



REVISTA OWL (OWL Journal)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634

MODISMOS NA EDUCAÇÃO E IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E APRENDIZAGEM DO ALUNO: EM BUSCA DE SUPERAÇÃO

EDUCATIONAL TRENDS AND THEIR IMPLICATIONS FOR TEACHER EDUCATION AND STUDENT LEARNING: PATHS TOWARD OVERCOMING

DOI: 10.5281/zenodo.20174816



Sheylla Chediak¹

Jorge Washington de Amorim Junior²

Thalyta Karina Correia Chediak³

Jackeline Chediak Silva⁴

RESUMO

Este artigo visa apresentar uma discussão teórica sobre as relações entre a formação do professor, o desenvolvimento do psiquismo na educação escolar e as implicações dos modismos na educação para o desenvolvimento do psiquismo do professor e do aluno, buscando tecer algumas reflexões sobre o uso de novas propostas metodológicas. Esta discussão considera os estudos da Psicologia Histórico-Cultural e de algumas contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica, em especial de autores brasileiros como Martins (2007, 2013) e Duarte (2001), além de outros autores internacionais.

Palavras-chave: Educação Escolar. Psiquismo. Modismos na Educação. Formação do professor

1 Doutora em Educação Escolar - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP. Mestre em Psicologia Escolar pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5671929711906821>

2 Doutorando em Psicologia (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Bauru) / Mestre em Psicologia (Universidade Federal de Rondônia). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6655434800478039>

3 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Mestranda em Direito e Justiça Social pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5436795886758164>

4 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Graduada em Pedagogia pela Faculdade Interamericana de Porto Velho (2012). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1413288352740837>

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v.4 n.5 (2026) - ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)





ABSTRACT

This article aims to present a theoretical discussion on the relationships between teacher education, the development of the psyche within formal schooling, and the implications of educational trends for the psychological development of both teachers and students. It also seeks to offer critical reflections on the adoption of new methodological approaches in education. This discussion is grounded in the studies of Historical-Cultural Psychology and in contributions from Critical-Historical Pedagogy, especially the works of Brazilian scholars such as Martins (2007, 2013) and Duarte (2001), as well as other international authors.

Keywords: School Education. Psyche Development. Educational Trends. Teacher Education.

1. INTRODUÇÃO

Educadores estão constantemente sobrecarregados com informações sobre as novas tendências na Educação. Concursos, competições, séries, documentários, notícias veiculadas na mídia em portais de inovação em educação anunciam o que está por dentro ou por fora da “nova onda”. Muitos, para não se sentir excluídos, passam a reproduzir discursos repetidos nas redes sociais e materiais publicitários, embora nem sempre compreendem a essência do que estão defendendo. Ademais, passam a empregar pequenas amostras de receitas “infalíveis” na sala de aula, muitas vezes de forma fragmentada, sem adequação com o objetivo educacional ou sem uma clareza da intencionalidade educativa.

Cultura Maker, eye-tracking na Educação, os diversos “X-based learning”, realidade aumentada na Educação, simuladores de laboratórios móveis etc., tendências mercadológicas para Educação que se movimentam freneticamente e impõem pressões sobre as práticas dos professores. No entanto, apesar do volume, de forma geral, tais propostas apresentam concepções bastante próximas. Mas será mesmo que tudo é tão novo assim? De onde emergem essas “novas” pedagogias? Que implicações podem ter para o desenvolvimento do psiquismo? Que tipo de formação docente é necessária para acompanhar tais tendências?

Neste artigo, pretendemos abordar essas questões a partir de algumas contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, sem, no entanto, aprofundarmos nosso olhar em uma corrente específica do pensamento, mas propomos um





“passeio” pelos modismos e uma discussão de como são produzidos, como influenciam o comportamento e formação do professor e consequentemente na sala de aula. Este artigo não pretende discutir a totalidade dos fenômenos, tendo em vista sua complexidade de produção cultural, histórica e social que se dá por vias de relações, produções, comportamentos em diversos âmbitos.

2. OS MODISMOS NA EDUCAÇÃO

Estamos envolvidos por “novos” jargões, geralmente advindos do mundo empresarial, como se houvesse uma solução mágica para a Educação deste século. Termos como “habilidades e competências para o Século XXI”, “educação empreendedora”, “o mundo do trabalho”, “learn by doing”, por exemplo, são repetidos freneticamente nas mídias, originando novas formações discursivas incorporadas por profissionais da educação, sem uma análise mais cuidadosa das diferentes vozes presentes nesses discursos, como são produzidos, suas implicações, vantagens e desvantagens, relação com a ideologia dominantes, o sistema econômico, o que focam e o que preterem.

A formação discursiva é um tema chave da Análise do Discurso, campo de estudo que envolve áreas do conhecimento como a Linguística, Psicologia e História, com diferentes linhas das quais não pretendemos tratar aqui, mas apontamos para a importância de revelar o dito e o não dito nos discursos, a ideologia impregnada e a as vozes presentes. Nesse sentido, Orlandi (1999) explica que “A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio histórica dada – determina o que pode e deve ser dito” (p.43).

Quem cria a moda? Como as ideias são difundidas? De onde elas surgem? O que há em sua essência? Quais são as implicações para o desenvolvimento humano? São perguntas que nem sempre são respondidas e, no entanto, tomam força devido a repetição frequente.

Cestari (2010) explica que a repetição de uma ideia em vários meios de disseminação é o que caracteriza um modismo, seja na mídia, em revistas científicas, trabalhos científicos,





REVISTA OWL (*OWL Journal*)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634

em programas de formação de professores etc. A repetição de termos, a incorporação nos discursos, associados aos vários meios de disseminação e circulação dessas ideias determinam o que está ou não na moda. A educação tradicional, por exemplo, está fora de moda. As críticas ao “ensino conteudista”, que em seu cerne preterem os conteúdos escolares, por exemplo, revelam em sua essência ataques ao ensino de conteúdos científicos na escola.

A Internet sem dúvida tem facilitado a disseminação e circulação de ideias. Muitas se tornam globais. No entanto, a produção dessas ideias se dá no nível ideológico determinado pela forma de organização social na qual estamos inseridos, ou seja, pelo sistema capitalista. É possível perceber uma tendência cada vez mais global na educação em termos de metodologias, recursos tecnológicos, espaços de aprendizagem, no entanto, as aplicações e usos não se dão da mesma forma, tendo em vista que cada país apresenta particularidades de políticas públicas, governo, distribuição de renda, nível de perversidade/compensações do capitalismo, dentre outros diversos aspectos que constituem essas singularidades.

Sendo assim, ao discutirmos o uso de metodologias inspiradas nas pedagogias de projetos no Brasil ou na Finlândia, por exemplo, torna-se fundamental analisar as variáveis, a forma como a sociedade se organiza, as políticas de compensação das desigualdades sociais etc. para então analisar os fenômenos produzidos no uso de cada metodologia.

Ademais, partimos aqui do pressuposto que toda proposta metodológica, de utilização de novos recursos e atividades deve ser criticamente analisada, em sua essência. Enquanto educadores, devemos procurar formas de superação, sem “retirar” nada do aluno, mas proporcioná-lo o máximo de oportunidades de aprendizagem. Para tanto, há de se ter clara concepções de ensino, aprendizagem, de sociedade, de educação. Sem elas, estamos “à deriva”. De quais modismos estamos tratando aqui? Bem, os nomes são variados e dependem muito do fundamento do autor e até mesmo de uma possível agência de propaganda de cursos de formação ou de fundações com ou sem fins lucrativos, financiadas por bancos ou grandes corporações que precisam de pessoas qualificadas para o trabalho.

A fim de ilustrarmos, realizamos um breve levantamento em sites de inovação em educação, tais como Edutopia, Porvir, EdSurge, InnoveEdu. Foi possível perceber a

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v.4 n.5 (2026) - ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)





REVISTA OWL (OWL Journal)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634

predominância de alguns termos, cuja proposta central está no conhecimento prático/experiencial com o uso das tecnologias.

Quadro 1- Sites de inovação em educação

Fundamentos na pedagogia de Projetos	Propostas metodológicas (com o uso de tecnologias)	Uso de tecnologias
• Aprendizagem baseada em Projetos (Project-based Learning). • Aprendizagem baseada em problemas (Problem-based learning). • Aprendizagem baseada em fenômenos (Phenomena-based learning). • Etc.	• Ensino híbrido (<i>blended-learning</i>). • Sala de aula invertida (<i>flipped classroom</i>). • Gamificação. • Educação <i>Hands-on</i>. • Experimentação. • Uso do território. • Pedagogia das Competências (Competências para o Século XXI). • Cultura <i>Maker</i> na Educação • <i>Design Thinking</i> na Educação	• <i>Eye-tracking</i> na educação. • Realidade aumentada. • Plataformas digitais Dispositivos móveis na educação (Mobile Learning). • Novas certificações (ex. <i>badges</i>).

Tabela 1: Elaborada pelas autoras

Ao utilizar determinada proposta, é de extrema importância que seus aspectos sejam analisados criticamente, considerando seu contexto de utilização, sua combinação com outras atividades/propostas/recursos educacionais, sua adequação à intencionalidade educativa etc.

Duarte (2001, 2010) argumenta que há uma hegemonia quanto ao debate contemporâneo das pedagogias do “aprender a aprender”, destacando-se nesse conjunto o construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia de projetos, a pedagogia multiculturalista e a pedagogia do professor reflexivo (Duarte, 2010). Para ele, apesar de algumas especificidades, elas apresentam a mesma tônica “...a negação daquilo que chamam “educação tradicional”. Elas podem ser consideradas pedagogias negativas, na medida em que aquilo que melhor as define é sua negação das formas clássicas de educação escolar (p.33)”.

Todas essas pedagogias são colocadas em um conjunto por uma razão – a de valorização de alguns aspectos específicos, chamados por Duarte (2001) de princípios valorativos. Os princípios valorativos contidos no “aprender a aprender” são: 1. ausência da

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v.4 n.5 (2026) - ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)





REVISTA OWL (*OWL Journal*)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634

valorização da transmissão de conhecimentos por outros indivíduos – aprender sozinho é melhor porque desenvolve a autonomia; 2. valorização do conhecimento construído pelo próprio indivíduo, pelo desenvolvimento de um método de construção do conhecimento em detrimento do conhecimento já elaborado por outras pessoas; 3. a atividade do aluno deve ser conduzida pelo seu próprio interesse e necessidade e 4. foco da educação para desenvolver competências e habilidades em consonância com a exigência do mercado para o Século XXI, já que o conhecimento está cada vez mais provisório na sociedade dinâmica em que vivemos.

O conjunto de “pedagogias em alta”, mais comumente repetidas nas primeiras décadas do século XXI ressurgiram no final do século passado, a maioria com base nos princípios da Escola Nova que, de acordo com Narvaéz (2006) é caracterizada como um movimento de renovação pedagógica que mesmo com precursores Rousseau, Pestalozzi e Froebel, de muitos anos atrás, se desenvolve apenas no primeiro terço do século XX, especialmente no período de Guerra Mundial.

A Escola Nova defende que a educação escolar deve pautar-se na vida do aluno – em sua realidade e suas necessidades individuais, ou seja, partir de seu cotidiano, do interior dos indivíduos. Conforme afirma Dewey, mencionado por Bloch (1951), “A educação não é alguma coisa que se deva introduzir na criança, mas ... consiste no desenvolvimento de dons que todo ser humano traz ao nascer (p.35)”. Assim, as ideias defendidas pela Escola Nova compreendem que a educação escolar só é eficaz quando considera o aluno (sua vida, seu cotidiano, seu conhecimento oriundo de sua experiência e suas necessidades) como o centro do processo de aprendizagem e permite o prolongamento de seu conhecimento tácito e suas necessidades, ou seja, no núcleo da proposta está a perspectiva de esvaziamento dos conteúdos científicos.

Tanto a pedagogia de projetos, como o construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia multiculturalista e a pedagogia do professor reflexivo apresentam características que se alinham aos princípios da Escola Nova, em especial no que se refere à aprendizagem livre, pautada na experiência do indivíduo e no “*learn by doing*”. Conforme explica Narvaéz

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v.4 n.5 (2026) - ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)





(op.cit.), o “aprender fazendo” abordado por John Dewey (1859-1952) compôs uma parte filosófica de grande representatividade para o aporte teórico do movimento.

Nessa perspectiva, Duarte (2001, p.36) declara que “Ao investigar em minha pesquisa as interfaces entre o construtivismo e outros modismos educacionais, tenho chegado ao estabelecimento de elos entre ideários pedagógicos normalmente vistos por boa parte dos educadores brasileiros como ideários pertencentes a universos distintos.”

A Pedagogia de Projetos concebida por William Kilpatrick (1871-1965), discípulo de John Dewey, tem como aspecto positivo a cooperação como elemento nuclear, destacando atividades dirigidas para o alcance de objetivos (Narvaéz, 2006). No entanto, permanece o foco no campo experiencial em detrimento dos conteúdos científicos. Atualmente, há uma série de novas abordagens que se desdobram da Pedagogia de Projetos, tais como projetos baseados em problemas (*Problem-based Learning* – PBL), projetos baseados em fenômenos (*Phenomena-based Learning*), em investigação (*Inquiry-based learning*, Aprendizagem baseada em projetos (*Project-based learning* – PBL) etc. Algumas delas, como é o caso do *Inquiry-based learning*, aprendizagem baseada em investigação, estimam mais o conhecimento científico.

Apesar de o construtivismo não ser uma teoria pedagógica, ela faz muito “sucesso” na educação. Duarte (1998) o classifica como uma concepção pedagógica negativa em relação ao ensinar, tendo em vista que encontra seu fundamento em Piaget sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem em que coloca a aprendizagem que o indivíduo realiza sozinho como superior àquela em que o ensino é transmitido, na qual o indivíduo aprende com outras pessoas.

O autor complementa afirmando que há variações em relação a essa questão e que “Algumas posições mais extremadas tendem a considerar o processo de desenvolvimento psíquico do indivíduo como independente da assimilação dos conhecimentos socialmente existentes (1998, s/n), como é o caso de Delval (1998) que alega que é errado dizer que o professor ensina porque o cérebro humano constrói uma visão de realidade, o conhecimento – de forma individual e subjetiva. Para ele, as construções mentais são individuais e internas e,





portanto, não podem ser ensinadas, apesar do conhecimento ser um produto social, “cada sujeito tem de construir seus próprios conhecimentos (p. 16)”.

Ao abordar do multiculturalismo na Educação, Candau (2011) afirma que não há conhecimento melhor que outro, sendo assim, o conhecimento produzido por determinada cultura ou religião pode compor o currículo tanto quanto os conteúdos universais produzidos historicamente. Além disso, o multiculturalismo defende a luta contra qualquer forma tida como opressora na educação escolar, seja ela cultural, religiosa, étnica, linguística, de orientação sexual etc. e a tentativa de universalização e homogeneização, que também são tidas como formas de opressão (Candau, 2011). No entanto, acaba aceitando a universalização do capitalismo, que produz a homogeneização da cultura.

Duarte e Martins (2013) elucidam que o multiculturalismo é concebido no pensamento pós-moderno e defende o relativismo cultural, o qual pauta-se na reflexão acerca da importância da diversidade e dos diversos grupos, dividindo a sociedade em vários seguimentos. A questão apontada por eles é a de que a cultura popular é também uma cultura de classes, sendo assim, o conhecimento pode restringir-se a um determinado contexto social, sem promover a “máxima apropriação da cultura humana” para todos os indivíduos. Aos pertencentes a uma classe burguesa não haverá, no entanto, a expropriação do conhecimento cultural da humanidade.

Na Pedagogia das Competências o conhecimento prático é colocado como superior ao conhecimento teórico. O que diferencia competências de conhecimentos, segundo a Pedagogia das Competências, está em especial no conceito de prática cotidiana, do saber fazer, das potencialidades do indivíduo - características da competência (Perrenoud, 2000).

Machado (2006), mencionado por Ferreira (2011), explica que competência é um “atributo das pessoas ... está associada a uma capacidade de mobilização de recursos... (p.123)”, enquanto que o conhecimento está associado à ciência, à teoria. Para que a educação escolar se orientasse pelos preceitos dessa pedagogia seria necessário a valorização do conhecimento prático e desenvolvimento de competências para a empregabilidade. Tal valorização, segundo os princípios dessa pedagogia, deve nortear a construção do currículo





baseado em competências, a partir do uso de metodologias experienciais, deixando em segundo plano o conhecimento científico, atribuindo, assim, a função base de desenvolver competências à escola.

Perrenoud (2009) afirma que o conhecimento tácito construído a partir da prática reflexiva (conhecimento elaborado e empregado pelo indivíduo), cujo conteúdo principal está no cotidiano do trabalho docente, é o conhecimento mais importante por estar mais próximo da realidade cotidiana do professor e deve, deste modo, constituir o conteúdo para sua formação. Para ele, o conhecimento teórico está muito distante da realidade e da necessidade do professor. O autor argumenta que a evolução na escola não acontece no mesmo ritmo das mudanças na sociedade e que a universidade apresenta um distanciamento entre suas práticas teóricas-metodológicas em relação à necessidade para a formação desse perfil reflexivo e crítico do professor. Da mesma forma, Tardiff (2000) questiona os saberes universitários e critica a forma como esses saberes são organizados em disciplinas, pouco úteis para o trabalho do professor por apresentar pouca relação com a prática, propondo, assim, a construção de uma epistemologia dos saberes construídos a partir da prática profissional. Como proposta de solução, Perrenoud (op.cit.) elenca algumas competências de base que os professores devem desenvolver e defende o desenvolvimento da prática reflexiva como domínio da complexidade do cenário escolar e do trabalho do professor, bem como a universidade reflexiva e crítica para formar os professores também com essas características.

Uma forte crítica para à epistemologia da prática é que sua relação com a teoria do conhecimento tácito é uma atitude antissocialista e pró-capitalista que tem como base o pensamento liberal de Hayek, o qual afirma que o conhecimento tácito está na base das sociedades bem sucedidas (Butler, 1987), desvalorizando, desta forma, o conhecimento científico como forma de superação do aprisionamento no conhecimento cotidiano.

3. FORMAÇÃO DO PROFESSOR





A qualidade da formação do professor é imperativa na promoção de uma educação escolar geradora de transformação humana e desenvolvimento do aluno. A apropriação de conhecimentos teóricos instrumentaliza o professor acerca das teorias capazes de trazer uma melhor compreensão da realidade, de desenvolver sua personalidade enquanto professor para então conseguir desenvolver a de nossos alunos. Nessa perspectiva de educação está presente a unidade material-ideal. Material porque não se omite de ver a realidade concreta, as relações de poder presentes na formação. Ideal porque busca algo não concreto, não existente agora.

A prática reflexiva é extremamente vantajosa se os fenômenos não forem analisados somente na prática, em sua aparência, preso ao cotidiano. Sua vantagem está na relação com a essência dos fenômenos. Para tanto, um aprofundamento da “máxima apropriação da cultura humana” é necessário.

Uma formação precária e unilateral deixa o professor à deriva de tantas pseudo-novidades, já que ela não possibilita a constituição de conceitos e juízos, o discernimento de vantagens, desvantagens e esclarecimento das ideologias imbricadas em cada recurso, instrumento, técnica e metodologias empregadas, o que o leva, muitas vezes, a incorporá-las de maneira desconexa às intencionalidades educativas claras e objetivas, comprometendo também a formação de conceitos dos alunos.

A formação sólida é explicada pela autora como aquela que privilegia não somente o aspecto teórico, mas também o aspecto técnico, sempre explicados a partir das relações sociais que produzem a vida dos indivíduos. Nesse entendimento, não cabe ao professor conhecer apenas questões instrumentais relacionadas ao ato de ensinar, mas também questões teóricas que fundamentem e esclareçam tais atos.

Para tanto, uma formação que envolva o entendimento da relação sociedade, educação e desenvolvimento do psiquismo é necessária. Assim, espera-se que os professores sejam capazes de formar juízos acerca das “inovações” a partir de um contexto mais amplo, da gênese das propostas ditas novas, de sua história, sua relação com a forma como a sociedade se organiza e demanda novos comportamento e as implicações para a educação escolar e o desenvolvimento do psiquismo.





REVISTA OWL (*OWL Journal*)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634

A formação inicial do professor é base de sustentação para suas concepções sobre a sociedade, o homem, a educação, o papel do aluno e do professor e dos conhecimentos teóricos. A formação continuada não deveria exercer a função de um curativo adesivo, mas uma estratégia de enfrentamento da realidade posta no cotidiano, de permanente exercício de criticidade, estudo e desenvolvimento humano. A ausência desses espaços de formação, associada a uma má formação inicial, propicia a entrada de modismos e novas roupagens em metodologias imbuídos de ilusões acerca do ensinar e do aprender, para atender a interesses do mercado e da dominação de uns sobre outros.

A todo momento as novidades acontecem e a formação dos professores está, de certa forma, sempre à deriva, impondo-se a eles a necessidade de adaptar-se e promovem uma educação altamente adaptativa aos seus alunos, que é vista como uma habilidade importante para a Educação do Século XXI, já que assim é para o mundo do trabalho de uma sociedade capitalista.

Neste “mar de incertezas” está implícito que os conteúdos não são tão importantes quanto o desenvolvimento de habilidades e competências do indivíduo para atuar no “mundo do trabalho”. Mas como um indivíduo se instrumentalizaria para compreender a realidade? Adaptabilidade e flexibilidade os ajudariam a formar conceitos?

4. A FORMAÇÃO DO PSIQUISMO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

A qualidade de formação do psiquismo não é algo dado aos indivíduos, mas está subposto às condições da realidade concreta, ou seja seu desenvolvimento é determinado pela qualidade de *input* ao longo da vida; isso explica porque uns aprendem muito e outros aprendem pouco ou têm dificuldades em elaborar conceitos, interpretar e alcançar atos mais sofisticados do pensamento.

Martins (2013) elucida que a educação escolar é central na constituição dos indivíduos, já que ela é determinante para a qualidade da formação das funções psíquicas

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v.4 n.5 (2026) - ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)





superiores, que são responsáveis pela aquisição de comportamentos culturalmente instituídos, da consciência, do desenvolvimento do autocontrole, da formação de conceitos etc.

Por psiquismo, segundo ela, entende-se a unidade material-ideal - a síntese dos contraditórios ideal-material - na qual a imagem subjetiva da realidade objetiva é formada através de um sistema interfuncional. A realidade, neste caso, trata-se da objetivação produzida pelo homem através do trabalho e a imagem subjetiva orienta a sua realidade – e suas ações na realidade. Sendo assim, a qualidade da imagem formada orienta suas ações no mundo.

Martins (2013) explica que o sistema funcional, constituído por funções psíquicas, sendo elas a sensação, a percepção, a atenção, a memória, a linguagem, o pensamento, a imaginação e a emoção/sentimento, é a base do psiquismo, já que é ele que institui a imagem subjetiva da realidade objetiva. Tais funções formam um sistema em que são interdependentes. Em seu estudo, a autora buscou explicar cada função, sempre mostrando suas relações.

A autora elucida os estudos de Vigotski, tanto os realizados inicialmente quanto ao seu aprofundamento, afirmando a essencialidade do signo para a compreensão do psiquismo como um sistema interfuncional - “...o uso de signos determina rupturas no modo de operar já instalado de uma função específica e, ao fazê-lo, modifica suas articulações com outras funções, inaugurando novas formas de manifestação psíquica (p.67)”. A relação entre o pensamento e a linguagem e as outras funções também é discutido por ela quando afirma que “A significação imbrica pensamento e linguagem e, também, razão e afeto. Todo e qualquer sentimento carrega consigo um complexo sistema de ideias por meio dos quais possa se expressar (p.69).” Ou seja, os signos apresentam um caráter nuclear e determinam as rearticulações das funções.

De forma geral, apoiada nos estudos de Vigotski, Martins (2013) explica que a relação entre as funções é incontestável e nem acontece de forma linear, homogênea, nem do ponto de vista psicológico, nem do orgânico. As diferenças individuais, desta forma, não são contestadas à luz da Psicologia Histórico-Cultural, mas sim como essas diferenças podem ser





produzidas, muitas vezes atendendo a interesses do sistema, já que não há espaço para todos no mercado produtivo, nas universidades etc. As condições da realidade concreta modificam a estrutura das funções e a muitos esse desenvolvimento é negado.

Na sequência, discutiremos brevemente as funções a partir do profundo estudo realizado por Martins (2013), focando em apenas alguns pontos, a fim de compreendermos melhor como as funções se relacionam, ou seja como um processo funcional engendra outros processos funcionais, como então elas podem ser desenvolvidas na educação escolar e o porquê não podem tornar-se reféns de determinados comportamentos ditados por algumas metodologias.

Ao discorrer sobre as funções e suas bases biológicas e culturais, Martins (op.cit.) esclarece que há a presença dos dois elementos. A sensação apoia-se primariamente na base natural, que são os analisadores responsáveis pela captação de estímulos. Esses analisadores são compostos por receptores, conforme explica a autora, “... nervos aferentes (óticos, acústicos, olfativos, táteis e gustativos), que conduzem a excitação aos centros nervosos e pelas zonas cerebrais (corticais e subcorticais) de elaboração do impulso e correspondente resposta (p.123)”. O elemento cultural está presente devido aos condicionantes culturais – somos condicionados aos estímulos pelos quais somos expostos.

A percepção se especializa com base no aporte sensorial e se apoia no processo ativo de busca de informações que são produzidas a partir da captação sensorial e conexões que se formam entre os analisadores apoiados fundados no desenvolvimento neurológico e nas experiências, em outras palavras, “...as sensações estão para as notas musicais tanto quanto as percepções estão para a melodia! (p.130).” A exposição à cultura nos primeiros anos de vida estabelece a conexão entre os analisadores, os quais ao se integrarem compõem a captação sensório-perceptual. Aqui está, portanto, a gênese da formação da imagem subjetiva unificada no objeto, porém ainda difusa. Com o desenvolvimento da fala, a percepção é alterada, já que a captação não se dá somente pelo sentido, mas por via dos signos.

Da ampliação da percepção a atenção também se especializa, já que não é possível perceber muitos estímulos e captar todos, é necessária focar em determinado estímulo para



percebê-lo mais apuradamente. A atenção só se desenvolve se houver demanda. Sendo assim, exercícios escolares que buscam desenvolver a atenção é altamente importante, não somente para essa função, já que há uma relação entre as funções, mas para a organizar a própria consciência e direcionar as ações.

A definição de memória usada pela autora é a de Luria que a define como uma forma de registro, conservação e reprodução da experiência anterior. Ela destaca que a memória é uma síntese de três mecanismos: o registro, a conservação e a evocação. O registro, primeira condição da memorização, não se basta para conservar, e sua efetivação necessita da evocação, essa última está subjugada à atividade. Sendo assim, não se pode preterir determinados exercícios escolares, como os de repetição, por exemplo; eles desempenham um papel importante para o desenvolvimento dos mecanismos. No entanto, a simples repetição não se basta para estabelecer o último mecanismo, de evocação, mas relaciona-se com a compreensão do que está sendo repetido, além disso, também com a questão emocional. Por isso, por exemplo, em situações traumáticas ou mesmo de forte impacto positivo, tendemos a não registrar na memória. Daí percebe-se a relação entre as funções.

Martins (op.cit.) explica que a memória pode ser involuntária (natural, não intencional) ou voluntária (superior, intencional). A primeira ocorre sem a intencionalidade do sujeito, no entanto, operações acontecem e podem inclusive criar os motivos eficazes.

É possível perceber a relação entre a memória e o pensamento e linguagem. A evocação ocorre a partir da compreensão, que envolve pensamento, que por sua vez é organizado através dos signos. Martins (op.cit.) esclarece, a partir de Petrovski (1985, p.191, *apud* Martins, 2013), que “...a linguagem é um sistema de signos que opera como meio de comunicação e intercâmbio entre os homens e também como instrumento de uma atividade intelectual (p.167)” e complementa que através da linguagem é que a imagem subjetiva da realidade objetiva é convertida em signos.

Linguagem e pensamento foram funções psíquicas amplamente estudadas por Vigotski e outros autores de sua escola. Há diversos elementos que poderíamos nos debruçar: a linguagem oral, a linguagem escrita, a formação de conceitos etc. Aqui, um ponto importante





é compreender que a função primária da linguagem é a de desenvolver nossa consciência e autocontrole. Martins (op.cit.) esclarece que a linguagem organiza nosso pensamento e orienta nossas ações.

A organização do pensamento se dá através da generalização de conceitos, do singular para o particular e então universal. O pensamento universal está ligado ao pensamento abstrato, a capacidade de abstrair conceitos teóricos para formar a imagem subjetiva da realidade objetiva. Se presos a particularidades, os conceitos tornam-se pseudoconceitos. Se a linguagem é empobrecida, os conceitos também serão e consequentemente o pensamento. Daí a importância da complexificação das atividades escolares. A simplificação, a instantaneidade, a operação somente na esfera da espontaneidade, o cotidiano pelo cotidiano, o foco nas habilidades ou no campo apenas sensorial sem a linguagem mais elaborada, são ações que preterem o desenvolvimento do pensamento abstrato.

Sobre a imaginação, a autora define que o termo “... designa qualquer processo que se desenvolve por meio de imagens (p.226)”, daí sua forte relação com todas as outras funções, já que o cerne do desenvolvimento da consciência está a formação da imagem. Nesse sentido, Martins (2013) ilustra que Vigotski afirma que todas as funções são imaginativas, já que corroboram a formação da imagem.

Quando aborda os equívocos associados a essa função, Martins (op.cit) cita que eles referem-se a associação com características da infância sobre o poder “imaginativo” da criança, desconsiderando o fato de que a imaginação opera com “...a experiência sensorial prévia (p.227)”, ou seja, relaciona-se com a memória, refutando, assim, a ideia puramente naturalizante.

Em relação à emoção, a autora explica que não há possibilidades de desvincular as funções do componente afetivo, já que a formação da imagem requer uma relação particular entre sujeito e objeto – “Que o objeto afete o sujeito, esta se revela a primeira condição para sua instituição como imagem, a refletir também, além das propriedades objetivas do objeto, as singularidades da relação do sujeito com ele (p.243)”





REVISTA OWL (*OWL Journal*)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634

No processo de formação de imagens chegamos à imagem do real, que pode ser fidedigna ou cheia de equívocos. As condições pelas quais as imagens são produzidas não são uniformes ou estáveis, elas se alteram para as diferentes classes, nos diferentes períodos históricos e interesses políticos. A educação escolar, especialmente na esfera pública, está à mercê das políticas públicas para a educação e seus desdobramentos, tanto em termos de formação de professores, de recursos para as escolas, de restrições orçamentárias, de interesses do mercado, de acordos realizados com os organismos de regulação econômica, de financiamentos etc.

A partir dos estudos de Vigotski, Martins (2013) assinala que as funções psíquicas são formadas por dois planos – o intersíquico e intrapsíquico. Nesse processo, a qualidade da relação estabelecida com a atividade – as exigências externas (o inter) – engendram a formação o no psiquismo (o intra). Nessa perspectiva está posta a importância da apropriação dos signos, ou seja, da linguagem. Nossa possibilidade de elaborar e articular ideias dependem da linguagem e é ela que desenvolve a consciência, que por sua vez sintetiza e exige a linguagem e qualifica nosso psiquismo. Sendo assim, o papel central do professor então é o de mediador desses signos.

Observemos a relação entre o externo e o interno, a imagem abstrata e a real, a linguagem e a consciência, a consciência e a atividade, a atividade e o psiquismo. O intersíquico que torna-se intrapsíquico, a partir da mediação da linguagem nas condições concretas dadas a um indivíduo. A linguagem é necessária para significarmos nossa vida e nossa consciência, a qual guia nossa atividade, que por sua vez engendra a consciência. Todos esses elementos estão ligados e são interdependentes. A qualidade das relações, da linguagem, de condições de formação da imagem subjetiva da realidade concreta determina as condições de desenvolvimento do psiquismo e da personalidade dos alunos (Martins, 2013).

Leontiev (2014) argumenta que a atividade principal engendra o desenvolvimento do psiquismo. Por atividade, entende-se aqui a demanda, ou seja, a necessidade posta aos indivíduos, determinando seus períodos de desenvolvimento – “A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v.4 n.5 (2026) - ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)





psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento (p.65)”.

O que leva um indivíduo a engajar-se em determinada ação, ou cadeia de ações que constituem uma atividade, é o motivo. Ao distinguir atividade de ação, Leontiev (op.cit.) afirma que “Um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo (isto é aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte (p. 69)”. Nem sempre uma criança tem seu motivo formado, aí entra o papel da educação escolar que também é de formar motivos – “Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aqui a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo (Leontiev, 2014, p.68)”.

Leontiev (op.cit.) explica que não necessariamente uma criança se engajará em ações de uma atividade porque há um motivo realmente eficaz. Os motivos podem surgir como uma espécie de “negociação” na educação. Há motivos apenas compreensíveis – o exemplo dado pelo autor é de pais dizendo que uma criança só poder brincar depois que terminar a tarefa escolar. Para ela, o motivo é apenas compreensível, mas pode vir a tornar-se eficaz e então ocorrer também a mudança da atividade principal, mudando também os períodos de desenvolvimento do psiquismo.

Os comportamentos simples já são dados pela natureza. É necessário superá-los, ultrapassar as funções elementares para as superiores, proposição básica de Vigotski. A aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, mas nem toda aprendizagem promove o desenvolvimento e nem alinha-se a ele – “... processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem (Vigotskii, 2001, p.116)”

As condições de aprendizagem precisam ser mediadas pelos signos - ricas em conteúdo e exigência do pensamento complexo, pois nem toda ação supostamente educativa trará o desenvolvimento. Vale considerar a atividade principal de cada período. Não há como promover uma atividade altamente complexa em termos de exigência do pensamento abstrato





para uma criança que está buscando compreender sua realidade por meio dos jogos de papéis, por exemplo⁵.

O exercício mental complexo é trabalhoso. Não se pode tirar completamente o caráter de complexificação da educação. Estão muito impregnados em nosso cotidiano os discursos de “aprendizagem prazerosa”, “partir do interesse do aluno”, “facilitação da aprendizagem”, “atividades *hands-on*”, “aulas dinâmicas” etc. Não nos opomos totalmente a esses princípios, mas compreendê-los além de suas aparências, os propósitos de massificar discursos como esses, suas verdades e suas ilusões, suas implicações, variações, contextos.

Nem sempre uma aprendizagem é prazerosa. O processo pode ser difícil. Nem sempre há que se partir do interesse do aluno, pois muitas vezes em seu entorno, seu contexto social, só lhe propiciaram a formação de interesses que não o levaram a desenvolver-se como cidadão. Nem sempre a facilitação da aprendizagem é o caminho que levará o aluno compreender/elaborar pensamentos complexos. Nem sempre conteúdos complexos que exigem alcance do pensamento abstrato propiciam atividades *hands-on* para todos os períodos de desenvolvimento, ou todos os anos escolares, em todos os contextos ou áreas do conhecimento. A formação de conceitos exige a superação do campo sensorio-perceptual.

Por outro lado, também não afirmamos que nunca se deve partir do interesse do aluno, mas afirmamos que nunca ele deve ser o ponto de chegada. A aprendizagem pode sim ser prazerosa, mas isso não é uma constante; e quanto mais complexa, mais trabalhosa será. O prazer então poderá ser o de alcançar pensamentos mais elaborados. A utilização de estratégias pautadas em metodologias ativas não pode preterir o conteúdo, não pode esvaziar o ensino a ponto de permanecer em atividades práticas, sem levar o aluno a sofisticar, complexificar suas funções psíquicas.

Neste artigo não advogamos pela rejeição ao uso de novas propostas metodológicas ou de recursos, mas defendemos a importância da formação sólida do professor para a crítica não-alienada e o uso consciente, considerando a profundidade semântica da palavra

5 Para compreender a periodização do desenvolvimento do psiquismo, sugerimos a leitura de Elkonin para compreender melhor o tema - ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.





REVISTA OWL (*OWL Journal*)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634

consciência conforme Martins (2013) elucida, “com ciência”, a partir de conceitos e juízos formados, advindos de estudos, leituras, críticas e aprofundamento teórico sobre as concepções embutidas em tais propostas.

Sendo assim, as fragilidades e debilidades de cada proposta precisa ser analisada, para que então a superação de cada uma seja possível. Isso significa então que o professor deixa de ser um mero reproduzidor desses modismos e passa a incorporar novas tendências sem perder de vista o papel da educação escolar no desenvolvimento do psiquismo: de formação de personalidade e de desenvolvimento da consciência, a partir da apropriação de conceitos complexos, de concepção de juízos, autodomínio de sua conduta e compreensão de sua inserção na sociedade, de como é transformado e transforma seu entorno. Para tanto, perguntas como o que ensinar e como ensinar precisam ser respondidas. Não se pode pensar somente no “como” esvaziado de conteúdo. Além disso, é preciso ter clareza a quem o ensino se destina, quem é meu público. Será que é uma classe social da qual muito já foi tirado ou uma classe social privilegiada em relação ao acesso aos bens culturais da humanidade?

A inquietação constante de professores de escolas públicas brasileiras, e até mesmo de escolas privadas, acerca da capacidade de abstração, de formação de conceitos, interpretação de textos, escrita e desenvolvimento da linguagem oral de nossos alunos. Como tais habilidades podem ser desenvolvidas se as demandas não são criadas? Ou se as metodologias empregadas em sala de aula, cada vez mais, valorizam a instantaneidade, fragmentação, e o campo puramente experiencial para o desenvolvimento de habilidades e competências, através da simplificação de ideias? Para exemplificar ainda melhor, pensemos nos vídeos-aula curtos e rápidos utilizados como recurso de ensino em detrimento de um pensamento mais elaborado. Não estamos criticando o recurso em si, mas a priorização de recursos, estratégias e metodologias que não levam o aluno a compreender conceitos, analisa-los, sintetizá-los e generalizá-los. Sem esses processos, suas funções não se especializam.

Uma proposta inicial, sem a intenção de esgotar essa discussão, é valorizar os conteúdos científicos que possam respaldar e auxiliar na análise da prática, isso até corrobora

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v.4 n.5 (2026) - ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)





o desenvolvimento das funções, já que parte da prática social, do fenômeno – um pensamento sincrético para uma análise mais elaborada, uma síntese.

Nesse sentido, o relativismo epistemológico proposto pelo multiculturalismo pode impedir a ampliação do repertório dos alunos, cai novamente no seu cotidiano. Isso não quer dizer que não podemos utilizar o que essa proposta tem de melhor – o respeito à diversidade, com o devido cuidado para não segregar ainda mais e sem perder de vista a luta de classes (ao invés da luta de grupos étnicos-raciais). Se o repertório do aluno não se expande, seu pensamento opera apenas no conhecimento cotidiano, o desenvolvimento de suas funções psíquicas também está limitado a esse relativismo que atende, em especial, a um interesse para as relações de exploração.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível concluir que muitos professores passam pelo sentimento de sobrecarga com muitas informações e exigências impostas por uma pressão que a economia realiza sobre a educação e que tem se tornado global, apesar das especificidades de cada país, de que devem se adequar ao que está “em alta”. Há, muitas vezes, um sentimento de culpa pelo atraso de não aderir aos modismos. No entanto, é preciso compreender os fenômenos em sua essência – como/porque são produzidos e a quem atendem.

Assim, penso que podemos utilizar diversos recursos, metodologias, ferramentas, sem perder de vista o papel do professor, que é o de expandir o repertório do aluno, de ser portador de signos e mediá-los para que os alunos tenham oportunidades de complexificar suas funções psíquicas e não fiquem ‘para sempre’ presos em seu cotidiano, reféns da alienação e conformismo que o farão sentir-se culpado por não adaptar-se às exigências com interesses perversos em sua essência.

Não nos colocamos contrário as ditas “inovações” na educação, mas contrário ao esvaziamento do papel da educação escolar, ao esvaziamento do conteúdo, ao teor limitante





da educação para o desenvolvimento do ser humano, que considere além do que é necessário para o mercado e as relações de exploração.

REFERÊNCIAS

BLOCH, M.A. **Filosofia da Educação Nova**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1951.

BUTLER, Eamonn. **A contribuição de Hayek às ideias políticas e econômicas de nosso tempo**. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1987.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. ***Currículo sem Fronteiras***, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

CESTARI, Luiz Artur dos Santos. Os modismos, a circulação de ideias e a formação de professores no Brasil. **Anais do Encontro Dialógico Transdisciplinar**, UESB, 2010.
<<http://www.uesb.br/recom/anais/artigos/02/Os%20Modismos,%20a%20Circula%C3%A7%C3%A3o%20de%20Id%C3%A9ias%20e%20a%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores%20no%20Brasil.pdf> . Acesso em maio 2026.

DELVAL, Juan. **Teses sobre o Construtivismo** In: RODRIGO, Maria José; ARNAY, José (orgs) **Conhecimento Cotidiano, escolar e científico: representação e mudança**. São Paulo: Ática, 1998.

DUARTE, N. **O debate contemporâneo das teorias pedagógicas**. In MARTINS, LM., and DUARTE, N., orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books <http://books.scielo.org>

_____ As pedagogias do .aprender a aprender. E algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez 2001 Nº 18

_____ Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cad. CEDES** v. 19 n. 44 Campinas Abr. 1998.





DUARTE, N. MARTINS, L. M. As contribuições de Aleksei Nikolaevich Leontiev para o entendimento da relação entre educação e cultura em tempos de relativismo pós-moderno. In: FERRO, O. M. R.; LOPES, Z. A. (Orgs.). **Educação e cultura: lições do universo pantaneiro**. Campo Grande: UFMS, 2013. p. 49-74.

FERREIRA, Liliana Soares. O Trabalho dos Professores e o discurso sobre competências: questionando a qualificação, a empregabilidade e a formação. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.120-133, Jul/Dez 2011

LEONTIEV, A. N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In: L. S. VIGOTSKII; A. R. LURIA; A. N. LEONTIEV. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 12ª ed. São Paulo: Ícone, 2014. p.59-83.

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.

_____ **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas/SP: Autores Associados, 2007.

NARVÁEZ, Eleazar. Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, vol. 10, núm. 35, octubre-diciembre, 2006, pp. 629-636. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. Disponível em <<http://www.redalyc.org/html/356/35603508/>> Acesso em setembro, 2016.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso**: Princípios & Procedimentos. Campinas, SP: Pontes Editores, 1999.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 12, p. 5-21, set./dez. 1999. Disponível em <anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12_03_PHILIPPE_PERRENOUD.pdf> Acesso em maio 2026.

_____ Construindo Competências: Entrevista com Phellip Perrenoud, Universidade de Genebra – Por Paola Gentile e Roberta Bencini. In **Nova Escola** (Brasil),





REVISTA OWL (*OWL Journal*)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634

Setembro de 2000, pp. 1931. Disponível em

https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html.

Acesso em maio 2026.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2000 Nº 13

VIGOTSKII; A.R. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: L. S.

VIGOTSKII; A. R. LURIA; A. N. LEONTIEV. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2001. p.103-116.

Recebido em: 03/05/2026

Aprovado em: 08/05/2026

Publicado em: 14/05/2026

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v.4 n.5 (2026) - ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)

