

A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA FERRAMENTA TRANSFORMADORA PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

HUMAN RIGHTS EDUCATION IN PUBLIC SCHOOLS AND THE CHALLENGES OF HUMANIST TEACHER TRAINING IN THE MUNICIPALITY OF MANAUS

LA TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL Y LA FORMACIÓN DOCENTE: UNA HERRAMIENTA TRANSFORMADORA PARA LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Rosenir de Souza Lira¹, Zeina Rebouças Correa Thomé²

DOI: 10.54899/dcs.v23i92.6178

Recibido: 15/07/2026 | Aceptado: 16/07/2026 | Publicación en línea: 30/07/2026.

RESUMO

O presente artigo analisa as contribuições da Teoria Histórico-Cultural (THC) para a formação de professores comprometidos com a Educação em Direitos Humanos, tomando como referência uma pesquisa desenvolvida sobre o ensino dos direitos humanos na escola pública e os desafios da formação humanista de professores da educação básica no município de Manaus, Amazonas. Fundamentado nas contribuições de Lev Vigotski e de autores que dialogam com a perspectiva histórico-cultural, o estudo discute como a formação docente pode superar abordagens tecnicistas, neoliberais e instrumentalizadoras, assumindo uma perspectiva emancipatória e humanizadora. A pesquisa, de abordagem qualitativa, articulou investigação bibliográfica e pesquisa de campo realizada com professores da educação básica das redes públicas de ensino. A análise fundamentou-se em conceitos centrais da Teoria Histórico-Cultural, como mediação, zona de desenvolvimento proximal, atividade e internalização, articulados às demandas contemporâneas da Educação em Direitos Humanos. Os resultados evidenciam que, embora os docentes reconheçam a importância da temática, sua incorporação às práticas pedagógicas ainda ocorre de forma pouco sistematizada, revelando fragilidades na formação docente e no apoio institucional. Conclui-se que a perspectiva histórico-cultural oferece fundamentos teórico-metodológicos consistentes para orientar uma formação docente comprometida com a humanização, a justiça social, o respeito à diversidade e a consolidação de uma cultura de direitos humanos na escola pública.

Palavras-chave: Formação Docente. Teoria Histórico-Cultural. Educação em Direitos Humanos. Formação Humanista. Escola Pública.

¹ Doutor em Educação, Universidad de Valladolid, Segóvia, Espanha. E-mail: rosenirlira@ufam.edu.br
Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-3514-554X>

² Doutora em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
E-mail: zeinathome@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-000-3514-554X>

ABSTRACT

This article analyzes the contributions of Cultural-Historical Theory (CHT) to the education of teachers committed to Human Rights Education, based on a study on the teaching of human rights in public schools and the challenges of humanistic teacher education in basic education in the city of Manaus, Amazonas, Brazil. Grounded in the contributions of Lev Vygotsky and other scholars associated with the Cultural-Historical perspective, the study discusses how teacher education can overcome technicist, neoliberal, and instrumental approaches in order to embrace an emancipatory and humanizing perspective. Adopting a qualitative approach, the research combined a literature review with field research conducted among teachers from public basic education schools. Data analysis was based on key concepts of Cultural-Historical Theory, including mediation, the Zone of Proximal Development, activity, and internalization, articulated with the contemporary demands of Human Rights Education. The findings indicate that, although teachers recognize the importance of the topic, its incorporation into pedagogical practices remains insufficiently systematic, revealing weaknesses in teacher education and institutional support. It is concluded that Cultural-Historical Theory provides consistent theoretical and methodological foundations for guiding teacher education committed to humanization, social justice, respect for diversity, and the consolidation of a human rights culture within public schools.

Keywords: Teacher Education. Cultural-Historical Theory. Human Rights Education. Humanistic Education. Public School.

RESUMEN

Este artículo analiza las contribuciones de la Teoría Histórico-Cultural (THC) para la formación de docentes comprometidos con la Educación en Derechos Humanos, tomando como referencia una investigación sobre la enseñanza de los derechos humanos en la escuela pública y los desafíos de la formación humanista de los profesores de educación básica en el municipio de Manaus, Amazonas, Brasil. Fundamentado en los aportes de Lev Vygotsky y de otros autores vinculados a la perspectiva histórico-cultural, el estudio discute cómo la formación docente puede superar enfoques tecnicistas, neoliberales e instrumentalizadores para asumir una perspectiva emancipadora y humanizadora. La investigación, de enfoque cualitativo, articuló la revisión bibliográfica con una investigación de campo realizada con docentes de las redes públicas de educación básica. El análisis se fundamentó en conceptos centrales de la Teoría Histórico-Cultural, como mediación, zona de desarrollo próximo, actividad e internalización, articulados con las demandas contemporáneas de la Educación en Derechos Humanos. Los resultados evidencian que, aunque los docentes reconocen la importancia de esta temática, su incorporación a las prácticas pedagógicas aún ocurre de manera poco sistemática, revelando debilidades en la formación docente y en el apoyo institucional. Se concluye que la Teoría Histórico-Cultural ofrece sólidos fundamentos teóricos y metodológicos para orientar una formación docente comprometida con la humanización, la justicia social, el respeto a la diversidad y la consolidación de una cultura de derechos humanos en la escuela pública.

Palabras clave: Formación. Docentes. Educación. Histórico-Cultural. Humanismo. Derechos Humanos.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

A formação de professores constitui um dos eixos centrais de qualquer projeto educacional comprometido com a qualidade da educação e a justiça social. Entretanto, as práticas formativas, tanto na formação inicial quanto na continuada, permanecem engessadas por abordagens tecnicistas, fragmentadas e descontextualizadas, muitas vezes importadas de realidades sociais e culturais distintas. Esse modelo reduz o trabalho docente à aplicação de receitas pedagógicas e ao domínio de técnicas de ensino, desconsiderando as especificidades do contexto histórico e social em que a prática educativa se realiza.

Repensar os fundamentos epistemológicos que orientam a formação de professores torna-se uma necessidade para resgatar a dimensão humanista da educação. Como afirma Demo (1994, p. 82), “para tanto, é importante proceder à renovação do professor e transformar mero ensino em formação e mera aprendizagem em aprender a aprender”.

A base epistemológica da Teoria Histórico-Cultural (THC) sustenta que a formação docente deve fundamentar-se em uma concepção de desenvolvimento humano que compreenda o desenvolvimento humano em sua integralidade. O desenvolvimento do próprio professor, assim como o de seus estudantes, ocorre por meio da mediação cultural e das relações sociais. O ser humano não nasce pronto; constitui-se historicamente na interação com a cultura, com o trabalho e com os outros sujeitos. É nesse processo que o professor humanista toma consciência de si, de sua prática e do mundo em que atua. Como afirma Saviani (2005, p. 67), “não existe consciência do vazio”, pois toda consciência é produzida nas relações concretas estabelecidas pelos sujeitos com a realidade. O professor deixa de ser compreendido apenas como um técnico transmissor de conteúdos e passa a assumir sua condição de agente da formação humana.

O professor compreende sua atuação como mediador entre o estudante e o patrimônio cultural historicamente produzido pela humanidade, estabelecendo relações entre os conhecimentos escolares e a realidade social em permanente transformação. Na Teoria Histórico-Cultural, sua ação pedagógica desenvolve-se no espaço entre aquilo que o estudante realiza de forma autônoma e aquilo que consegue realizar com a mediação de outros sujeitos. O processo avaliativo ultrapassa a simples verificação dos conhecimentos já consolidados e passa a considerar, sobretudo, as potencialidades de desenvolvimento do educando. O professor

humanista organiza sua prática pedagógica de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem e favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes.

A criatividade ocupa lugar central na prática docente, pois permite ao professor estabelecer mediações entre os conhecimentos já apropriados pelos estudantes e suas potencialidades de aprendizagem. Ao estimular a criatividade, favorece tanto a aquisição de novos conhecimentos quanto o desenvolvimento das capacidades intelectuais e da autonomia dos educandos. Segundo Leontiev (1977), cada etapa do desenvolvimento humano é marcada por uma atividade predominante que orienta a constituição da personalidade e da consciência. Na infância, o jogo exerce papel central nesse processo; na adolescência, destacam-se as relações sociais e as atividades de estudo. A compreensão dessas especificidades permite ao professor planejar práticas pedagógicas coerentes com as necessidades formativas dos estudantes.

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o professor humanista relaciona os conteúdos escolares às lutas históricas que lhes deram origem. Ao abordar acontecimentos como a Revolução Francesa, por exemplo, problematiza os diferentes interesses sociais envolvidos na conquista dos direitos, questionando quais grupos foram efetivamente beneficiados, quais permaneceram excluídos e quais disputas marcaram esse processo histórico. Essa abordagem possibilita superar uma leitura meramente descritiva da história e favorece a construção de uma compreensão crítica da realidade. Saviani (1983) defende que a educação deve conduzir o estudante da consciência espontânea à consciência filosófica, promovendo a apropriação crítica do conhecimento historicamente produzido.

A Teoria Histórico-Cultural, embora tenha sido elaborada em um contexto histórico e cultural distinto do brasileiro, apresenta uma estrutura epistemológica de caráter universal capaz de subsidiar a compreensão da formação humana em diferentes realidades sociais contemporâneas. Desenvolvida por Lev Semionovich Vigotski e aprofundada por colaboradores e continuadores, como Lígia Márcia Martins (2014), Diego Jorge González Serra (2014) e Suely Amaral Melo (2014)³, a Teoria Histórico-Cultural constitui um campo fecundo de reflexão sobre a formação docente. Diferentemente das abordagens que compreendem o desenvolvimento humano como processo meramente individual e biologicamente determinado, propõe que os seres humanos se constituem a partir de suas relações sociais, históricas e culturais. O desenvolvimento não ocorre no vazio, mas em contextos concretos de vida, mediado por instrumentos, signos e

³ Marcia Martins (2014); Diego Jorge González Serra (2014); Suely Amaral Melo (2014), In; Stela Muller et. all (Org). Educação e Humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural – 2014.

pelas interações com outros sujeitos.

A relevância da Teoria Histórico-Cultural para a formação de professores decorre da capacidade de articular a dimensão individual do desenvolvimento com as condições sociais e históricas em que ele se processa. Para Vigotski (1998), os processos psicológicos superiores, como a memória voluntária, o pensamento abstrato, a atenção dirigida, têm origem social, isto é, são internalizados a partir das relações interpsicológicas que o sujeito estabelece com o meio. Essa compreensão tem implicações profundas para a educação, pois situa a escola e o professor como agentes fundamentais no desenvolvimento dos estudantes, mas também como sujeitos que se desenvolvem na e pela prática social.

Embora a Teoria Histórico-Cultural venha sendo amplamente discutida no campo educacional, ainda são escassos os estudos que articulam seus fundamentos à formação de professores humanistas na perspectiva da Educação em Direitos Humanos. Essa interlocução constitui o foco central deste artigo, que busca aproximar os pressupostos histórico-culturais das demandas contemporâneas da formação docente.

O objetivo central deste artigo é investigar como a Teoria Histórico-Cultural pode fundamentar a formação de professores humanistas, ou seja, de profissionais que compreendam a educação como prática de humanização, de acolhimento da diversidade e de compromisso com a transformação social.

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de contribuir para o debate sobre formação docente em bases mais sólidas, que superem as visões reducionistas e instrumentalizadas que predominam em muitos cursos de licenciatura e programas de desenvolvimento profissional, fortemente influenciados pelas teorias tecnicistas, fundamentadas na produção de bens de consumo e no mercado financeiro mundial.

Neste artigo, adota-se como hipótese de trabalho a seguinte premissa: a formação de professores humanistas demanda a adoção de uma perspectiva que compreenda o professor como sujeito em constante desenvolvimento, mediado pelas relações sociais e culturais, e cuja formação ocorre na articulação dialética entre teoria e prática. Essa perspectiva contrapõe-se aos modelos formativos que fragmentam o conhecimento, desconsideram a subjetividade do professor e ignoram as condições materiais e sociais em que a educação se realiza.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, construída a partir da leitura, análise e discussão de autores vinculados à Teoria Histórico-Cultural, privilegiando a leitura crítica, a reflexão dialógica e o diálogo com as obras de Vigotski e de pesquisadores

contemporâneos que ampliam essa perspectiva, e com outras teorias críticas da formação de professores e da Educação em Direitos Humanos. O diálogo teórico também contempla autores de outras perspectivas críticas, como Paulo Freire (1980), cuja reflexão sobre o compromisso profissional com a sociedade amplia o debate desenvolvido neste estudo.

Busca-se contribuir para a aproximação entre teoria e prática, compreendendo a práxis como elemento orientador da formação docente. Considera-se que o referencial teórico proposto não constitui um conjunto de conceitos abstratos, mas uma construção coletiva, historicamente produzida, capaz de oferecer fundamentos para compreender e transformar a realidade educacional.

Ao longo da discussão, articulam-se os conceitos clássicos da Teoria Histórico-Cultural às demandas contemporâneas da educação, evidenciando a atualidade desse referencial para (re)pensar a formação docente e fortalecer uma atuação crítica, ética e socialmente comprometida no cotidiano escolar.

O artigo organiza-se em quatro partes. A primeira discute os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e suas implicações para a educação; a segunda aborda as características da docência humanista na perspectiva histórico-cultural; a terceira analisa as implicações para a formação inicial e continuada de professores; e a quarta examina os impactos das tecnologias digitais na educação e os riscos decorrentes de sua utilização desprovida de princípios éticos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e suas Implicações para a Educação Humanista

Os Princípios Basilares da Teoria Histórico-Cultural

A Teoria Histórico-Cultural foi sistematizada por Lev Semionovich Vigotski e seus colaboradores, a partir do primeiro quarto do século XX. Embora tenha surgido em um contexto histórico específico, a THC⁴ ultrapassou as fronteiras geográficas e temporais da antiga União Soviética, consolidando-se entre os referenciais mais influentes da Psicologia e da Educação contemporâneas.

O ponto de partida da Teoria Histórico-Cultural fundamenta-se na compreensão do ser

⁴ Teoria Histórico-Cultural.

humano como sujeito essencialmente histórico e social. Vigotski (2001b) rompe com as concepções que explicam o desenvolvimento psicológico exclusivamente por fatores biológicos ou internos ao indivíduo. Para o autor, o homem não é apenas um produto da natureza, mas, sobretudo, da cultura. As funções psicológicas superiores — como a linguagem, o pensamento, a memória e a atenção voluntária — não são inatas; constituem-se nas relações sociais e são progressivamente internalizadas pelos sujeitos por meio das experiências culturais vividas.

Entre os conceitos centrais da Teoria Histórico-Cultural destaca-se a mediação. Vigotski (2001) argumenta que o comportamento humano é mediado por instrumentos e signos. Os instrumentos correspondem aos objetos materiais utilizados para transformar a natureza, como ferramentas, máquinas e tecnologias. Os signos correspondem a recursos psicológicos que permitem ao indivíduo regular o próprio comportamento, incluindo a linguagem, a escrita, os números, os sistemas simbólicos e os rituais culturais. A educação, nessa perspectiva, corresponde ao processo pelo qual o sujeito se apropria dos instrumentos e signos historicamente produzidos pela humanidade, constituindo-se como sujeito cultural.

Outro conceito fundamental é o de zona de desenvolvimento proximal (ZDP)⁵, definida por Vigotski (1993) como a distância entre o nível de desenvolvimento real, identificado pela capacidade de resolver problemas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, alcançado com a orientação de um adulto ou em colaboração com sujeitos mais experientes. Esse conceito evidencia o papel decisivo da interação social no desenvolvimento humano, demonstrando que a aprendizagem impulsiona novas formas de desenvolvimento. O processo de aprendizagem, portanto, ocorre continuamente por meio da articulação entre conhecimentos já apropriados e novos conhecimentos produzidos nas relações sociais.

A noção de atividade, desenvolvida especialmente por Leontiev (1977), amplia essa compreensão. A atividade humana não constitui uma reação mecânica aos estímulos externos, mas uma ação orientada por motivos, materializada por operações condicionadas pelas circunstâncias concretas. Trata-se sempre de uma atividade social, inserida em um sistema de relações entre sujeitos e objetos. O desenvolvimento ocorre à medida que as atividades se transformam, novos motivos emergem e as operações tornam-se progressivamente mais complexas e flexíveis.

O processo de internalização também ocupa posição central na Teoria Histórico-Cultural. Vigotski (1998) demonstra que as funções psicológicas superiores se manifestam, inicialmente,

⁵ Zona de desenvolvimento proximal.

no plano interpsicológico, estabelecido nas relações entre as pessoas, para, posteriormente, constituírem-se no plano intrapsicológico. A criança aprende, inicialmente, a regular seu comportamento mediante a mediação dos adultos e, gradativamente, internaliza essas regulações, transformando-as em processos autônomos de autorregulação. A internalização não corresponde a uma simples transposição do exterior para o interior, mas a um processo de reconstrução, ressignificação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A Teoria Histórico-Cultural como Fundamento da Educação

As implicações da THC para a educação, tem um potencial vasto e profundo, que pode e deve ser explorado pelos professores⁶. Em primeiro lugar, a teoria desloca o foco da pedagogia tradicional, centrada no indivíduo isolado e na transmissão de conteúdos, para uma compreensão do processo educativo como atividade socialmente mediada. O professor deixa de ser concebido como mero transmissor de informações e assume a função de mediador do desenvolvimento humano, organizando situações de aprendizagem que considerem o nível de desenvolvimento dos estudantes e promovam interações capazes de potencializar avanços na Zona de Desenvolvimento Proximal (Vigotski, 1993).

Esse referencial também fundamenta uma crítica às práticas educativas que desconsideram os contextos sociais, históricos e culturais nos quais os estudantes estão inseridos. Como o desenvolvimento humano é constituído nas relações sociais, a organização do currículo não pode restringir-se à transmissão de conhecimentos abstratos e descontextualizados. A escola é chamada a reconhecer e valorizar os conhecimentos prévios, as experiências construídas no âmbito familiar e comunitário e os diferentes repertórios culturais trazidos pelos estudantes, tomando-os como ponto de partida para a construção de novos saberes. Essa compreensão aproxima-se dos princípios de uma educação multicultural, inclusiva e socialmente referenciada.

Outro aspecto relevante refere-se ao processo avaliativo. Se o desenvolvimento ocorre de maneira contínua e mediada, a avaliação precisa ultrapassar a simples mensuração de resultados finais para acompanhar os processos de aprendizagem, identificar potencialidades e orientar intervenções pedagógicas. Nesse sentido, a Zona de Desenvolvimento Proximal constitui um importante instrumento de diagnóstico pedagógico, pois permite ao professor avaliar não apenas

⁶ Essa afirmação pode ser entendida em seu significado literal, por não se poder confiar essa tarefa aos Sistemas de Ensino, em geral administrados por personagens que tendem a desenvolver projetos políticos na contramão de currículos formadores de indivíduos críticos e politizados.

aquilo que o estudante já realiza de forma autônoma, mas também aquilo que é capaz de realizar com diferentes formas de mediação. A avaliação passa, assim, a assumir um caráter formativo, orientando o planejamento e favorecendo o desenvolvimento integral do educando.

As contribuições da Teoria Histórico-Cultural estendem-se à organização do trabalho pedagógico. Para Leontiev (1977), toda atividade humana é orientada por motivos e objetivos socialmente constituídos, sendo a aprendizagem resultado da participação ativa dos sujeitos nas práticas sociais. Nessa perspectiva, a aprendizagem colaborativa, o diálogo, a problematização e o trabalho em grupo favorecem a construção do conhecimento e o desenvolvimento humano. Cabe ao professor organizar situações pedagógicas que promovam essas interações, atuando como mediador do processo educativo e criando condições para que os estudantes desenvolvam progressivamente sua autonomia intelectual.

A efetivação desses princípios ainda encontra limites na realidade escolar. Em muitas instituições, práticas influenciadas por concepções individualistas e meritocráticas privilegiam o desempenho individual em detrimento da construção coletiva do conhecimento. Essa contradição distancia o cotidiano escolar do ideal de uma educação democrática. Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, fortalecer espaços de interação, cooperação e mediação constitui condição essencial para promover o desenvolvimento humano, a formação crítica dos estudantes e a construção de uma sociedade mais democrática e socialmente justa.

A Educação como Processo de Humanização

Um dos princípios centrais da Teoria Histórico-Cultural consiste em compreender a educação como um processo de humanização. Para Vigotski e seus colaboradores, educar ultrapassa a transmissão de conhecimentos ou a preparação para o mundo do trabalho. A educação possibilita ao ser humano apropriar-se da cultura, desenvolver suas potencialidades e constituir-se como sujeito histórico, social e culturalmente situado. Nessa perspectiva, educar significa criar condições para a apropriação do patrimônio cultural produzido historicamente pela humanidade.

Essa concepção aproxima a Teoria Histórico-Cultural da tradição humanista da educação, atribuindo-lhe, porém, um significado próprio. O humanismo defendido por Vigotski não parte da ideia de uma natureza humana imutável, mas compreende o ser humano como resultado das relações históricas, sociais e culturais que estabelece ao longo da vida. A humanização realiza-se por meio da educação, da cultura, do trabalho e das múltiplas formas de interação social, fazendo

da escola um espaço privilegiado para a formação de sujeitos críticos e capazes de transformar a realidade.

Essa compreensão converge com a perspectiva de Saviani (2005), para quem a educação corresponde à produção, em cada indivíduo, da humanidade historicamente construída pelo conjunto dos homens. Ao cumprir essa função, a escola reafirma seu compromisso com a formação crítica e emancipatória.

O relatório "Repensar a Educação"⁷ (UNESCO, 2016), reafirma a importância de uma educação orientada pelo respeito à dignidade humana, pela justiça social e pela formação de cidadãos críticos e participativos. Embora essa perspectiva não se restrinja à Teoria Histórico-Cultural, encontra nela sólido fundamento psicológico e pedagógico, ao reconhecer que a humanização se concretiza nas relações educativas e é influenciada pelas condições sociais em que a educação se desenvolve.

Compreender a educação como processo de humanização implica redefinir o papel do professor. Distanciando-se das concepções tecnicistas, a Teoria Histórico-Cultural o reconhece como mediador do desenvolvimento humano, responsável por organizar experiências educativas que favoreçam a apropriação crítica da cultura e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O professor humanista fundamenta sua prática no diálogo, no respeito à singularidade dos estudantes e no compromisso com sua formação integral. Esses princípios sustentam a proposta de formação docente defendida neste estudo.

A DOCÊNCIA HUMANISTA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

O Professor como Sujeito em Desenvolvimento

A Teoria Histórico-Cultural permite compreender a identidade docente como um processo dinâmico e permanente de constituição. O professor não é um profissional acabado, que recebe uma formação inicial e apenas aplica os conhecimentos adquiridos. Ao contrário, desenvolve-se continuamente nas relações estabelecidas com os estudantes, os colegas, as famílias e as

⁷ Para Ana Maria Machado (2006), o desafio da UNESCO é encontrar um caminho para que a educação democrática, os direitos humanos, a liberdade dos indivíduos, a justiça social, todos esses valores que lhe pertencem, continuem existindo em circunstâncias como estas. Hoje em dia, em particular para a América Latina, o desafio é superar efetivamente as diferenças que ainda regem estas sociedades, para que a educação democrática seja uma realidade. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145884-por> – acessado em: 21 de junho de 2026, às 14h10min.

condições materiais e institucionais da escola.

Prezotto, Ferreira e Aragão (2015), ao discutirem a formação docente na perspectiva histórico-cultural, recorrem à metáfora de "carregar água na peneira" para representar o caráter permanente do aprender a ser professor. A imagem evidencia que os saberes docentes não se consolidam de forma definitiva, mas são continuamente reconstruídos à medida que novas experiências, desafios e conhecimentos são incorporados à prática pedagógica. A docência exige abertura ao aprendizado permanente, reflexão crítica e capacidade de ressignificar continuamente a própria prática. Longe de representar fragilidade, essa condição fortalece o desenvolvimento profissional ao preservar a curiosidade, a criatividade e a capacidade de inovação.

Compreender o professor como sujeito em desenvolvimento produz importantes implicações para a formação docente. A primeira consiste na superação da dicotomia entre teoria e prática. Na perspectiva histórico-cultural, a teoria não corresponde a um conjunto de conhecimentos abstratos destinados à aplicação mecânica, mas constitui um instrumento para interpretar a realidade e orientar a ação pedagógica. A prática, por sua vez, deixa de ser mero espaço de aplicação do conhecimento e passa a alimentar permanentemente a reflexão teórica. A práxis configura-se, assim, como elemento constitutivo do desenvolvimento profissional docente.

As situações vividas no cotidiano escolar constituem importante fonte de aprendizagem para o professor. Os desafios enfrentados, os êxitos alcançados, os limites das práticas pedagógicas e as relações estabelecidas com os estudantes transformam-se em oportunidades permanentes de desenvolvimento profissional. Conforme destacam Prezotto, Ferreira e Aragão (2015, p. 26), funções psicológicas superiores, como memória, percepção e imaginação, articulam-se dinamicamente, permitindo ao professor apropriar-se dos conhecimentos socialmente produzidos e elaborar novos saberes a partir da reflexão sobre sua própria prática.

Assim como o desenvolvimento infantil ocorre nas interações sociais, a formação do professor também se constitui coletivamente. O estudo compartilhado, o diálogo entre pares e a construção conjunta de soluções para os desafios da prática pedagógica fortalecem a identidade docente e ampliam as possibilidades de desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, a formação deixa de ser responsabilidade exclusivamente individual e passa a constituir um processo contínuo, coletivo e socialmente mediado, coerente com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

Características do Professor Humanista

A partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, o professor humanista compreende a educação como processo de humanização, reconhece a singularidade e a diversidade dos estudantes, estabelece relações fundamentadas no respeito, na escuta e no diálogo, articula teoria e prática de forma dialética e assume compromisso ético-político com a justiça social.

A compreensão da educação como humanização implica ver o estudante como um ser em formação, cuja dignidade deve ser preservada em todas as circunstâncias. O professor humanista não reduz o estudante a uma nota, a um comportamento ou a uma categoria diagnóstica. Ele reconhece a complexidade do desenvolvimento humano e aceita a responsabilidade de contribuir para que cada estudante se realize plenamente como pessoa.

Cada estudante traz consigo uma história de vida, valores, experiências, pertencimentos culturais e diferentes formas de compreender o mundo. Como o desenvolvimento humano é mediado pela cultura e pelas relações sociais, essa diversidade constitui elemento essencial do processo educativo. O professor humanista acolhe essas diferenças como riqueza formativa e organiza currículos e práticas pedagógicas que dialogam com as experiências dos estudantes, em vez de impor uma única forma de ser, aprender ou conhecer.

As relações pedagógicas estabelecidas pelo professor humanista fundamentam-se no respeito, na escuta sensível e no diálogo. Para Vigotski (2001b), o diálogo ultrapassa a dimensão comunicativa, constituindo uma das condições essenciais para o desenvolvimento humano. É por meio das interações dialógicas que o professor conhece seus estudantes, identifica potencialidades e necessidades de aprendizagem e organiza intervenções pedagógicas compatíveis com seus processos de desenvolvimento. Ao mesmo tempo, o diálogo⁸ fortalece vínculos de confiança, favorece o sentimento de pertencimento e amplia o envolvimento dos estudantes com o processo educativo.

A articulação dialética entre teoria e prática é característica fundamental do professor humanista formado na perspectiva histórico-cultural. Ele não se contenta com receitas prontas, mas busca compreender os fundamentos teóricos das práticas que adota. Ao mesmo tempo, não se deixa levar por abstrações teóricas que não dialogam com a realidade concreta da escola. A

⁸ Na obra - A Educação na Cidade - FREIRE (1995), narra com maestria sua prática de visitar as escolas noturnas e dialogar durante muitas horas com os estudantes, e sobre a felicidade de aprender mais com eles através das histórias de suas vidas.

reflexão sobre a própria prática, a prática reflexiva, é um hábito constitutivo de sua identidade profissional.

O compromisso ético-político com a justiça social constitui uma dimensão essencial da docência humanista. Ao reconhecer que o desenvolvimento humano é influenciado pelas condições históricas e sociais, a Teoria Histórico-Cultural atribui ao professor a responsabilidade de formar sujeitos críticos, capazes de compreender a realidade, enfrentar as injustiças e contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e socialmente justa.

A Docência como Atividade Mediada e Colaborativa

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a docência configura-se como uma atividade complexa, socialmente mediada e desenvolvida no interior de um sistema de relações humanas. O trabalho do professor mobiliza instrumentos materiais, como livros, recursos didáticos e tecnologias, além de instrumentos simbólicos, entre os quais se destacam a linguagem, os conceitos científicos, o planejamento e diferentes sistemas de representação cultural. Sua realização concretiza-se nas relações estabelecidas com os estudantes, os demais profissionais da escola e a comunidade educativa.

Ensinar, nessa perspectiva, não significa atuar diretamente sobre o estudante, mas criar condições para que ele se aproprie dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Essa mediação exige domínio dos conteúdos escolares, compreensão dos processos de desenvolvimento dos estudantes e capacidade de relacionar o conhecimento científico às experiências vividas pelos educandos. Como afirma Vigotski (2001a), a aprendizagem deve impulsionar o desenvolvimento humano.

As relações de colaboração ocupam lugar central nesse processo. Vigotski (2001a) demonstra que o desenvolvimento humano é potencializado pelas interações sociais, evidenciando que a colaboração constitui elemento essencial tanto para a aprendizagem dos estudantes quanto para o desenvolvimento profissional dos professores. Grupos de estudo, planejamentos coletivos, projetos de pesquisa, comunidades de aprendizagem e espaços de reflexão compartilhada favorecem a circulação de saberes, o diálogo entre diferentes perspectivas e a construção coletiva do conhecimento pedagógico.

Prezotto, Ferreira e Aragão (2015) atribuem às narrativas pedagógicas importante papel na formação docente. Narrar experiências vividas no cotidiano escolar permite organizar

memórias, atribuir novos significados às ações desenvolvidas, identificar desafios recorrentes e produzir interpretações sobre o próprio fazer pedagógico. A narrativa ultrapassa o caráter meramente descritivo e transforma-se em exercício permanente de reflexão crítica e ressignificação da prática.

Para Leontiev (1977), toda atividade humana é orientada por motivos e objetivos socialmente constituídos. No trabalho docente, essa dinâmica manifesta-se nas ações de planejar, ensinar, avaliar e orientar a aprendizagem. A reflexão sobre essas ações favorece o reconhecimento de limites, a superação de contradições e o desenvolvimento profissional contínuo.

IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

A Superação do Modelo Tecnista de Formação

A formação de professores no Brasil, assim como em diversos outros países, foi historicamente marcada por um modelo tecnicista que concebe o docente como executor de tarefas previamente definidas e o currículo como um conjunto de conteúdos a serem transmitidos. Nessa perspectiva, a formação inicial privilegia conhecimentos disciplinares e técnicas de ensino, enquanto a formação continuada restringe-se, frequentemente, à atualização metodológica e ao domínio de tecnologias educacionais.

Essa concepção distancia-se dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Ao compreender o desenvolvimento humano como um processo constituído nas relações sociais e mediado pela cultura, a THC rejeita abordagens que reduzem a formação docente à transmissão de informações ou ao treinamento de competências. Formar professores significa promover processos de apropriação cultural, desenvolvimento das funções psicológicas superiores e construção de uma identidade profissional crítica, reflexiva e socialmente comprometida.

Essa concepção exige uma reorganização dos currículos de licenciatura. Em vez de fragmentar a formação em disciplinas isoladas, torna-se necessário integrar didática, psicologia, conteúdos específicos e estágio supervisionado. A Psicologia contribui para compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem; a Didática problematiza as finalidades da educação e as condições em que ela se realiza; e o estágio consolida-se como espaço de investigação, reflexão e desenvolvimento profissional.

A mesma lógica orienta a formação continuada. Cursos pontuais, workshops e palestras são insuficientes para promover o desenvolvimento profissional. A formação precisa constituir-se como um processo contínuo, colaborativo e contextualizado, articulando a reflexão sobre a prática à produção de conhecimentos. Nessa perspectiva, deixa de ser um complemento da formação inicial para assumir a condição de direito do professor e responsabilidade das instituições de ensino.

Também não é possível compreender a formação docente como um processo neutro. Como afirma Duarte (2000, p. 161-164), "a Teoria Histórico-Cultural é crítica e marxista", razão pela qual diferentes correntes neoliberais procuram despolitizá-la e neutralizar seu potencial transformador. Ancorada em Marx, a obra de Vigotski e Leontiev compreende a atividade humana como essencialmente social, sempre mediada pelas relações sociais e pela linguagem.

O Currículo de Formação na Perspectiva Histórico-Cultural

Um currículo de formação de professores fundamentado na Teoria Histórico-Cultural orienta-se pela integração entre teoria e prática, pelo desenvolvimento do pensamento crítico, pela valorização da colaboração e pelo compromisso ético-político com a educação pública. Esses princípios sustentam uma proposta formativa voltada à constituição de professores capazes de compreender a complexidade da prática educativa e de atuar criticamente na realidade escolar.

Superar a fragmentação dos cursos de licenciatura constitui uma das principais exigências dessa perspectiva. A articulação entre formação geral, formação pedagógica, conteúdos específicos e estágio supervisionado favorece a compreensão da unidade do trabalho docente, sem desconsiderar as especificidades de cada área. A análise de situações de aprendizagem na Psicologia, por exemplo, pode dialogar com as observações realizadas no estágio, enquanto as discussões da Didática subsidiam o planejamento das práticas pedagógicas.

Na perspectiva histórico-cultural, o pensamento crítico desenvolve-se nas relações sociais e na apropriação da cultura. Cabe ao currículo criar situações que desafiem o futuro professor a analisar problemas, formular argumentos, tomar decisões fundamentadas e refletir sobre sua própria prática. Seminários, pesquisas, estudos de caso e projetos integradores favorecem esse processo ao colocar o licenciando como protagonista de sua formação.

O trabalho colaborativo também precisa integrar a formação docente. Planejamentos compartilhados, grupos de estudo, pesquisas coletivas e atividades desenvolvidas em equipe

ampliam a circulação de saberes, estimulam a reflexão conjunta e preparam o futuro professor para atuar em contextos marcados pela cooperação e pela construção coletiva do conhecimento.

O compromisso ético-político com a educação pública deve atravessar todo o percurso formativo. Reconhecer a escola pública como espaço de democratização do conhecimento, enfrentamento das desigualdades e formação cidadã exige que os cursos de licenciatura contemplem estudos sobre a história da educação brasileira, as políticas educacionais, os direitos humanos e a justiça social. Dessa forma, a formação inicial oferece fundamentos para uma atuação crítica, ética e comprometida com a transformação da realidade educacional.

A Formação Continuada como Processo de Desenvolvimento Profissional

Na perspectiva histórico-cultural, a formação continuada de professores constitui um processo permanente de desenvolvimento profissional, construído no cotidiano da escola e mediado pelas relações entre os professores, pelas condições institucionais e pelas políticas públicas.

O desenvolvimento profissional não ocorre apenas em espaços formais de formação. A Teoria Histórico-Cultural evidencia que o professor também se forma na própria prática, desde que ela seja analisada, problematizada e ressignificada. Aulas, planejamentos, reuniões pedagógicas, desafios cotidianos, conflitos e conquistas constituem espaços privilegiados de aprendizagem, pois é nesse contexto que os referenciais teóricos dialogam continuamente com a realidade escolar.

Para que o cotidiano escolar se torne espaço de desenvolvimento, contudo, é necessário que existam condições institucionais que favoreçam a atividade docente e, também as atividades de aprendizagem, principalmente, pela existência das condições objetivas do desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Condições como o tempo suficiente⁹ para o planejamento coletivo, espaços de diálogo entre os professores, apoio da gestão escolar, acesso a materiais de estudo, tudo isso configura o ambiente em que a formação se processa. Sem essas condições, a prática corre o risco de se tornar mera repetição, sem abertura para a inovação e o desenvolvimento.

⁹ As experiências de tempo nas escolas públicas de Manaus/Am, são muito desfavoráveis aos professores e, consequentemente, aos alunos. O professor, além da sala de aula, tem que lidar com uma enxurrada de formulários burocráticos que server para alimentar um sistema informático, que paira dúvida se algum humano vai ler tantos dados, e se lê, paira dúvida sobre o que vai resultar. Uma hipótese que se pode inferir é que tantos formulários seria um mecanismo de controle, de punição e recompensa, mais controle e potenciais punições. Basta verificar o quanto é difícil um professor conseguir liberação para qualificação em nível de pós-graduação.

As pesquisas colaborativas e as comunidades de aprendizagem representam estratégias particularmente coerentes com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Nesses espaços, os professores investigam problemas surgidos na própria prática, analisam dados, compartilham experiências e constroem intervenções pedagógicas fundamentadas. O processo investigativo assume, simultaneamente, caráter formativo, ao desenvolver capacidades de observação, análise, reflexão crítica e produção de conhecimentos voltados ao aperfeiçoamento da prática educativa.

A supervisão e a mentoria também podem favorecer esse processo. Nessa perspectiva, o supervisor deixa de ocupar a posição de fiscal ou avaliador para atuar como parceiro mais experiente no desenvolvimento profissional. Quando essa relação se estabelece por meio do diálogo, da cooperação e da reciprocidade, constitui-se uma Zona de Desenvolvimento Proximal capaz de potencializar a aprendizagem docente, fortalecer a autonomia profissional e contribuir para o desenvolvimento coletivo da escola.

A Narrativa e a Reflexividade como Instrumentos Formativos

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a narrativa constitui um importante recurso para o desenvolvimento profissional do professor. Ao revisitar as experiências vividas no cotidiano escolar, o docente externaliza conhecimentos construídos na prática, reorganiza suas memórias e atribui novos significados ao próprio trabalho. Como destacam Prezotto, Ferreira e Aragão (2015), esse movimento favorece a produção de sentidos sobre a docência. Entretanto, a narrativa somente adquire caráter formativo quando articulada à reflexão teórica. Narrar ultrapassa o simples relato dos acontecimentos; significa interpretar experiências, analisar suas implicações e problematizar os desafios da prática educativa.

Refletir criticamente sobre a própria prática amplia esse processo formativo. Na concepção de Schön (1992) *apud* Guedin (2002, p. 132) “o professor reflexivo pensa durante a ação e também sobre a ação, reelaborando continuamente suas decisões pedagógicas diante das situações concretas do ensino”. A Teoria Histórico-Cultural acrescenta a essa compreensão uma dimensão essencial: a reflexão constitui um processo social, desenvolvido no diálogo com outros professores, nas trocas de experiências e na reelaboração coletiva dos conhecimentos produzidos no contexto escolar.

Diários de campo, portfólios reflexivos, grupos de discussão e rodas de conversa constituem dispositivos que favorecem a narrativa e a reflexividade. Sua efetividade, contudo,

depende de uma cultura institucional que valorize a reflexão e preserve o professor de práticas avaliativas punitivas. Narrar e refletir pressupõem confiança, diálogo e respeito, condições indispensáveis para que esses instrumentos contribuam efetivamente para o desenvolvimento profissional.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES HUMANISTAS

As Condições de Trabalho e a Precarização da Docência

As condições de trabalho vivenciadas pelos professores da educação básica brasileira constituem um dos maiores desafios para a formação de docentes comprometidos com uma perspectiva humanista. Salários insuficientes, jornadas extensas, turmas numerosas, carência de materiais pedagógicos, infraestrutura inadequada e a desvalorização social da profissão comprometem a qualidade do trabalho educativo, provocam desgaste profissional e fragilizam os processos de humanização da docência.

A Teoria Histórico-Cultural evidencia que o desenvolvimento humano ocorre em condições materiais, históricas e sociais concretas. Não se pode esperar uma prática pedagógica humanista quando o professor trabalha sob sobrecarga, com pouca autonomia, escasso tempo para o planejamento e reduzido reconhecimento social. Nessas circunstâncias, a precarização da docência constitui um obstáculo estrutural ao desenvolvimento profissional.

Superar essa realidade exige ampliar o sentido da formação docente. Mais do que preparar professores para enfrentar adversidades, é necessário formar profissionais capazes de compreender criticamente as causas da precarização e atuar coletivamente na defesa da escola pública. Como destaca Duarte (2000), a formação docente está diretamente relacionada às condições históricas e sociais do trabalho educativo. Por isso, precisa contemplar também sua dimensão política, fortalecendo o conhecimento sobre direitos profissionais, organização coletiva e participação cidadã.

A Instrumentalização da Educação e a Lógica do Mercado

A expansão da lógica mercadológica na educação constitui um dos principais desafios para a formação de professores humanistas. Nessa perspectiva, a escola passa a ser orientada por critérios de produtividade e desempenho, enquanto o professor é reduzido à condição de executor de metas. A qualidade da educação tende a ser mensurada por indicadores quantitativos, como avaliações externas e índices de rendimento, relegando a segundo plano a formação integral dos estudantes.

Os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural contrapõem-se a essa lógica. Para Vigotski e seus colaboradores, o desenvolvimento humano resulta das relações sociais e da apropriação da cultura, não podendo ser reduzido a indicadores de desempenho. Como adverte Duarte (2000), a descaracterização crítica da Teoria Histórico-Cultural favorece sua apropriação por concepções neoliberais que esvaziam seu potencial emancipador e transformador.

Fortalecer a formação crítica dos professores torna-se, portanto, um desafio essencial. Mais do que responder às exigências do mercado e aos indicadores de desempenho, a formação docente deve preparar educadores comprometidos com a escola pública, democrática e socialmente referenciada, orientando sua prática pelos princípios da dignidade humana, da justiça social e da Educação em Direitos Humanos.

A Diversidade e a Inclusão na Escola Contemporânea

Na escola contemporânea convivem estudantes de diferentes grupos étnico-raciais, culturas, religiões, condições socioeconômicas, identidades de gênero, orientações sexuais e pessoas com deficiência. Essa pluralidade exige que a educação reconheça as diferenças como parte constitutiva da realidade escolar e promova relações fundamentadas no respeito, na convivência democrática e na garantia do direito à aprendizagem.

Para a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano constitui-se nas relações sociais e é mediado pela cultura, razão pela qual não existe um único percurso para aprender e se desenvolver. Essa perspectiva aproxima-se dos princípios da Educação em Direitos Humanos ao defender a valorização da diversidade, da equidade e da dignidade humana. Cabe ao professor organizar práticas pedagógicas capazes de acolher as diferenças e ampliar as oportunidades de aprendizagem de todos os estudantes.

Entretanto, a formação docente ainda apresenta importantes limitações. Muitos cursos de licenciatura abordam de forma insuficiente temas como educação especial, relações étnico-raciais, gênero, sexualidade e Educação de Jovens e Adultos. Superar essas lacunas constitui condição indispensável para formar professores comprometidos com a inclusão, a justiça social e a Educação em Direitos Humanos.

As Tecnologias Digitais e a Mediação Pedagógica

Com a expansão das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)¹⁰ novas possibilidades de acesso ao conhecimento, comunicação e produção colaborativa passaram a integrar o cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, seu uso pode favorecer práticas fragmentadas e superficiais quando desvinculado de objetivos pedagógicos claros e de uma reflexão crítica sobre seus impactos na formação humana.

Para a Teoria Histórico-Cultural, as TDIC constituem instrumentos de mediação cultural, assim como a linguagem, os livros e outros recursos historicamente produzidos. Seu valor educativo não reside na tecnologia em si, mas na forma como o professor organiza sua utilização para favorecer a aprendizagem, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e as interações sociais entre os estudantes (Vigotski, 1998).

Esse cenário exige uma formação docente que ultrapasse o domínio técnico das ferramentas digitais. Torna-se necessário desenvolver competências para analisar criticamente as implicações pedagógicas, éticas e sociais das tecnologias, selecionando recursos que favoreçam a aprendizagem, a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes. Assim, as TDIC deixam de representar um fim em si mesmas e passam a constituir instrumentos a serviço da humanização e da Educação em Direitos Humanos.

A Teoria Histórico-Cultural como Ferramenta para Educação em Direitos Humanos: Acercamento Inicial ao Tema

Educar em Direitos Humanos ultrapassa a inserção de um novo conteúdo no currículo escolar. Trata-se de um projeto formativo comprometido com a construção de uma sociedade fundamentada na dignidade humana, na justiça social, na democracia e no respeito às diferenças.

¹⁰ Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

Nessa perspectiva, a educação assume papel civilizatório ao favorecer a formação de sujeitos conscientes de seus direitos, deveres e responsabilidades na vida coletiva.

Seu caráter emancipatório atribui ao conhecimento um papel central na formação humana. Como afirma Demo (1994, p. 62), a qualidade da educação está vinculada à capacidade de "aprender a aprender", condição indispensável para o exercício da cidadania. O mesmo autor destaca que a renovação do professor constitui um dos elementos fundamentais para transformar o ensino em um processo efetivamente formativo (Demo, 1994, p. 82).

Distancia-se, portanto, de uma concepção de qualidade orientada exclusivamente por critérios de produtividade ou desempenho. O que se busca é uma qualidade comprometida com a emancipação dos sujeitos, construída a partir da realidade histórica e social em que vivem. Sob essa perspectiva, o ensino dos Direitos Humanos favorece processos de conscientização crítica e participação democrática.

Essa compreensão encontra respaldo no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos¹¹ (Brasil, 2018), ao defender a difusão de uma cultura baseada na solidariedade, na cooperação e na justiça social. O documento reconhece que a consolidação da democracia depende do fortalecimento da sociedade civil e da incorporação dos direitos humanos como políticas públicas permanentes.

Os direitos humanos constituem, portanto, uma conquista histórica que exige permanente defesa e vigilância. Bobbio (2004) afirma que o desafio contemporâneo não consiste apenas em fundamentar esses direitos, mas em garantir sua efetivação. Nessa direção, a educação assume papel estratégico ao formar sujeitos capazes de reconhecer, defender e ampliar os direitos conquistados ao longo da história.

A Teoria Histórico-Cultural oferece importantes fundamentos para esse processo ao compreender que a consciência humana se constitui nas relações sociais e na mediação da cultura. O ambiente escolar transforma-se em espaço privilegiado para a vivência de valores como dignidade, equidade, alteridade e justiça, internalizados por meio das relações pedagógicas e das experiências coletivas.

O papel do professor, nesse contexto, consiste em mediar a apropriação desses valores por meio da linguagem, da literatura, da arte, do diálogo e da problematização da realidade. Essa compreensão aproxima-se da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2012), ao defender uma

¹¹ O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é uma política pública que consolida um projeto de sociedade baseado nos princípios da democracia, da cidadania e da justiça social, por meio de um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos que visa o exercício da solidariedade e do respeito às diversidades.

educação comprometida com a leitura crítica da sociedade, o enfrentamento das desigualdades, do racismo e de todas as formas de discriminação.

Também se reconhece que o ensino dos Direitos Humanos precisa considerar a pluralidade cultural presente na escola. As experiências, identidades e trajetórias dos estudantes constituem o ponto de partida para uma prática pedagógica que valorize a diversidade e contribua para a construção de uma sociedade democrática, inclusiva e socialmente justa.

Desse modo, a Educação em Direitos Humanos deixa de representar apenas um conjunto de conteúdos e passa a constituir uma prática permanente de formação humana. A Teoria Histórico-Cultural oferece suporte epistemológico para esse processo ao compreender a educação como instrumento de humanização, transformação social e construção da consciência crítica, fortalecendo o protagonismo dos sujeitos na defesa da democracia e da dignidade humana.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, desenvolvido por meio da articulação entre pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. O percurso investigativo teve como objetivo compreender a formação de professores da educação básica na perspectiva da Educação em Direitos Humanos, no contexto das redes públicas de ensino do município de Manaus.

A produção dos dados ocorreu mediante a aplicação de um questionário estruturado, composto por 23 questões objetivas e subjetivas, disponibilizado na plataforma Google Forms. O instrumento foi organizado em cinco blocos temáticos: identificação dos participantes, fazer pedagógico, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, abordagem dos Direitos Humanos e formação docente. Participaram da pesquisa 50 professores das redes estadual e municipal de ensino de Manaus.

A análise dos dados foi orientada pelos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por Vigotski, Lúria e Leontiev, buscando compreender os sentidos atribuídos pelos participantes à formação docente e à Educação em Direitos Humanos, em diálogo com o referencial teórico adotado.

A pesquisa foi realizada entre agosto de 2025 e maio de 2026, com anuência da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC-AM) e da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED). O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o

CAAE nº 96826326.8.0000.5020 e Parecer nº 8.432.701, observando os princípios éticos aplicáveis às pesquisas envolvendo seres humanos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados produzidos foram organizados em três categorias de análise, construídas a partir dos objetivos da pesquisa e interpretadas à luz da Teoria Histórico-Cultural e da Educação em Direitos Humanos. As categorias contemplam: a presença da Educação em Direitos Humanos nas práticas pedagógicas; a formação docente para a Educação em Direitos Humanos; e o apoio institucional das redes públicas de ensino à formação humanista.

A Educação em Direitos Humanos nas Práticas Pedagógicas

Os resultados indicam que a Educação em Direitos Humanos ainda ocupa espaço reduzido no planejamento pedagógico das escolas. A maioria dos participantes afirmou abordar a temática principalmente em datas comemorativas, como o Dia dos Povos Indígenas e o Dia da Consciência Negra, sem incorporá-la de forma permanente ao currículo escolar. Aproximadamente 20% dos professores declararam não desenvolver atividades relacionadas ao tema.

Esse resultado evidencia que a Educação em Direitos Humanos ainda não se consolidou como princípio orientador das práticas pedagógicas. Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a formação humana ocorre pela apropriação contínua da cultura e das relações sociais, o que exige ações educativas permanentes e não apenas intervenções pontuais.

A Formação Docente para a Educação em Direitos Humanos

As respostas revelaram que a formação dos professores nessa área permanece limitada. Grande parte dos participantes afirmou desenvolver atividades relacionadas aos Direitos Humanos por iniciativa própria, e não como resultado de processos sistemáticos de formação. Também foram identificadas concepções equivocadas, que associam os Direitos Humanos à impunidade ou à defesa exclusiva de pessoas em conflito com a lei.

Essas evidências demonstram que os professores, como sujeitos históricos e sociais, também são influenciados pelas representações presentes na sociedade. Sob a perspectiva da

Teoria Histórico-Cultural, essa constatação reforça a necessidade de processos formativos permanentes, capazes de ampliar a compreensão crítica sobre os Direitos Humanos e sua relação com a prática educativa.

O Apoio Institucional à Formação Humanista

Os participantes apontaram limitações nas políticas de formação continuada promovidas pelas redes públicas de ensino. Embora existam cursos e ações institucionais, eles concentram-se, em sua maioria, em demandas administrativas e pedagógicas definidas pelos sistemas educacionais, dedicando pouca atenção à Educação em Direitos Humanos e à formação humanista.

Em consequência dessas limitações, muitos professores recorrem a recursos próprios para desenvolver projetos relacionados ao tema. Esse cenário evidencia a necessidade de investimentos institucionais mais consistentes em formação continuada, materiais didáticos e políticas educacionais comprometidas com a promoção dos Direitos Humanos no contexto escolar.

Síntese dos Resultados

As evidências produzidas permitem reconhecer a Teoria Histórico-Cultural como um referencial consistente para fortalecer a formação de professores na perspectiva da Educação em Direitos Humanos. Ao compreender a educação como processo de humanização, essa abordagem favorece práticas pedagógicas fundamentadas na solidariedade, no respeito, na equidade, na cultura da paz e na participação democrática, contribuindo para o enfrentamento das diferentes formas de discriminação e exclusão presentes no cotidiano escolar.

CONCLUSÃO

O presente artigo analisou as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a formação de professores humanistas e para o fortalecimento da Educação em Direitos Humanos. A articulação entre o referencial teórico e os dados da pesquisa evidenciou fragilidades na inserção

sistemática da Educação em Direitos Humanos nas práticas pedagógicas e nos processos de formação inicial e continuada.

Os resultados revelaram que a Educação em Direitos Humanos ainda é abordada de forma pontual, sobretudo em datas comemorativas, evidenciando limitações na formação dos professores e no apoio institucional das redes públicas de ensino. Esse cenário reforça a necessidade de políticas públicas voltadas ao fortalecimento da formação humanista e de práticas pedagógicas fundamentadas na dignidade humana, na justiça social e na inclusão.

Conclui-se que a Teoria Histórico-Cultural constitui um sólido referencial para a formação docente, ao compreender a educação como processo de humanização e transformação social. Seus fundamentos favorecem práticas pedagógicas críticas e democráticas, fortalecendo a Educação em Direitos Humanos e a construção de uma escola pública inclusiva. Como sintetizam Prezotto, Ferreira e Aragão (2015), inspirados em Manoel de Barros, formar professores humanistas é semelhante a "carregar água na peneira": um exercício permanente de aprendizagem, criatividade e compromisso com a transformação da realidade.

Espera-se que as reflexões apresentadas contribuam para o fortalecimento de políticas e práticas de formação docente comprometidas com a humanização da educação e com a consolidação da Educação em Direitos Humanos nas escolas públicas brasileiras.

AGRADECIMENTOS

Penso que seja justo agradecer à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, pela política de incentivo ao ensino, pesquisa e extensão, onde trabalho há 36 anos. Ao programa de pós-graduação PPGE que apoiou a pesquisa. Ao DAPLAN (Departamento de Administração e Planejamento), por meio do qual agradeço meus colegas docentes – professores incansáveis na defesa da educação pública, gratuita e de qualidade. E, não poderia faltar agradecimento à SEDUC e à SEMED, pelas autorizações de acesso aos professores participantes da pesquisa.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. Nova Ed. Rio de Janeiro: Elsevier. 7ª reimpressão, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Ministério dos Direitos

Humanos. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf> acessado em 23 de junho de 2026, às 14h59min.

DEMO. Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas. – São Paulo: Papirus, 1994.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o Aprender a Aprender**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria de Vigotskiana. – Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção Educação Contemporânea).

FREIRE, Paulo. **Educação como pratica de liberdade**. 11ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1980.

FREIRE. Paulo. **A educação na cidade**. Prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres; notas de Vicente Chel. São Paulo: 1995.

GUEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo**: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: Selma Garrido Pimenta; Guedin Evandro. (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

LEONTIEV, Alexei N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1977.

MILLER, Stela; Barbosa, Maria Valéria; Mendonça, Sueli Guadalupe de (Orgs). **Educação e Humanização**: as perspectivas da teoria histórico cultural. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

PREZOTTO, Marissol; FERREIRA, Luciana Haddad; ARAGÃO, Ana Maria Falcão de. **Sobre águas e meninos**: formação de professores numa perspectiva histórico-cultural. *Laplage em Revista*, São Carlos, v. 1, n. 3, p. 20-33, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11ª. ed. rev.— Campinas, SP: Autores Associados, 2012. — (Coleção educação contemporânea). Disponível em: ResearchGate. Acesso em: 21 jun. 2026.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo : Cortez Editora : Autores Associados, 1983.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira**: Estrutura e Sistema. 9ª.Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI. Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Everaldo Batista e Ana Carolina Marsiglia (Orgs). Campinas: São Paulo, 2012.

VIGOTSKI, Lev S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1993. v. 3.

VIGOTSKI, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

UNESCO. **Repensar a Educação**: rumo a um bem comum mundial?. Brasília: UNESCO: Brasil, 2016.