaturas: pedagogia, história, matemática, educação física e biologia (cursos presenciais e à distância, públicos e privados). Segundo os autores, esses cursos foram escolhidos por se tratar de graduações com maior número de estudantes matriculados (72% das matrículas em 2014 e 73,46% em 2017) e por abranger diferentes áreas do conhecimento.

Constata-se um perfil de estudante trabalhador ou que possui necessidade de ingressar rapidamente no mercado de trabalho, com renda familiar baixa ou extremamente baixa, egresso de escola pública, com histórico de baixo rendimento acadêmico, pouco acesso a vivências culturais, e que, em grande parte, não ingressa em uma licenciatura por opção, mas por abandonar a perspectiva de cursar a graduação que realmente gostaria (LOCATELLI; DINIZ-PEREIRA; 2019).

Para Locatelli e Diniz-Pereira (2019), a precarização e desvalorização da carreira docente estão diretamente relacionadas com esse panorama. Dessa forma, o atual perfil dos licenciandos contraria nosso passado recente no qual os professores eram sujeitos advindos, essencialmente, das camadas médias da sociedade, ainda que, como discutem Barros e Bezerra (2020), ao analisarmos pelo viés não hegemônico essa história, é possível encontrarmos mulheres e homens não brancos e periféricos que, por meio de suas lutas e formas de resistência, marcaram presença no campo da formação e atuação docente.

Portanto, para conhecermos o perfil dos licenciandos brasileiros, é necessária uma análise que contemple o recorte de raça, gênero e classe, visto que

esses aspectos são essenciais para a compreensão da profissão docente no Brasil e, conseqüentemente, para conhecer as condições concretas de vida e trabalho de estudantes matriculados em cursos de licenciatura.

Dessa forma, a análise do atual perfil socioeconômico dos estudantes das universidades públicas evidencia que o processo de expansão (adensado na última década) foi responsável por uma mudança inédita do Brasil. Segundo Leher (2019), houve importante aumento de matrículas de jovens negros e provenientes das classes trabalhadoras mais exploradas. Ainda de acordo com o autor, trata-se de uma grande mudança nos mecanismos de poder que operacionalizam a reprodução das classes sociais no Brasil.

No entanto, compete-nos problematizar a sustentabilidade e a solidez dessas conquistas, já que, como observa Maia (2022), esse cenário não veio acompanhado por uma melhora nas condições de trabalho e estudo no interior das universidades. Além disso, considerando o contexto político de ataque deliberado às instituições educacionais e às políticas de inclusão, apoio e permanência estudantil e às formas de organização das lutas sociais, dentre as quais se encontra o movimento estudantil, é essencial problematizarmos quais condições têm disso ofertadas aos estudantes que conseguem ingressar nas universidades no sentido de concluírem, de forma satisfatória, sua formação.

No campo do debate acerca da organização da atividade de estudo, essas discussões mostram-se centrais, pois, como apresentado anteriormente, partimos do pressuposto de que é preciso compreender o estudante como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem dos conhecimentos científicos e de desenvolvimento do pensamento teórico e, portanto, é necessário não apenas reconhecer o protagonismo dessas pessoas em suas vidas acadêmica e profissional, mas analisar quais são as possibilidades que os estudantes têm de se posicionarem dessa maneira em seu processo formativo.

Diante disso, vislumbra-se que, na contramão do proposto, o protagonismo estudantil vem sendo deliberadamente atacado e minado a partir da incorporação da lógica e valores neoliberais pelas universidades públicas brasileiras, por meio da cooptação e arrefecimento dos movimentos estudantis e mediante aos

mecanismos de exclusão dos estudantes pobres (entre os quais a maioria é negra) que, recorrendo às políticas de cotas, conseguem entrar no sistema universitário, mas não recebem as condições necessárias para sua permanência e sucesso acadêmico.

Para Fernandes (2020), compreender a universidade como uma necessidade social e não como privilégio ou “dom” intelectual, pressupõe que o Estado assegure condições básicas para que os estudantes consigam viver a universidade e prescindam da necessidade de vender suas forças de trabalho para apoiar suas famílias durante sua formação universitária.

Neste sentido, relevante ação política que tem intensificado as contradições constituintes das universidades públicas brasileiras que, historicamente, sustentam um perfil, lógica e funcionamento elitista, é a Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). O Pnaes apresenta como sua finalidade “ampliar as condições de permanência de jovens na educação superior pública federal” (BRASIL, 2010) assumindo como objetivos:

- I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Para Oliveira e Gomes (2019), no entanto, o que ainda se observa nas universidades públicas brasileiras é a ampliação do acesso, mas não a democratização no sentido da garantia da permanência e sucesso acadêmico, mesmo com a existência desse Programa. Somado a isso, as autoras identificam que os afetos e vivências geralmente relacionados aos universitários contemplados pelas (insuficientes) ações de assistência estudantil enfatizam um lugar de sofrimento relacionado ao estigma decorrente pertencerem a um grupo econômico marginalizado socialmente.

Além disso, de acordo com Santiago (2014), a assistência estudantil no Brasil, ao adotar a lógica do menor recurso orçamentário para o maior quantitativo de atendimento, acaba por objetivar ações a partir de uma concepção limitada, fragmentada e focalizada nos segmentos sociais mais empobrecidos da população.

Leite (2012) é mais enfática em sua análise ao afirmar que o caráter focal, residual, compensatório, assistencialista e fragmentado da política de assistência estudantil, ao não resultar na universalidade e integralidade das ações desenvolvidas, consubstancia-se “em poucas esmolas a serem disputas por muitos” (p. 456), reforçando a máxima de “políticas pobres para os pobres” (468), processo intrínseco à agenda neoliberal. Na perspectiva da autora, a execução da política não apenas descaracteriza as políticas de assistência estudantil, despolitizando-as, como também dificulta a luta e a organização coletiva dos estudantes e coloca-se como formas escamoteadas de execução de trabalho por parte de universitários que deveriam ser realizados por servidores técnicos-administrativos.

Nesse sentido, a lógica neoliberal, ao adentrar na universidade, coloniza os espaços acadêmicos e a própria experiência de formação, por representar uma racionalidade que produz políticas que incentivam e reproduzem a lógica empresarial da produtividade, da competição, do lucro e da privatização de problemas que são de ordem social (LIMA, 2022).

Para Maia (2022), a incorporação do *ethos* neoliberal, regente da sociedade do desempenho, pelas universidades públicas brasileiras, afetou a gestão e a cultura dessas instituições no sentido de impor uma lógica empresarial de organização desse espaço. Nas palavras do autor: “(...) O tempo da educação, da formação de futuros pesquisadores, dos processos educativos, da pesquisa e do conhecimento foi colonizado pelo tempo da economia neoliberal” (p. 128).

Nesse processo, a vida acadêmica passa a se constituir como uma fonte de tensão, desprazer e insatisfação contínuas o que desagua na produção do sofrimento psíquico como figura central na vivência de estudantes inseridos no ambiente universitário, evidenciando que um dos pilares do neoliberalismo é a

produção de certas subjetividades, a criação de um “novo sujeito” (MAIA, 2022, p. 103). Nesse sentido, há de se elucidar, a partir das singularidades das vivências de sofrimento psíquico dos universitários, suas dimensões sociais, coletivas e políticas.

Para compreender a extensão desse problema, Maia (2022) recorre aos dados produzidos pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRECE). Os dados apresentados pelo autor revelam que, em 2003/4, 36,9% dos estudantes afirmaram ter problemas de saúde mental e emocional. Já em 2018, período anterior à emergência da pandemia do novo Coronavírus, o número de universitários que relataram sofrer por questões de saúde mental atingiu o patamar de 83,5%.

Dessa forma, ao debatermos acerca das condições que os estudantes possuem para se engajarem na realização da atividade estudos desnudamos inúmeros mecanismos de exclusão social e escolar e de sofrimento que dificultam que os universitários se insiram em processos formativos de modo a vivenciar aprendizagens e desenvolvimento desde uma perspectiva plena e integral. Ou seja, essas análises convidam-nos a compreender as condições que precisam ser construídas, no âmbito da vivência e da realidade dos estudantes universitários, para que possamos avançar na construção de processos pedagógicos próximos aos princípios aqui defendidos.

Nesse sentido, o fortalecimento dos espaços de organização do movimento estudantil, o avanço na oferta de políticas de permanência estudantil, a construção de relações entre as pessoas e com o conhecimento que se pautem na lógica na solidariedade, em necessidades coletivas e individuais e que considerem o tempo necessário aos processos de construção da ciência, filosofia e arte precisam se tornar elementos centrais nos projetos institucionais encampados pelas universidades públicas brasileiras.

Somado a isso, é preciso enfrentar os problemas sociais que atravessam as relações universitárias, pois em um contexto de irracionalismo, obscurantismo, avanço do neoconservadorismo, intensificação do individualismo e acentuado

ataque aos interesses coletivos, a garantia das condições necessárias à formação da atividade de estudo ganha novos obstáculos, pois a desilusão com as possibilidades de compreensão teórico-crítica e transformação do real parecem querer se colocar como um fim inevitável da atual conjuntura.

Assim, a luta contra os efeitos perversos da lógica neoliberal sobre o Brasil, periferia do Capital, sobre a grande maioria da população brasileira, sobre os direitos sociais, em geral, e o direito à educação escolar, especificamente, sobre as condições de trabalho e de estudo existentes nas universidades públicas brasileiras precisa se colocar como uma das forças motrizes dos embates necessários para a superação desse momento histórico marcado por graves e profundos retrocessos humanos, sociais, educacionais. Somado a isso, de forma propositiva, é necessário defender a construção de processos de formação universitária que estejam genuinamente abertos e passíveis de concretizar práticas pedagógicas implicadas com a formação humana ampla, emancipada e crítica e comprometida com a transformação da sociedade brasileira.

6 Considerações finais

As análises aqui empreendidas prestam-se a problematizar os enormes desafios postos aos profissionais, pesquisadores e militantes no campo da educação escolar superior que se comprometem com a organização do ensino que possibilite a efetivação da atividade de estudo, tal como preconizado pela psicologia histórico-cultural.

Como fio condutor da argumentação, defendemos que, para enfrentar tais desafios, faz-se mister não apenas aprofundar nossa compreensão sobre a produção teórico-metodológica dos autores que inauguraram essa concepção científica, mas, essencialmente, considerá-las desde nossa condição de periferia (neo)colonizada do capitalismo.

Para tanto, vislumbramos a necessidade de profundas mudanças no ensino universitário e na formação docente, principalmente no que se refere ao enfrentamento da lógica e ética privatista, elitista, pragmática e utilitarista que vêm, historicamente, hegemonizando esses campos. Nesse sentido, evidencia-se a

urgência de sonharmos e construirmos outro modo de vivenciar as relações sociais e universitárias, em nome da construção de projetos vinculados às necessidades coletivas e individuais no sentido de favorecer os processos de emancipação por meio da apropriação crítica, ampla e criativa das formas acadêmico-profissionais a serem socializadas no ensino superior.

Desde a perspectiva aqui apresentada, a expressividade dos desafios postos explicita a complexidade do problema analisado, pois, ao considerarmos o avanço do neoliberalismo a partir da intensificação da ofensiva do Capital sobre o trabalho, deparamo-nos com um cenário no qual as ideias hegemônicas no Brasil e no mundo lutam para tornar o ideário neoliberal algo natural e transformar qualquer projeto político diferente em algo “utópico”, “ideológico” ou “totalitário” (MAIA, 2022).

Assim, entendemos que a concretização de uma formação acadêmico-profissional como a pautada pela psicologia histórico-cultural não pode acontecer alheia à luta por uma universidade pública, laica, de qualidade, comprometida com as necessidades sociais da maioria da população brasileira, com o enfrentamento da posição de dependência do Brasil em relação ao centro do capitalismo, com a superação dos efeitos do neoliberalismo na periferia do mundo e com a transformação de nossas estruturas sociais.

Como apresentamos, grande parte dos estudantes das licenciaturas estão matriculados em cursos privados e à distância. Nesse contexto, retomar o conceito de público é um dos grandes eixos das reflexões e lutas atuais. Para Leher (2019), defender a universidade pública significa comprometer-se com a produção de conhecimentos que estejam a favor da ruptura com a colonialidade do saber e do poder, ou seja, é preciso que a universidade pública produza conhecimentos destinados à apropriação pública.

Nesse sentido, é necessário lutar contra a mercantilização do ensino superior e da educação básica o que, para Leher (2019), pressupõe o protagonismo dos que propugnam a prevalência do comum, do que não é mercantilizado, do que está comprometido com o bem viver de todos os povos.

No âmbito da formação de professores, tal defesa implica em avançar na necessária e urgente articulação entre as universidades e a educação básica assumindo, como defende Saviani (2011), o modo de funcionamento das escolas como ponto de partida da organização do processo formativo dos futuros docentes. Pressupõe ainda a luta contra as atuais legislações que aprisionam os currículos dos estudantes da educação básica e dos professores em formação.

Além disso, defendemos que a discussão sobre a formação de professores será de todo inócua caso as condições de trabalho precárias não sejam denunciadas e superadas em nome de políticas de valorização docente. Para Saviani (2011), são pautas centrais desta luta:

(...) jornada de trabalho de tempo integral em uma única escola com tempo para aulas, preparação de aulas, orientação de estudos dos alunos, participação na gestão da escola e reuniões de colegiados e atendimento à comunidade; e salários dignos que, valorizando socialmente a profissão docente, atrairão candidatos dispostos a investir tempo e recursos numa formação de longa duração (p. 16).

socialmente a profissão docente, atrairão candidatos dispostos a investir tempo e recursos numa formação de longa duração (p. 16).

Em síntese, para o autor, é impossível equacionar adequadamente o problema da formação dos professores sem enfrentar, concomitantemente, a questão das condições de exercício do trabalho docente (SAVIANI, 2011).

Dessa forma, a discussão sobre a formação de professores precisa somar esforços às lutas de enfrentamento das contrarreformas impostas aos trabalhadores brasileiros (contrarreforma trabalhista e previdenciária) que, para cumprir a agenda neoliberal para a periferia do capitalismo, precarizam as possibilidades de emprego e os modos de subsistência e subjetivação de grande parte da população brasileira, situação que impacta fortemente as condições de trabalho dos professores.

Outrossim, reafirmamos a potência inspiradora da psicologia histórico-cultural para os embates necessários à transformação da educação escolar brasileira rumo a um horizonte de humanização e emancipação de todas as

peessoas inseridas nas instituições escolares que urge ocorrer desde a escolarização ofertada na educação infantil até o ensino superior.

Para tanto, partimos do entendimento que a apropriação crítica das elaborações teórico-metodológicas forjadas pela psicologia soviética, à luz dos desafios históricos e conjunturais da educação brasileira, pode anunciar as sínteses teóricas imprescindíveis à imaginação e luta políticas necessárias para a efetivação da educação como instrumento do processo de transformação social.

Retos para la organización de la actividad de estudio en el contexto de la formación del profesorado

RESUMEN

Para problematizar los desafíos planteados a la realización de la actividad de estudio en el contexto de la educación superior pública brasileña, especialmente en los cursos de formación de profesores, este ensayo teórico teje el siguiente recorrido argumentativo: consideraciones sobre el proyecto político-social y educativo asumido históricamente por la universidad pública brasileña y el necesario proyecto de una formación inspirada en los principios de la psicología histórico-cultural, marco teórico-metodológico que sustenta el debate planteado; reflexiones sobre los problemas históricos de la formación docente en Brasil y la hegemonía privatista en este campo y, finalmente, se discute sobre los límites que determinan las condiciones concretas de estudio de los estudiantes universitarios en el ámbito de la permanencia y salud mental. A partir de estas claves de análisis, pretendemos defender la tesis de que el poder crítico y revolucionario de la psicología histórico-cultural, existente en su marco teórico y metodológico, contribuirá al enfrentamiento de los problemas educativos brasileños en la medida en que partamos de un análisis concreto de las condiciones, problemas, contradicciones y desafíos planteados a los profesionales, familias, estudiantes, militantes e investigadores en el campo de la educación escolar en nuestro país. Como síntesis de las conclusiones alcanzadas, vislumbramos la necesidad de cambios profundos en la educación universitaria y en la formación de profesores, especialmente en lo que se refiere a la confrontación de la lógica y la ética privatistas, elitistas, pragmáticas y utilitaristas que históricamente han hegemonizado esos campos.

Palabras clave: Psicología Histórico-Cultural. Educación Superior. Formación de profesores. Actividad de estudio.

Referências

ANDIFES. V *Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018*. Brasília, DF: ANDIFES, 2019 Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf> . Acesso em: 25 maio 2022.

ANDRÉ, M., SIMÕES, R. H. S., CARVALHO, J. M.; BRZENZINSKI, I. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, 1999.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Revista Educação*, v. 33, n. 3, 2010.

ASBAHR, F. S. F. A pesquisa sobre a formação do pensamento teórico. *Rev. Simbio-Logias*, v. 12, n. 017, 2020. DOI: <https://doi.org/10.32905/19833253.2020.12.17p85>

BAMBIRRA, Vânia. *O Capitalismo Dependente latinoamericano*. Florianópolis: Insular, 2012.

BARROS, S. A. P. de; BEZERRA, A. C. D. da R. Não brancos(as) e periféricos(as): histórias da docência no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250042>

BEATÓN, G. A., CALEJON, L. M. C.; BRAVO, A. Z. Relación familia y escuela: las familias potenciadoras. *Obutchénie: R. de Didát. e Psic. Pedag.* Uberlândia, v. 6, n. 1, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv6n1.a2022-64388>

BIANCHETTI, L.; MAGALHÃES, A. M. Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior: protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão. *Avaliação*, v. 20, n. 1, 2015. DOI: <https://doi.org/10.590/S1414-40772015000100013>

BRASIL. Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. *Diário Oficial da União*, p. 5808, 15 abr. 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-publicacaooriginal-85620-pe.html>

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. *Diário Oficial da União*: seção 1, p. 7929, 6 abr. 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, p. 11429, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 10369, 29 nov. 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1,

Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, p. 27833, 23 dez. 1996.

Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/551270/publicacao/15716407>

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 5, 20 jul. 2010. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm .

Acesso em: 19 agosto 2022.

BRITO, L. M. de; SAMPAIO, S. M. R. Colonialidade do Poder e Formação na Universidade Brasileira. S/d. Disponível em: <https://www.aforges.org/wp-content/uploads/2016/11/10-Larisse-Miranda-et-al-Colonialidade-do-poder.pdf> .

Acesso em: 28 junho 2022.

CARVALHO, S. R. de; MARTINS, L. M. Idade adulta, trabalho e desenvolvimento psíquico: a maturidade em tempos de reestruturação produtiva.

In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*.

Campinas: Autores Associados, 2016.

CASTELO BRANCO, U. V. *A construção do mito do “meu filho doutor”: fundamentos históricos do acesso ao ensino superior no Brasil-Paraíba*. Tese (Doutorado em História), 2004. Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

CHAUÍ, M. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*. n. 24, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>

CHAUÍ, M. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 2007.

DAVIDOV V. V. *Tipos de generalización de la enseñanza*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

DAVIDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental*. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DAVIDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagogía en la URSS*: Antología. Moscú: Progreso, 1987.

DAVIDOV, V. V.; SLOBÓDCHIKOV, V. I. La enseñanza que desarrolla en la escuela del desarrollo; In: MÚDRIK, A. B. (org). La educación y la enseñanza: una mirada al futuro. Moscú: Editora Progreso, 1991.

DIAS SOBRINHO, J. *Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. (Org.) *La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS*: antología. Moscou: Progreso, 1987.

FÁVERO, M. de L. de A. A Universidade do Brasil: Um itinerário marcado de lutas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 10, 1999.

FERNANDES, F. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009>

FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação E Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300026>

FREITAS, R. A. M. da M.; LIBÂNEO, J. C. O experimento didático formativo na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 48, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248246996>

GATTI, B. A. Sobre a formação de professores pa ra o 1º e 2º graus. *Em aberto*, v. 6, n. 34, 1987. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.6i34.1628>

GATTI, B. A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. *Cadernos de Pesquisa*, n. 81, 1992.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, n. 100, 2013-2014. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. *Professores do Brasil: Impasses e Desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

GOLDMAN, W. *Mulher, Estado e Revolução: política familiar e vida social soviéticas, 1917-1936*. São Paulo: Boitempo: Iskra Edições, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021*. Brasília, DF: Inep, 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Resumo Técnico: Censo da Educação Superior 2020*. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2020.pdf

LEHER, R. *Autoritarismo contra a universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública*. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

LEITE, J. L. Política de Assistência Estudantil: direito da carência ou carência de direitos? *SER social*, Brasília, v. 14, n. 31, 2012. DOI: https://doi.org/10.26512/ser_social.v14i31.13024

LEÓN, G. F. El lecho de Procusto o la convención sobre la competencia humana. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 15, n. 2, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000200016>

LEÓN, G. F. Del enfoque de la complejidad a los desafíos actuales de la psicología: el caso del aprendizaje. *Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.*, v.1, n.2, 2017. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv1n2a2017-2>

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ed. Ícone. 1988.

LIBÂNIO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300013>

LIMA, D. T. Prefácio. In: MAIA, H. *Neoliberalismo e sofrimento psíquico: o mal-estar nas universidades*. Recife: Ruptura, 2022.

LOCATELLI, C.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Quem são os atuais estudantes das licenciaturas no Brasil? Perfil socioeconômico e relação com o magistério. *Cadernos De Pesquisa*, v. 26, n. 3, 2019. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v26n3p225-243>

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. Princípios teóricos para uma Didática Desenvolvimental. *Anais da 35ª Reunião Anual da Anped*. Rio de Janeiro, 2012.

MAIA, H. *Neoliberalismo e sofrimento psíquico: o mal-estar nas universidades*. Recife: Ruptura, 2022.

MARLI, A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores* Belo Horizonte, v. 01, n. 01, 2009.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

MENEGHETTI, F. K. O que é um ensaio-teórico? *Revista de Administração Contemporânea*, Maringá, v. 15, n. 2, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552011000200010>

OLIVEIRA, A. A. S. de; GOMES, L. M. L. da S. Limites e avanços da política de permanência: implicações para afetos e vivências no ensino superior. *Obutchénie: R. de Didát. e Psic. Pedag.* Uberlândia, v. 3, n. 2, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv3n2.a2019-51564>

RIBEIRO, D. *Sobre o óbvio*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ROBERTSON, S. L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 42, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000300002>

RONDON, R. *Um estudo sobre a (de) formação no ensino superior brasileiro*. Tese (Doutorado em Educação), 2006. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

SANTIAGO, S. N. *A política de assistência estudantil no governo Lula: 2003 a 2010*. Dissertação (Mestrado em Educação), 2014. Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

SAVIANI, D. O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectiva histórica. *Paidéia*, v. 14, n. 28, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200002>

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. O futuro da universidade entre o possível e o desejável. In: FÓRUM SABEDORIA UNIVERSITÁRIA, 2009, Unicamp, Campinas, 2009a. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/12860390/o-futuro-da-universidade-entre-o-possivel-e-o-desejavel-unicamp>

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, 2009b. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Poiesis Pedagógica*, v. 9, n. 1, 2011. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v9i1.15667>

SAVIANI, D. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. *Rev. HISTEDBR On-line*, Campinas, v.18, n.2[76], 2018. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v18i2.8652795>

SENA, A. K. C.; ALBINO, C. A. A.; RODRIGUES, A. C. S. Redes políticas que influenciaram a elaboração da BNCC para o ensino médio: naturalização da filantropia e mercantilização do ensino público. *Revista Espaço do Currículo*, v. 14, n.1, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.57809>

SCHEIBE, L. A Formação Pedagógica do Professor Licenciado - *Contexto Histórico. Perspectiva*, v. 1, n. 1, 1983. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>

SCHEIBE, L. Formação de professores no Brasil - A herança histórica. *Revista Retratos da Escola*, v. 2, n. 2-3, 2008. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v2i2/3.123>

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>

TUNES, E.; PRESTES, Z. O bom, o mau e o fio. In: PRESTES, Z.; TUNES, E. (Org). *7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedagogia*. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. El fascismo y la Psicología. In: VIGOTSKI, L. S. *El desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos*. Buenos Aires: Editorial Almagesto, 1998.

VIGOTSKI, L. S. O significado histórico da crise da psicologia. Uma investigação metodológica. In: VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. *A transformação socialista do homem*. São Paulo: Editora Sundermann, 2006b.

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

Recebido em maio de 2023.
Aprovado em dezembro de 2023.