




FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIMENSÕES HISTÓRICAS, SUBJETIVAS E POLÍTICAS NA CONSTRUÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

TEACHER TRAINING: HISTORICAL, SUBJECTIVE, AND POLITICAL DIMENSIONS IN THE CONSTRUCTION OF TEACHING WORK

FORMACIÓN DE PROFESORES: DIMENSIONES HISTÓRICAS, SUBJETIVAS Y POLÍTICAS EN LA CONSTRUCCIÓN DEL TRABAJO DOCENTE

 <https://doi.org/10.56238/levv16n54-103>

Data de submissão: 19/10/2025

Data de publicação: 19/11/2025

Telma Rodrigues da Silva Benetti

Doutoranda em Educação e Técnica em Assuntos Educacionais

Instituição: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

E-mail: telma.rodrigues@ufms.br

RESUMO

Esta pesquisa analisa a complexidade do processo formativo docente, destacando sua centralidade na educação brasileira contemporânea. Estruturado em três dimensões – humanização, subjetividade docente e políticas educacionais –, o estudo busca compreender como essas esferas se articulam para moldar a prática pedagógica, enfrentando desafios históricos e contemporâneos. A primeira dimensão aborda a escola como espaço de humanização, essencial na apropriação de conhecimentos científicos e culturais. Fundamentado na pedagogia histórico-crítica, defende a educação como mediadora de transformações humanas e sociais, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico. A segunda dimensão explora a subjetividade docente, ressaltando a importância das histórias de vida, experiências e identidades dos professores. A formação ultrapassa o caráter técnico, promovendo a autonomia e a autoformação em um contexto marcado pelas contradições do capitalismo. A terceira dimensão analisa os impactos das políticas educacionais contemporâneas, como a BNCC e avaliações externas. Tais políticas refletem uma lógica gerencialista e tecnicista, que padroniza o ensino, precariza a formação docente e reduz a autonomia pedagógica, dificultando práticas inovadoras e emancipatórias. O trabalho enfatiza a necessidade de uma formação docente que integre aspectos técnicos e subjetivos, visando uma educação crítica e transformadora. Conclui-se que, para superar os limites impostos pelas políticas hegemônicas, é imprescindível promover uma formação intencional e humanizadora, que valorize a subjetividade dos professores e reafirme a escola como espaço de transformação social e humana.

Palavras-chave: Humanização na Educação. Subjetividade Docente. Políticas Educacionais. Formação de Professores.

ABSTRACT

This research analyzes the complexity of the teacher training process, highlighting its centrality in contemporary Brazilian education. Structured into three dimensions—humanization, teacher subjectivity, and educational policies—the study seeks to understand how these spheres articulate to shape pedagogical practice while addressing historical and contemporary challenges. The first dimension discusses the school as a space for humanization, essential in the appropriation of scientific and cultural knowledge. Grounded in historical-critical pedagogy, it advocates education as a mediator of human and social transformations, promoting the development of critical thinking. The second

dimension explores teacher subjectivity, emphasizing the importance of teachers' life histories, experiences, and identities. Training goes beyond a technical character, fostering autonomy and self-formation in a context marked by the contradictions of capitalism. The third dimension analyzes the impacts of contemporary educational policies, such as the BNCC and external assessments. These policies reflect a managerial and technicist logic that standardizes teaching, precarizes teacher training, and reduces pedagogical autonomy, hindering innovative and emancipatory practices. The study emphasizes the need for teacher training that integrates technical and subjective aspects, aiming for a critical and transformative education. It concludes that, in order to overcome the limits imposed by hegemonic policies, it is essential to promote intentional and humanizing training that values teacher subjectivity and reaffirms the school as a space of human and social transformation.

Keywords: Humanization in Education. Teacher Subjectivity. Educational Policies. Teacher Training.

RESUMEN

Esta investigación analiza la complejidad del proceso formativo docente, destacando su centralidad en la educación brasileña contemporánea. Estructurado en tres dimensiones —humanización, subjetividad docente y políticas educativas—, el estudio busca comprender cómo estas esferas se articulan para moldear la práctica pedagógica, enfrentando desafíos históricos y contemporáneos. La primera dimensión aborda la escuela como un espacio de humanización, esencial para la apropiación de conocimientos científicos y culturales. Fundamentado en la pedagogía histórico-crítica, defiende la educación como mediadora de transformaciones humanas y sociales, promoviendo el desarrollo del pensamiento crítico. La segunda dimensión explora la subjetividad docente, resaltando la importancia de las historias de vida, experiencias e identidades de los profesores. La formación trasciende el carácter técnico, promoviendo la autonomía y la autoformación en un contexto marcado por las contradicciones del capitalismo. La tercera dimensión analiza los impactos de las políticas educativas contemporáneas, como la BNCC y las evaluaciones externas. Dichas políticas reflejan una lógica gerencialista y tecnicista que estandariza la enseñanza, precariza la formación docente y reduce la autonomía pedagógica, dificultando prácticas innovadoras y emancipadoras. El estudio enfatiza la necesidad de una formación docente que integre aspectos técnicos y subjetivos, orientada hacia una educación crítica y transformadora. Se concluye que, para superar los límites impuestos por las políticas hegemónicas, es imprescindible promover una formación intencional y humanizadora que valore la subjetividad de los profesores y reafirme la escuela como un espacio de transformación social y humana.

Palabras clave: Humanización en la Educación. Subjetividad Docente. Políticas Educativas. Formación de Profesores.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores tem se consolidado como tema central nas discussões educacionais, especialmente desde o final do século XX, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996. Este debate, que reflete as transformações sociais, políticas e econômicas do período, exige uma análise abrangente e articulada que considere tanto as especificidades do trabalho docente quanto os desafios históricos e contemporâneos enfrentados pela educação escolar no Brasil.

Esta pesquisa propõe uma análise multifacetada do tema, estruturada em três dimensões principais: a relação entre educação e humanização, as implicações da subjetividade docente e os impactos das políticas educacionais contemporâneas. A abordagem adotada visa compreender como esses aspectos se articulam para moldar a prática pedagógica e influenciar as condições de trabalho e formação docente, destacando a centralidade da educação na promoção do desenvolvimento humano e da emancipação social.

Na primeira dimensão, a escola é compreendida como espaço privilegiado de humanização, onde os indivíduos têm a oportunidade de se apropriar de conhecimentos científicos e culturais historicamente acumulados. Sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a educação escolar é vista não apenas como transmissora de conteúdos, mas como mediadora de um processo formativo que transforma a relação do ser humano com o mundo e consigo mesmo. Autores como Martins (2013), Saviani e Duarte (2010) sustentam que a educação, ao promover a formação de conceitos e reorganizar as funções psicológicas, desempenha um papel essencial na construção de uma visão crítica e emancipadora da realidade.

A segunda dimensão foca na subjetividade docente, reconhecendo que a formação e atuação dos professores não podem ser compreendidas de forma descolada de suas histórias de vida, experiências profissionais e identidades pessoais. Martins (2021) ressalta que a subjetividade do professor é elemento central para a prática pedagógica, devendo ser analisada à luz das contradições impostas pelo capitalismo e das possibilidades de superação dessa lógica. Assim, a formação de professores deve transcender o caráter técnico, promovendo o desenvolvimento do pensamento autônomo e estratégias de autoformação que fortaleçam a prática pedagógica como atividade criadora e transformadora.

Por fim, as políticas educacionais contemporâneas são analisadas sob a perspectiva de seu impacto na formação docente e no trabalho pedagógico. A aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a introdução de avaliações externas são identificadas como marcos de um modelo gerencialista e tecnicista, que prioriza a padronização e a responsabilização em detrimento de uma formação humanizadora e crítica. Conforme argumentam Militão (2021) e Freitas (2014b), tais

políticas refletem uma lógica de controle e eficiência que compromete a autonomia docente, restringe o currículo escolar e dificulta a construção de práticas pedagógicas inovadoras e emancipatórias.

Ao articular essas dimensões, o presente trabalho busca contribuir para uma compreensão mais ampla e crítica do cenário educacional brasileiro, destacando a necessidade de resgatar o papel transformador da educação e de fortalecer as condições para uma formação docente comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO ESPAÇO DE HUMANIZAÇÃO

A escola desempenha um papel central na formação humana, ao promover a apropriação de conhecimentos científicos e culturais acumulados historicamente. Segundo Martins (2013), o processo de humanização ocorre pela mediação da atividade vital humana, destacando-se o trabalho como elemento formador da relação entre homem e natureza:

Ao ensino escolar cumpre a tarefa de humanização dos indivíduos, essa premissa aponta o reconhecimento de que os homens não nascem “humanos” e, ao mesmo tempo, postula a humanização como produto histórico-social, quer do ponto de vista filogenético ou ontogenético. Na qualidade de produto histórico é que ela se coloca na dependência da atividade vital humana – do trabalho, determinante de um tipo especial de intercâmbio entre o homem e a natureza. Graças a ele, a unidade entre mãos, cérebro e linguagem conduziu o aperfeiçoamento anátomo-fisiológico do córtex cerebral e, conseqüentemente, a transformação do ser orgânico em ser social (Martins, 2013).

Martins (2013), argumenta que a educação escolar possui uma natureza específica, definida pela complexidade das ações requeridas e pelas mediações disponíveis, que condicionam o desenvolvimento psíquico dos indivíduos. Nesse contexto, a pedagogia histórico-crítica defende que a escola deve oferecer um tipo específico de conhecimento — os clássicos —, ressaltando não apenas a importância dos conteúdos a serem ensinados, mas também a forma como o ensino deve ocorrer.

Ainda de acordo com Martins (2013), a formação de conceitos, elemento central para o desenvolvimento do psiquismo, é fundamental na educação escolar. Vygotski (2001) também destacou que a aprendizagem escolar, ao promover a formação de conceitos científicos, reorganiza e requalifica as funções psicológicas, impactando a personalidade dos indivíduos ao integrar propriedades culturalmente formadas que moldam sua forma de ser.

Ao refletir sobre o conceito de formação humana no contexto educacional, Saviani e Duarte (2010) afirmam:

Pode-se considerar consensual a definição da educação como formação humana. A questão, portanto, que necessita ser examinada é em que consiste a formação humana. Admitindo que determinados homens, as crianças e os jovens são formados por outros homens, os adultos, cabe verificar se isso é possível e, em caso positivo, se é legítimo. Estamos aí diante de uma questão filosófica por excelência, ligada ao problema da possibilidade, da legitimidade, do valor e dos limites das ações humanas. A formação humana coincide, nessa acepção, com o processo de promoção humana levado a efeito pela educação. Dessa forma, a filosofia da

educação cumpre um papel preliminar de estabelecer a própria identidade de seu objeto, isto é, a educação (Saviani e Duarte, 2010).

Por sua vez, Duarte (2016) propõe uma desconstrução da ideia de que os currículos escolares consistem em conteúdos prontos e desconectados da realidade dos estudantes, uma crítica às pedagogias que valorizam apenas o "aprender a aprender". Ele argumenta que, sob uma perspectiva materialista, histórica e dialética, o ensino escolar deve ser uma atividade intencional voltada para a apropriação de conhecimentos historicamente produzidos, rejeitando a visão de que esses saberes são obsoletos ou desvinculados da prática social. Para ele, ciências, artes e filosofia estão profundamente ligadas à história humana e às contradições da luta de classes, ressaltando a necessidade de considerar o movimento entre passado, presente e possibilidades futuras.

Duarte (2016) retoma os princípios da pedagogia histórico-crítica, enfatizando que a socialização dos conteúdos clássicos está diretamente relacionada à formação da concepção de mundo, composta por conhecimentos e valores. O autor argumenta que essa concepção é ao mesmo tempo individual e coletiva, pois resulta das experiências singulares de cada indivíduo, permeadas pelas heranças culturais da humanidade. A formação dessa concepção ocorre em um processo que parte do senso comum e avança até a consciência filosófica, por meio da superação e incorporação das formas cotidianas de organização do pensamento.

A educação escolar configura-se como um espaço fundamental para o processo de humanização, ao possibilitar que os indivíduos se apropriem de conhecimentos científicos, culturais e históricos que ampliam sua compreensão do mundo e sua capacidade de intervenção na realidade. Esse processo vai além da simples transmissão de conteúdos, promovendo a formação de conceitos que requalificam as funções psicológicas e permitem uma relação mais crítica e consciente com a sociedade. Nesse contexto, a escola deve assumir uma função intencional e transformadora, estruturando os currículos de forma a integrar os saberes clássicos à prática social, valorizando tanto as experiências individuais quanto as heranças culturais coletivas. Ao favorecer a construção de uma concepção de mundo que articula passado, presente e futuro, a educação escolar reafirma sua centralidade na formação humana e no desenvolvimento de uma visão crítica e emancipadora.

3 A SUBJETIVIDADE DOCENTE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nas pesquisas educacionais contemporâneas, Martins (2021) ressalta a importância da subjetividade do professor como elemento central tanto na sua formação quanto no exercício de sua profissão. Essa perspectiva enfatiza a necessidade de promover o desenvolvimento do pensamento autônomo e estratégias de autoformação, com foco no crescimento pessoal. Além disso, aspectos como experiências profissionais, histórias de vida e construção da identidade têm ganhado destaque, apontando a inadequação de se abordar o ensino desconsiderando a subjetividade do docente.

Martins (2021) também enfatiza a importância de analisar as expressões da personalidade do professor no contexto de seu trabalho pedagógico, reconhecendo, ao mesmo tempo, a necessidade de compreender as limitações impostas pelo capitalismo ao processo de construção da subjetividade. Ele alerta para o risco de fetichização da personalidade, impulsionada pela ideologia capitalista, e defende a "devolução" da personalidade aos indivíduos, ressaltando a importância de resgatar sua essência prática. Nesse sentido, o autor sugere que as discussões sobre subjetividade devem incluir uma reflexão crítica sobre as reais possibilidades de desenvolvimento e objetivação da subjetividade humana.

Segundo Martins e Duarte (2010), a formação de professores, como objeto de estudo, começou a se expandir a partir do final da década de 1970, ganhando um dinamismo ainda maior nas décadas de 1980 e 1990, especialmente após a promulgação da LDB em 1996. Para os autores, essa análise da formação docente já pode ser considerada um legado do século XX, refletindo as mudanças e desafios educacionais desse período. Eles reconhecem que há diversas abordagens possíveis para tratar essa questão, mas optam por focar em um eixo específico, considerando a formação dos professores como uma síntese de múltiplas determinações. Esse eixo de análise está relacionado à conexão entre a formação profissional e a atividade produtiva, ou seja, à forma como a formação de um trabalhador, neste caso, o professor, está diretamente ligada ao produto de seu trabalho e às condições histórico-sociais em que ele se insere. Os autores ressaltam que a formação de qualquer profissional, e em especial do professor, deve ser entendida como uma trajetória planejada e intencional, voltada para a efetivação de uma prática social determinada, sempre considerando o contexto histórico-social em que a formação ocorre.

Assim, Martins e Duarte (2010) afirmam que nenhuma formação pode ser analisada isoladamente, pois ela está inserida em uma complexa trama social. Ao estudar a formação de professores, não se deve observar a prática de sujeitos isolados, mas sim a prática coletiva dos homens em determinado momento histórico, o que revela uma tensão central: a contradição entre o ideal da formação e as possibilidades concretas para sua realização. Os autores ainda argumentam que a concretização desse ideal depende da luta constante para superar as condições que impedem sua efetivação. Nesse contexto, o trabalho educativo, como produto da formação docente, tem como objetivo a humanização dos indivíduos, um processo que exige a mediação da própria humanidade dos professores. Assim, o propósito fundamental da educação escolar é promover a transformação dos indivíduos em direção a um ideal humano superior, criando as forças necessárias à ação criadora, para que a educação seja de fato transformadora, tanto para os indivíduos quanto para as condições objetivas que moldam sua existência social.

Com tudo isso, a formação docente deve ir além da técnica, incentivando o desenvolvimento do pensamento autônomo e estratégias de autoformação. Essa abordagem, ao integrar aspectos pessoais e profissionais, fortalece a prática pedagógica como atividade criadora e transformadora.

4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DOCENTE

A mudança na composição do Conselho Nacional de Educação (CNE) foi uma medida central para viabilizar as reformas educacionais iniciadas na década de 1990. Essa alteração estratégica foi vista como a condição necessária para implementar mudanças curriculares que se alinhassem com as transformações desejadas na política de formação de professores. Militão (2021) destaca que o maior interesse da nova gestão do Ministério da Educação (MEC) era a aprovação da BNCC, que, ao ser aprovada, passou a ser um ponto central para as reformas educacionais em todos os níveis, da educação básica ao ensino superior. A BNCC tem se mostrado um elemento indutor das políticas educacionais atuais, refletindo a crescente influência de entidades privatistas na definição dessas políticas, muitas vezes desconectadas das ações tradicionais do MEC.

Nesse contexto, as políticas educacionais começaram a ser desenhadas de forma atópica, ou seja, fora da esfera das ações diretas do Ministério da Educação, com maior envolvimento de interesses de entidades privadas. Militão (2021) afirma que o CNE tem sido um elo importante entre essas entidades privatistas e o setor governamental, com a aprovação da BNCC simbolizando o início de uma "cultura basista" que permeia diversos aspectos da educação, como currículo, avaliação, gestão educacional e formação de professores. Esse movimento revela um projeto educacional com foco gerencial, fragmentado em várias frentes, mas com um direcionamento claro para a centralização e padronização do ensino.

A introdução das avaliações externas nas décadas de 1990 e 2000 tornou-se um componente central nas políticas educacionais, com o objetivo de aprimorar a gestão educacional por meio de novas tecnologias e práticas como responsabilização, meritocracia e privatização. Essas avaliações, apresentadas como ferramentas para garantir a qualidade da educação, acabaram por consolidar um modelo de "neotecnicismo educacional", que reforça a organização pedagógica vigente sem provocar mudanças significativas na estrutura do ensino. Freitas (2014b) argumenta que, embora as avaliações sejam vistas como medidas de melhoria, elas, na verdade, se tornam um mecanismo de controle ideológico, ajustando os alunos a um padrão cultural básico de instrução, limitando o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais progressistas.

Além disso, as avaliações externas, enquanto instrumento de responsabilização, promovem um estreitamento curricular e uma precarização da formação docente. Essa pressão sobre o sistema educacional, decorrente do modelo de *accountability*, tem sido amplamente documentada na literatura internacional, evidenciando seus efeitos negativos sobre a qualidade do ensino. Ao priorizar a medição

de resultados por meio de avaliações padronizadas, essas políticas dificultam o avanço de um ensino mais crítico e reflexivo, ao mesmo tempo em que comprometem o processo de formação dos professores, reduzindo suas condições de trabalho e aprofundando as desigualdades no sistema educacional (Freitas, 2014b). Assim, essas políticas refletem uma lógica gerencialista, que prioriza eficiência e controle em detrimento de uma formação humanizadora e crítica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores é um processo intrinsecamente complexo, que abrange dimensões históricas, subjetivas e políticas, interligando-se com as transformações sociais e os avanços das teorias educacionais. Ao longo da história, a educação escolar desempenhou uma função central na humanização dos indivíduos, permitindo-lhes apropriar-se dos conhecimentos científicos e culturais acumulados. No entanto, a educação, ao assumir a tarefa de formar seres humanos, enfrenta inúmeros desafios, especialmente quando se considera a realidade das condições socioeconômicas e as políticas educacionais hegemônicas que frequentemente limitam as práticas pedagógicas. A necessidade de um movimento pedagógico que reconheça e valorize a subjetividade docente, sem negligenciar as barreiras estruturais que ainda persistem no sistema educacional, se torna cada vez mais evidente. Esse movimento deve, portanto, buscar a superação das limitações impostas por uma visão tecnicista e padronizada da educação, promovendo, ao invés disso, uma educação emancipadora e transformadora.

A formação docente precisa ser entendida não apenas como um processo técnico e instrumental, mas como um projeto intencional e coletivo, que visa transformar as condições sociais e contribuir para a construção de um ideal humano superior. Somente por meio de uma formação que vá além das exigências do mercado e da lógica gerencialista das políticas educacionais é que será possível efetivamente formar sujeitos críticos, criativos e aptos a intervir na realidade de maneira transformadora. Para alcançar esse objetivo, é necessário que a formação de professores articule o desenvolvimento de competências técnicas com o fortalecimento da subjetividade docente, promovendo o pensamento autônomo em diálogo com a prática pedagógica, com as experiências coletivas e com os contextos históricos e sociais nos quais os educadores estão inseridos. Dessa forma, a escola pode se reafirmar como um espaço de formação humana integral, capaz de criar as condições para a ação criadora e para a transformação tanto dos indivíduos quanto da sociedade em que estão inseridos.

Esse processo formativo, entretanto, não pode ser desvinculado das políticas educacionais que, ao longo das últimas décadas, têm moldado a educação no Brasil. As reformas educacionais têm configurado um cenário onde as avaliações externas, o controle ideológico e as práticas de responsabilização e meritocracia ganham centralidade, restringindo o caráter transformador da educação. Essas políticas, ao se alinharem a uma visão gerencialista e técnica da educação, não apenas

estreitam o currículo, mas também precarizam a formação docente, ao colocar em risco a autonomia pedagógica dos educadores e a diversidade de práticas educativas necessárias para uma formação crítica e humanizadora.

Portanto, é necessário que a formação de professores seja vista como um projeto que se articula com uma visão crítica e emancipadora da educação, desafiando as lógicas de controle e homogeneização que vêm sendo impostas pelas reformas educacionais. Somente assim, será possível enfrentar as condições estruturais que ainda dificultam a construção de uma educação realmente transformadora, capaz de formar indivíduos capazes de atuar de maneira crítica e criativa diante dos desafios impostos pela sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

DUARTE, N. O ensino escolar como ressurreição dos mortos. In. Duarte, N. **Os Conteúdos Escolares e a Ressurreição dos Mortos: Contribuição à Teoria Histórico-Crítica do Currículo**. Campinas -SP: Autores Associados, 2016.

FREITAS, L. C. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014b.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores: Limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Coleção PROPG Digital - UNESP). ISBN 9788579831034.

MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo E educação Em Debate**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 130–143, 2013. DOI: 10.9771/gmed.v5i2.9705.

MARTINS, L. M. A personalidade do professor em questão. In. Martins, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

MILITÃO, A. N. Inserção da terminologia “direito à aprendizagem” no arcabouço legal da formação de professores. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 152-176, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8921.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 422-433, 2010.

VIGOTSKY, L.S. *Obras escogidas*. **Tomo II**. Madrid: Visor, 2001.