

## RESSALVA

Atendendo solicitação do(a) autor(a), o texto completo será disponibilizado somente a partir de 25/02/2018.

**unesp**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências e Letras**  
**Campus de Araraquara - SP**

HELLEN JAQUELINE MARQUES

**CONCEPÇÃO DE MUNDO E FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES: Contribuições da Pedagogia Histórico-  
Crítica**



ARARAQUARA – S.P.  
2017

HELLEN JAQUELINE MARQUES

**CONCEPÇÃO DE MUNDO E FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES: Contribuições da Pedagogia Histórico-  
Crítica**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas,  
Trabalho Educativo e Sociedade.**

**Orientador: Prof. Dr. Newton Duarte**

ARARAQUARA – S.P.  
2017

Marques, Hellen Jaqueline

Concepção de mundo e formação de professores:  
contribuições da pedagogia histórico-crítica /  
Hellen Jaqueline Marques – 2017  
220 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade  
Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de  
Ciências e Letras (Campus Araraquara)  
Orientador: Newton Duarte

1. Concepção de mundo . 2. Individualidade.  
3. Pedagogia histórico-crítica. 4. Formação  
de professores. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

HELLEN JAQUELINE MARQUES

# CONCEPÇÃO DE MUNDO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.**  
**Orientador: Prof. Dr. Newton Duarte**

Data da defesa: 25/08/2017

## MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

---

**Presidente e Orientador: Dr. Newton Duarte**  
Universidade Estadual Paulista – UNESP – Araraquara /SP

---

**Membro Titular: Dr<sup>a</sup> Lígia Márcia Martins**  
Universidade Estadual Paulista – UNESP – Araraquara /SP

---

**Membro Titular: Dr<sup>a</sup> Ana Carolina Galvão Marsiglia**  
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

---

**Membro Titular: Dr. José Claudinei Lombardi**  
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

---

**Membro Titular: Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu**  
Universidade Estadual Paulista – UNESP – Araraquara /SP

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

Aos meus pais, Maria e Lorival.

Ao meu companheiro, Fabi.

Com todo meu amor.

## AGRADECIMENTOS

Quando chegamos no momento dos agradecimentos esperamos sentir certo alívio, sentimento de tarefa cumprida, alegria por alcançar esta etapa, mas, me dou conta que a tarefa ainda não é fácil. Como agradecer à tantas pessoas que contribuíram direta e indiretamente para elaborar esta pesquisa, que cruzaram meu caminho em momentos diferentes, com intencionalidades distintas e ações que, por mais que não tenham consciência disso, contribuíram para minha formação? Minha dificuldade é a expressão da grandiosidade que este momento tem e, talvez, as palavras não consigam refletir o quanto cada um foi e é importante nesta caminhada.

À toda minha família, pelo apoio, torcida, preocupação e amor que demonstram sempre. Em especial à minha mãe, meu pai e meu irmão, Doug, os principais responsáveis pela pessoa que me tornei. Sei o quanto vocês sofreram junto comigo e o quanto também devem estar felizes. Espero deixá-los orgulhosos. À minha vó Ana, tia Solange, tio Luciano e tia Dora, que, como sempre, me acolheram em Cascavel com muito carinho durante a pesquisa de campo. À Allana, minha boneca, que me ajudou muito mais do que transcrevendo entrevistas (obrigada!), me deu forças em cada mensagem de carinho e incentivo.

Ao meu amor, esposo, companheiro e amigo de todas as horas, Fabiano. Não sei como dizer tudo o que significa para mim. Dividimos tantos sentimentos, tantos momentos e, ainda assim, conseguimos nos surpreender e tornar cada dia mais especial. Sabemos de cada dor, lágrima, sorrisos, noites de insônia e pesadelos. Compartilhamos os piores e os melhores dias juntos, sem deixar de acreditar um no outro. Obrigada por isso, por acreditar em mim e me ajudar a me tornar uma pessoa melhor. Obrigada por dividir comigo a vida. Te amo.

Ao meu orientador, professor Newton Duarte. Sua influência em minha formação começa desde o momento em que li pela primeira vez um de seus textos, em 2004, e passei a admirá-lo muito por isso. Em 2008, foi minha banca de mestrado e em 2013 veio o doutorado. Sinto que realizei mais que finalizar um trabalho, pude, ainda que não nas condições que esperava, conviver com você e aprender muito mais do que imaginei há treze anos atrás. Obrigada pela paciência, conversas, aulas, orientações, correções e por confiar em mim para realizar este trabalho.

Às professoras das escolas e Secretaria Municipal de Educação de Cascavel/PR, pela seriedade com que trataram esta pesquisa, a gentileza com que me receberam e a inestimável confiança. Muito obrigada.

À professora Lígia Márcia Martins. Não posso imaginar o que seria deste doutorado sem as suas aulas. Foram de uma importância e contribuição imensuráveis em minha formação. Causou-me encantamento, tamanho foi o prazer de aprender contigo.

À professora Ana Carolina Galvão Marsiglia, por toda a contribuição e o respeito que demonstrou desde a banca de qualificação. Não posso deixar de dizer que admiro muito o seu trabalho e tenho nele um grande exemplo para seguir.

Aos professores da banca, prof. José Claudinei Lombardi e prof. Francisco Mazzeu pelas contribuições que, tenho certeza, serão extremamente importantes para a qualidade desta pesquisa. Aos professores Angelo Abrantes, Régis dos Reis Silva e Dermeval Saviani, pela disponibilidade e leitura do trabalho.

Às três famílias que ganhei em MS e tenho um grande amor e gratidão por tantas vezes que me acolheram. Maria Lucia, Marquito, Felipe e Juliana; Eduardo, Sheyla, Duda e Zé Eduardo; e Sr. Elso, Sueli, Ana Maria, Michelly e Mayara. Vocês também me ensinaram o que é a bondade e a humildade nas relações humanas. Amo vocês.

Agradeço especialmente à minha amiga Maria Lucia. Nunca esquecerei como me ajudou e socorreu, acolheu e aconselhou. Cada abraço fez toda a diferença.

À Kellcia, a amiga que o doutorado me deu. Foram tantas longas viagens e conversas, que já me fazem falta. Te admiro muito e nunca esquecerei tudo o que fez por mim. Obrigada.

Aos meus amigos, que mesmo quando não estão presentes no dia a dia não deixam de fazer parte da minha vida. Em especial à Reinária (ainda haverá muitas tardes de chá) Grasi, Guilherme, Nilo, Elisa e Ecléa (Vanessa). Pessoas a quem dedico profunda admiração.

Aos amigos e companheiros do doutorado e do Grupo de Pesquisa “Estudos Marxistas em Educação”. Especialmente ao Efrain (obrigada por toda a sua ajuda e apoio), Ricardo, Robson, Saulo e Celinha.

Aos amigos da corrida, grupo Action Run, principalmente ao Vini, e grupo Velozes e Furiosos, de Corumbá/MS. A corrida passou a fazer parte de mim e podem não compreender a dimensão da mudança que causaram em minha vida nos últimos meses, mas, saibam que agradeço muito por poder dividir meus kms e conquistas com vocês.

À Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal. Ao GEPEFE e aos meus alunos, que compreenderam ser este um importante momento de formação, que requereu algumas ausências e distanciamentos.

À todos que de alguma forma contribuíram para minha formação humana, me permitiram compreender um pouquinho mais o sentido e o significado da vida e, com isso, reforçaram minha certeza da importância do trabalho educativo na sociedade.

Suponhamos que produzíssemos como seres humanos – cada um de nós haveria se afirmado duplamente na sua produção: a si mesmo e ao outro. 1º) Na minha produção, eu realizaria a minha individualidade, a minha particularidade; experimentaria, trabalhando, o gozo de uma manifestação individual da minha vida e, contemplando o objeto, a alegria individual de reconhecer a minha personalidade com um poder real, concretamente sensível e indubitável. 2º) No teu gozo ou na tua utilização do meu produto, eu desfrutaria da alegria espiritual imediata, através do meu trabalho, de satisfazer a uma necessidade humana, de realizar a essência humana e de oferecer à necessidade de outro o seu objeto. 3º) Eu teria a consciência de servir como mediador entre ti e o gênero humano, de ser reconhecido por ti como um complemento do teu próprio ser e como uma parte necessária de ti mesmo, de ser aceito em teu espírito e em teu amor. 4º) Eu teria, em minhas manifestações individuais, a alegria de criar a manifestação da tua vida, ou seja, de realizar e afirmar, na minha atividade individual, a minha verdadeira essência humana, a minha sociabilidade humana [*Gemeinwesen*]. Nossas produções seriam como que tantos espelhos que irradiariam a nossa essência entre nós.

Karl Marx (2015, p. 221-222)

## RESUMO

A pesquisa versa sobre a formação da concepção de mundo de professores, a partir da perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Destacamos as discussões acerca das relações entre a formação da individualidade do professor e o trabalho educativo, apontando a necessidade de uma concepção de mundo emancipatória, cuja finalidade seja a superação das relações sociais alienadas, próprias da sociedade capitalista. Buscamos analisar as contribuições da pedagogia histórico-crítica para o entendimento dos processos de formação e transformação da concepção de mundo de professores e alunos. Para o desenvolvimento metodológico, tomamos como campo de investigação empírica a formação de professores da rede pública municipal de ensino de Cascavel, no interior do estado do Paraná, por meio de entrevistas semiestruturadas com docentes de duas escolas. A educação reflete as contradições, no sentido dialético do termo, da sociedade capitalista. A visão que os professores têm da sociedade, da educação, do conhecimento etc., também reflete essas contradições próprias à sociedade em que vivemos. A análise das entrevistas revelou as lutas existentes, no plano da concepção de mundo, entre as perspectivas críticas e não críticas, hegemônicas e contra-hegemônicas. Consideramos que os pressupostos da pedagogia histórico-crítica estão parcialmente apropriados pelas professoras, pois, identificamos que determinados elementos constituem algumas concepções de mundo das entrevistadas.

**Palavras-chave:** Concepção de mundo. Individualidade. Pedagogia histórico-crítica. Formação de professores. Emancipação.

## ABSTRACT

The thesis is about the formation of teachers' conception of the world, from the Critical Pedagogy perspective. We analyze the discussions on the relationship between teachers' formation of individuality and the educational work, pointing out the need for a conception of emancipatory world, whose purpose is the overcoming of alienated social relations, a characteristic of capitalist society. We seek to examine the contributions of Critical Pedagogy for the understanding of the processes of formation and transformation of teachers and students' conception of the world. The field of empirical research is the education of municipal public school teachers in Cascavel, a city in the state of Paraná, by means of semi-structured interviews with teachers from two schools. Education reflects the contradictions, in the dialectical sense of the term, of the capitalist society. The teachers' view of society, education, knowledge etc., also reflects these contradictions proper to the society in which we live. The analysis of the interviews revealed the existing struggles, on the world conception' plane, between critical and non-critical, hegemonic and counter-hegemonic perspectives. We consider that the assumptions of historical-critical pedagogy are partially appropriated by the teachers, therefore, we identify that certain elements constitute some interviewees' conceptions of the world.

**Keywords:** Conception of the world. Individuality. Critical Pedagogy. Teacher Education. Emancipation.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Entrevistas por escola, níveis, modalidades de ensino e secretaria municipal de educação.	116
<b>Tabela 2</b>	Tempo de serviço na rede pública municipal de ensino.	117
<b>Tabela 3</b>	Áreas de especialização.	118
<b>Tabela 4</b>	Concepções pedagógicas.	144
<b>Tabela 5</b>	Visão de sociedade.	160

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>1 CONCEPÇÃO DE MUNDO, FORMAÇÃO DA INDIVIDUALIDADE E A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA SOCIEDADE CAPITALISTA</b>	<b>22</b>
1.1 A formação da individualidade e a vida cotidiana	23
1.2 O trabalho educativo e a alienação do professor na relação entre a individualidade e o gênero humano	36
1.3 Conhecimento e luta de classes: o papel da educação escolar na sociedade capitalista	50
<b>2 A EDUCAÇÃO EM DISPUTA: POR UMA PEDAGOGIA REVOLUCIONÁRIA</b>	<b>68</b>
2.1 Entre a “democratização” e a “negação” dos conteúdos escolares	70
2.1.1 A formação de professores a serviço das pedagogias hegemônicas	86
2.2 A especificidade da educação e a luta política	94
2.2.1 A pedagogia histórico-crítica no contexto de uma “revolução pedagógica”	99
<b>3 CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA CONCEPÇÃO DE MUNDO DO PROFESSOR</b>	<b>112</b>
3.1 Apresentação do campo de pesquisa	113
3.2 Relação teoria e prática nos processos de formação docente	120
3.3 Concepção pedagógica, trabalho educativo e o currículo de Cascavel/PR	142
3.4 Concepção de sociedade, ser humano e educação	160
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>194</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>202</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>212</b>
APÊNDICE A – Roteiro para entrevista com professores formadores e/ou coordenadores das secretarias municipais	213
APÊNDICE B – Roteiro para entrevista com professores	215
<b>ANEXOS</b>	<b>218</b>
ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido	219

## INTRODUÇÃO

A educação escolar tem papel fundamental na formação dos indivíduos, pois, possibilita a apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história, ou seja, das objetivações humanas resultantes da produção não material<sup>1</sup>. Tais objetivações decorrem dos processos de apropriação da realidade pelo ser humano, entre as quais se destacam como as mais desenvolvidas a arte, a ciência e a filosofia.

O trabalho educativo faz a mediação entre o cotidiano e as objetivações mais desenvolvidas (DUARTE, et al, 2012). Esta mediação parte da necessidade de elevação da consciência do nível do senso comum ao das produções científicas, filosóficas e artísticas como uma das condições necessárias à reflexão crítica sobre os processos históricos e sociais de autoprodução do gênero humano. Segundo Gramsci (1981, p. 20), “o homem ativo de massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desta sua ação, que, não obstante, é um conhecimento do mundo na medida em que o transforma”.

No entanto, esta característica do processo educativo vem sendo negada hegemonicamente na sociedade. Nega-se o conhecimento produzido historicamente pela humanidade e a possibilidade de apreensão e compreensão da realidade (MORAES, 2009), portanto, nega-se a efetivação da essência humana em cada indivíduo.

Esta negação está presente em algumas propostas e teorias no campo educacional, chamadas por DUARTE (2006a) de pedagogias do aprender a aprender<sup>2</sup>. Tais perspectivas partem da premissa de que "a escola tradicional, a educação formal, as antigas referências educacionais tornaram-se obsoletas" (MORAES, 2009, p. 319) e estabelecem que o único objetivo da educação escolar seria atender às demandas do *status quo*.

A diretriz para os processos educativos, nesta concepção, é a supervalorização da experiência prática em detrimento do conhecimento teórico e acadêmico, sustentada por vários autores, como Nóvoa (1995), Schön (2000), Perrenoud (2002), Zeichner (2008; 1995) e Tardif (2002), e defendida amplamente na produção de conhecimentos acerca da educação e formação de professores no Brasil (DUARTE, 2003; MARQUES, 2008).

A representatividade deste direcionamento está intrinsecamente ligada à necessidade de uma formação diferenciada para os futuros docentes, de modo que possam atender às

---

<sup>1</sup> Marx (2004, p. 115-120), no capítulo inédito de O Capital, menciona a produção não material, dividindo-a em dois tipos: aquela em que o produto se separa do produtor, como a produção de livros e quadros, e aquela na qual o produto não se separa do ato de produção, como no caso da atividade de um cantor, um professor etc.

<sup>2</sup> Para estudos e pesquisas acerca destas perspectivas ver também Saviani (2008), Facci (2004), Marques (2008).

demandas sociais para a educação escolar na direção da manutenção da forma atual de organização da sociedade. Tem-se defendido uma educação que necessita conduzir os indivíduos para suas funções na sociedade, no sentido da adaptação à ordem social vigente e participação ativa na manutenção da mesma. Entretanto, a escola, neste contexto, torna-se instrumento de reprodução das relações capitalistas de dominação e exploração (SAVIANI, 2002).

Com o fim, na década de 1970, dos “anos dourados” da expansão econômica posterior à segunda guerra mundial e, mais recentemente, com a profunda crise econômica global eclodida nos mercados financeiros em 2008, a educação passou a ser alvo de reformas no mundo todo, de maneira a formar um novo perfil de cidadão e trabalhador, isto é, o indivíduo flexível, preparado para viver num mundo de instabilidade, incerteza, pragmatismo e imediatismo. Mas tal realidade mostra também processos que já se faziam presentes na realidade capitalista da primeira metade do século XX. Gramsci (2010), por exemplo, criticou a proliferação e a fragmentação das escolas de formação profissional em detrimento de uma escola única, destinada à formação, em todos, de uma base sólida de conhecimentos que permitissem aos indivíduos a compreensão da natureza e da sociedade, com vistas a uma inserção crítica nos processos de condução da prática social.

As análises do autor apontaram que, para a classe trabalhadora era destinado o ensino instrumental, voltado para a formação profissional, enquanto que para a classe dominante reservava-se o ensino dos conhecimentos clássicos (GRAMSCI, 2010). Para Saviani (2013a) a ideia de clássico está diretamente relacionada aos conteúdos essenciais para a formação humana. Ao mesmo tempo que não são equivalentes ao tradicional não estão em oposição ao atual e moderno.

A escola clássica tinha como principal objetivo a formação de intelectuais dirigentes, o que não significa dizer que os trabalhadores não têm a função de intelectuais, mas o acesso ao conhecimento em cada uma das classes diferenciava-se quanto ao nível de desenvolvimento deste potencial. O que, conseqüentemente, reforça a divisão e desigualdade social e perpetua uma concepção de educação escolar utilitarista para a classe trabalhadora.

Por isso, seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais [...]. Formam-se assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual; formam-se em conexão com todos os grupos sociais, mas sobretudo em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante. Uma das características mais marcantes de todo grupo que se

desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista “ideológica” dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão for capaz de elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos. (GRAMSCI, 2010, p. 18-19)

Isto posto, precisamos considerar que a educação também é o lugar da contradição e das disputas tanto no campo teórico e acadêmico quanto no contexto da prática pedagógica escolar. Por isso, é preciso destacar a possibilidade de outra perspectiva de formação que parte de uma educação contra hegemônica e que tenha como objetivo contribuir para a superação da alienação e das relações de dominação. Neste sentido, apontamos a pedagogia histórico-crítica como alternativa ao modelo capitalista de educação. A educação, a partir da concepção defendida pela pedagogia histórico-crítica, pode proporcionar uma formação humana emancipadora, ou seja, que forneça aos indivíduos os conhecimentos necessários para a compreensão da realidade em sua totalidade e, então, para sua intervenção crítica e transformadora diante da mesma.

Ademais, ao possibilitar que o ser humano se aproprie das objetivações humanas mais elevadas para sua intervenção na realidade, potencializa-se o desenvolvimento da individualidade no sentido da efetivação de suas melhores possibilidades. Marx (2015) afirma que este é o caráter social do ser humano, que produz o próprio homem, a si próprio e o outro. De acordo com o autor, “[...] o caráter *social* é o caráter universal de todo o movimento; *tal como* a própria sociedade produz o *homem* como *homem*, assim ela é *produzida* por ele” (MARX, 2015, p. 346, grifos do autor).

Sendo assim, apontamos a pedagogia histórico-crítica como possibilidade para uma educação escolar emancipadora, na qual o professor tem a tarefa de transmitir os conhecimentos necessários para a apreensão e compreensão da realidade, como instrumentos de conscientização e luta. Ou seja, contra o sentido de poder ilusório atribuído à educação escolar pelas teorias não críticas e o sentimento de impotência produzido nos educadores pelas teorias reprodutivistas. (SAVIANI, 2002)

Essa deve ser a linha mestra a conduzir as ações dos educadores alinhados à pedagogia histórico-crítica: lutar para que se torne cada vez mais intensa em todos os indivíduos a necessidade de criação da capacidade de fruição dessa produção material e espiritual universal. [...] Uma pedagogia que valorize a liberdade dos indivíduos não será aquela que tenha por objetivo formar nos alunos a capacidade de adaptação à realidade local da qual eles fazem parte, mas sim aquela que forme nos alunos a consciência da necessidade de apropriação da riqueza espiritual universal e multifacetada (DUARTE, 2011, p. 10-11).

Neste ponto é importante destacarmos que todas as perspectivas/teorias/propostas de educação têm, em si, determinada concepção de mundo, cuja realização se constrói na relação entre os processos de objetivação e apropriação – enquanto relação geradora do processo histórico de formação do gênero humano (DUARTE, 2013). “Se a apropriação desta ou daquela objetivação terá, na formação do indivíduo, uma função primordialmente humanizadora ou alienadora, é uma questão que depende de um complexo e dinâmico conjunto de relações presentes na atividade apropriadora” (DUARTE, 1993, p. 17). Assim, a educação pode contribuir, em maior ou menor grau, para o processo de formação do ser humano, de acordo com a concepção de mundo à qual seus conteúdos, métodos e perspectivas estão alinhados.

O caráter contraditório da educação na formação do indivíduo, como um processo que também contribui para o desenvolvimento do gênero humano, é o ponto de partida para nossa pesquisa. Consideramos ainda, o papel do educador na tarefa de efetivar as relações de ensino e de aprendizagem destas na educação escolar. No entanto, o professor necessita definir suas concepções e posicionamentos para uma teleologia na educação e esta definição pode, da mesma forma e em certa medida, ampliar ou limitar a visão de mundo dos educandos.

A concepção de mundo de uma pessoa pode conter elementos de variadas origens como o senso comum, isto é, as ideias presentes na cotidianidade, a religião, a ciência, a arte, a filosofia etc. Tais elementos formam nossa individualidade e influenciam nossas ações, escolhas e pensamento, e, por sua vez, recaem, sobremaneira, na organização do trabalho do professor na educação escolar. O que, conseqüentemente, contribui para a formação da individualidade e concepção de mundo dos próprios alunos.

Estas considerações nos remetem às seguintes questões de pesquisa: De que modo e até que ponto os conhecimentos presentes no processo formativo do professor influenciam sua concepção de mundo? E, reciprocamente, de que modo a concepção de mundo influencia a relação entre o professor e os conhecimentos envolvidos no trabalho educativo? Quais as contribuições da pedagogia histórico-crítica para o trabalho do professor na direção da formação de uma concepção de mundo emancipatória?

As problemáticas da pesquisa partem do grande destaque conferido à educação, em especial a educação escolar, para a manutenção das relações sociais capitalistas, sem desconsiderarmos as contradições existentes. O destaque mencionado pode ser observado

tanto nas constantes e atuais mudanças nas políticas educacionais<sup>3</sup>, quanto na produção do conhecimento nas diversas áreas, como currículo, avaliação e formação de professores.

A relevância da educação para os diversos setores sociais decorre, inclusive, das demandas para a adaptação dos sujeitos às relações de produção e a contribuição da educação na utilização direta dos conteúdos advindos dos processos de ensino e de aprendizagem na resolução dos impasses e problemas encontrados no cotidiano (MORAES, 2003c). Diante deste cenário, propostas e diretrizes que têm constituído as políticas educacionais destacam como conhecimentos relevantes aqueles que se restringem ao cotidiano (na sua forma alienada), à solução de problemas imediatos da prática e à adaptação dos sujeitos às demandas do mercado de trabalho (MORAES e TORRIGLIA, 2003).

A autora Larissa Bulhões (2016) faz uma crítica ao conceito de Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBA) que, no âmbito do capitalismo, são necessidades colocadas para a formação do trabalhador para atender os objetivos voltados à manutenção e reprodução do capital. O que pressupõe o ocultamento das relações de produção alienadas e da própria divisão de classes. Além disso, a autora apresenta as implicações desta perspectiva para a educação escolar, desvelando o esvaziamento do ensino das objetivações humanas mais elevadas como meio para o impedimento do desenvolvimento das necessidades que impulsionam a superação do modo de produção capitalista (BULHÕES, 2016).

Não obstante, tem se difundido com grande repercussão nas propostas educacionais, a ideia de que vivemos numa “sociedade do conhecimento”, ou seja, de que o conhecimento nunca esteve tão acessível ao ser humano. Do mesmo modo, têm sido cada vez mais requisitados, na formação dos indivíduos, conhecimentos provenientes de práticas cotidianas e acessados pelas novas tecnologias de informação e comunicação, o que é considerado um avanço democrático posto que a escola estaria se abrindo para a vida e para as diversas vivências culturais.

No entanto, segundo Duarte (2003, p. 13), a crença na existência de uma sociedade do conhecimento é, “por si mesma, uma ilusão que cumpre determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea”. Para o autor, essa ideia parte do subjetivismo da epistemologia “pós-moderna” e procura legitimar ideologicamente o capitalismo (DUARTE, 2003). Estas considerações baseiam-se na premissa de que a difusão do conceito de “sociedade do conhecimento” traz consigo um movimento de crescente desvalorização do

---

<sup>3</sup> Atualmente podemos destacar no âmbito da educação brasileira o Plano Nacional de Educação, as discussões acerca da Base Nacional Comum Curricular e a Lei da Reforma do Ensino Médio, lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.

conhecimento científico e, paralelamente, a supervalorização dos saberes construídos na prática (MARQUES, 2008), o que legitima as teorias e propostas para a educação que tem em seu aporte teórico as chamadas pedagogias do aprender a aprender (DUARTE 2006a).

As pedagogias do aprender a aprender, especialmente em suas versões do final do século XX e início deste século, procuram legitimar suas propostas a partir da crítica aos conhecimentos científicos e aos seus processos de transmissão destes conhecimentos por parte do professor. Essa perspectiva está presente em propostas e diretrizes para a educação no Brasil, como o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) / Câmara de Educação Básica (CEB) que aprova as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), homologado em 24 de janeiro de 2012 pelo então Ministro da Educação, Fernando Haddad (BRASIL, 2012). O parecer corrobora a ideia de uma sociedade do conhecimento ao justificar que as novas tecnologias provocam um grande aumento na geração de conhecimentos, fazendo com que os jovens cheguem à escola repletos de informações.

Uma consequência imediata da sociedade de informação<sup>4</sup> é que a sobrevivência nesse ambiente requer o aprendizado contínuo ao longo de toda a vida. Esse novo modo de ser requer que o aluno, para além de adquirir determinadas informações e desenvolver habilidades para realizar certas tarefas, deve aprender a aprender, para continuar aprendendo (BRASIL, 2011, p. 30).

O documento aponta a necessidade da escola se adaptar a esta situação e destaca a responsabilidade do professor ao afirmar que “o fato dessas novas tecnologias se aproximarem da escola, onde os alunos, às vezes, chegam com muitas informações, reforça o papel dos professores no tocante às formas de sistematização dos conteúdos e de estabelecimento de valores” (BRASIL, 2011, p.21). Esta demanda para a formação do professor tem sido destacada na produção de conhecimentos acerca do tema no Brasil, além de ser o eixo principal das políticas nacionais e internacionais nos últimos anos<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Apesar do documento do CNE apontar a necessidade de se distinguir conhecimento e informação, não traz argumentos e um posicionamento definido quanto a esta questão. O que pode ainda provocar o equívoco de identificar informação com conhecimento e reforçar propostas curriculares que diminuam a carga horária de disciplinas consideradas teórico-científicas e que supervalorizem metodologias que se fundamentam em perspectivas como o aprender a aprender.

<sup>5</sup> Como exemplo, podemos citar o relatório Jacques Delors (1998) e os documentos e diretrizes do Banco Mundial para a educação dos países desenvolvidos e em desenvolvimento. Dentre estes estão as Estratégias 2020 para a educação (WORLD BANK, 2011) e o Sistema para Melhores Resultados na Educação (SABER), do qual faz parte o Programa “SABER – Teachers”, que irá documentar as políticas para professores das escolas públicas para informar as possibilidades existentes nas políticas educacionais ao redor do mundo (WORLD BANK, 2013).

Precisamos questionar que conteúdos, políticas e teorias pedagógicas defendem estas políticas para a educação escolar e para a formação do professor. Em especial para esta pesquisa, qual concepção de mundo tem sido defendida e influenciada diante destas perspectivas. Há, nas atuais propostas e teorias educacionais, um processo de alienação e até mesmo negação de categorias como realidade, objetividade, história, totalidade, contradição e verdade. Ao contrário, tem-se firmado um movimento de crises: crise da ciência, da razão e dos paradigmas (DUARTE, 2006a).

No entanto, a escola do trabalhador, quando se esvazia de cientificidade cria a impossibilidade de conhecer e compreender a realidade em sua totalidade. Assim, concordamos com Duarte (2003, p.08) ao afirmar a possibilidade de “postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral por meio da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente”.

Esta concepção emprega ao conhecimento um caráter desfetichizador na formação humana, permitindo ao indivíduo transpor a aparência e conhecer a essência da vida humana. Segundo Duarte, et al, (2012), o conhecimento desfetichizador significa uma mudança na relação entre a consciência e a realidade social, na qual “a consciência supera a aparência de que os fenômenos da realidade social teriam vida autônoma e exerceriam poder sobre os seres humanos, passando-se a vê-los como produtos da atividade humana coletiva” (DUARTE, et al, 2012, p. 20).

A premissa de que os fenômenos da realidade social teriam vida autônoma encontra eco nas teorias educacionais que supervalorizam os conhecimentos espontâneos, da prática cotidiana e que reforçam aqueles provenientes das relações de dominação. Saviani (2002) definiu tais tendências como “pedagogias da existência”, e afirma que tais pedagogias legitimam as desigualdades sociais e negam a própria história.

Esse “movimento” em favor da ruptura com a ciência nos processos educativos, e conseqüentemente com a transmissão desse conhecimento, considera a ciência única, sem distinções entre projetos e paradigmas de pesquisa. Esta implicação leva à rejeição da ciência e dos conhecimentos advindos da investigação científica, o que resulta, inclusive, na negação da universalidade (DUARTE, 2006a; 2006b; MORAES, 2003; WOOD, 1999) e na impossibilidade da compreensão da realidade. A ciência é aceita somente em suas aplicações práticas e utilitárias, ou seja, reduzida a um instrumental de solução de problemas imediatos, sem qualquer implicação para o conjunto da visão de mundo.

Um dos maiores problemas que perpassam estas perspectivas está no fato de homogeneizar a ciência, ou seja, perde-se de vista que a ciência está organizada em diferentes vertentes teóricas, com diferentes objetivos. O que vale dizer com objetivos, concepções de mundo, conhecimento e formação, por vezes antagônicas.

É como se a transmissão do conhecimento científico pela escola pudesse contaminar a subjetividade de crianças, adolescentes e jovens da classe dominada com uma espécie de vírus propagador de paradigmas supostamente superados pela assim chamada 'pós-modernidade', matando nas novas gerações qualquer espírito de curiosidade, criatividade, valorização da diversidade, espírito crítico e autonomia intelectual (DUARTE, 2006b, p. 615).

Os conhecimentos científicos, assim como os provenientes da arte e da filosofia, têm papel fundamental na formação humana por seu potencial desfeticizador, ou seja, são essenciais para a superação do capitalismo. Estas considerações são fundamentais para a reflexão acerca do papel da educação tanto na formação humana quanto na construção da concepção de mundo dos professores e seus alunos. Pois, o professor, a partir de determinada perspectiva de educação, definirá conteúdos, objetivos e estratégias que irão direcionar o processo educativo.

Destacamos, a partir da fundamentação teórica desta pesquisa, a necessidade de uma educação escolar que promova a emancipação e formação da consciência crítica através da apropriação das objetivações humanas mais elevadas do gênero humano. Não queremos, no entanto, descartar a contradição como categoria essencial neste processo. Acreditamos que para a realização plena do desenvolvimento da individualidade, da humanização do ser humano e superação das relações de dominação, é preciso superarmos a própria sociedade que cria a necessidade da alienação.

Neste sentido, Gramsci (1978, p. 12) questiona:

É preferível “pensar” sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, “participar” de uma concepção do mundo “imposta” mecânicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos vários grupo sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente [...] ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira crítica e consciente e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade?

Isto posto, esperamos que esta pesquisa traga elementos para a compreensão dos processos de educação que têm se construído na formação e trabalho dos professores e na constituição de suas concepções de mundo. Nesta direção, a pedagogia histórico-crítica tem tido grande importância para as perspectivas emancipatórias de formação humana.

Apoiados na necessidade de avançarmos nas ações e propostas que irão incidir diretamente na educação escolar a partir da pedagogia histórico-crítica propomos para este estudo analisar as contribuições desta perspectiva pedagógica na formação e transformação da concepção de mundo de professores. Pois, compreendemos ser este um dos pontos fundamentais para o enfrentamento das diversas dificuldades apresentadas para a efetivação da pedagogia histórico-crítica, como fundamento teórico-metodológico, e o materialismo histórico-dialético, como método, no trabalho educativo.

Diante do objetivo exposto, tomamos como campo de investigação empírica a formação de professores da rede pública municipal de ensino de Cascavel, no interior do Estado do Paraná. Este caminho metodológico se justifica pelo fato de a rede municipal de ensino ter realizado o esforço pela elaboração e implantação de um currículo que procurou tomar como referência a pedagogia histórico-crítica e, por consequência, o materialismo histórico-dialético como concepção de mundo que embasa essa pedagogia.

Segundo Malanchen, Matos e Pagnoncelli (2012), o município de Cascavel, no Paraná, realizou, no ano de 2004, as primeiras discussões para a reelaboração das diretrizes curriculares municipais tendo como fundamentação teórica a perspectiva da pedagogia histórico-crítica. O processo inicial de discussão e elaboração do currículo foi finalizado em 2007 e implementado a partir de 2008. Desde a elaboração do documento, os professores passaram por formações continuadas nas diversas áreas do conhecimento, debatendo os pressupostos marxistas que embasam a pedagogia histórico-crítica (MALANCHEN, MATOS e PAGNONCELLI, 2012).

Compreendemos que, por tratar-se da implementação de uma política curricular, há a demanda da formação continuada do corpo docente da rede municipal para sua efetivação na prática pedagógica nas escolas. Ainda que esta seja uma pequena esfera do processo de formação docente, a formação contínua de professores é obrigatória por força de lei.

Ademais, a construção e implementação de um currículo traz à tona um conjunto de discussões e posicionamentos sobre a função social da escola e os conhecimentos necessários para o ensino e a aprendizagem, além de ser um momento propício para a explicitação da concepção de mundo que norteie tais posicionamentos. O que, inclusive, pode provocar o debate em torno dos conflitos entre diferentes concepções de mundo que permeiam o trabalho

educativo.

Para esta pesquisa realizamos entrevistas semiestruturadas com coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Ensino de Cascavel, PR, e com professores de duas escolas municipais. As entrevistas tiveram como foco identificar, compreender e avaliar quais as influências da perspectiva teórica do currículo nas concepções de mundo dos professores. Algumas questões que nortearam nossa investigação foram:

1. Os pressupostos da pedagogia histórico-crítica são/foram devidamente apropriados? Constituem a concepção de mundo dos professores?
2. Houve influência das políticas educacionais municipais na concepção de mundo e prática pedagógica do professor?
3. Houve continuidades/descontinuidades dessa política no município?
4. Há indícios de compreensão do sentido e significado da pedagogia histórico-crítica no trabalho educativo do professor?
5. Qual a compreensão do entrevistado quanto ao que seja “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”? (SAVIANI, 2013a, p. 13)
6. Há indícios de que o professor reconhece a relação entre a formação de sua individualidade e a formação profissional?
7. Qual a finalidade da educação para o professor? Há compreensão das relações entre educação, luta de classes, concepção de mundo e apropriação das objetivações humanas mais desenvolvidas (conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos)?
8. Qual a concepção o professor tem da sociedade? Como ela se expressa?

Nos pautamos no método materialista, histórico e dialético na busca pela compreensão e contribuição científica no âmbito da formação da concepção de mundo no processo educativo. Assim, a discussão que apresentamos ao longo do trabalho está estruturada da seguinte forma: Na primeira seção debatemos as relações entre a formação da individualidade e a vida cotidiana problematizando suas contribuições para a concepção de mundo dos seres humanos. Acreditamos que estes três eixos (individualidade, cotidiano e concepção de mundo) não estão desconectados do trabalho do professor e, portanto, de suas ações e contribuições na vida dos alunos.

Além disso, apontamos a importância das categorias luta e consciência de classe para a formação de uma concepção de mundo contra hegemônica e suas relações com a educação escolar. Ou seja, ao considerarmos a luta de classes como uma das condições e possibilidades

para o enfrentamento da alienação na sociedade pretendemos localizá-la no âmbito do trabalho educativo como uma forma social de resistência e compromisso político.

Na segunda seção discorreremos sobre os princípios da pedagogia histórico-crítica evidenciando seu caráter revolucionário e suas contribuições para a formação humana emancipatória. Estas análises nos permitiram identificar e avaliar as contribuições da proposta curricular fundamentada na pedagogia histórico-crítica, da cidade de Cascavel, PR, para a formação de professores e para a educação básica de modo geral.

Na terceira seção apresentamos e discutimos os dados das entrevistas com os professores de Cascavel/PR, elencando as categorias que fundamentaram nossas análises e considerações. Por fim, elaboramos nossas considerações finais, com a intenção de responder às questões que nortearam e motivaram este estudo ao mesmo tempo em que esperamos apontar novas possibilidades e problemáticas para o avanço e sucesso da pedagogia histórico-crítica no desenvolvimento do gênero humano e desvelamento das relações sociais alienadas na sociedade capitalista.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das características da formação do ser humano é a apropriação de conhecimentos sociais e históricos no decurso de sua vida. O que nos leva a reforçar o papel essencial da educação escolar na sistematização e ensino dos saberes escolares considerados clássicos e essenciais para esta formação. Entretanto, tomando como base uma concepção de mundo materialista histórica e dialética, não há como considerarmos este processo de maneira neutra e desvinculada do modo de organização da sociedade. Igualmente, não podemos desconsiderar as influências que esta forma de organização social tem na elaboração das concepções de mundo daqueles que são um dos principais responsáveis pela educação das pessoas no contexto escolar, os professores.

Esta preocupação aumenta quando analisamos o crescente movimento de defesa de determinadas teorias pedagógicas que desvalorizam os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos na escola e sua perpetuação em políticas educacionais e diretrizes para o trabalho educativo supostamente alheio à luta de classes. Urge, neste contexto, a necessidade do fortalecimento da pedagogia histórico-crítica como uma perspectiva contra hegemônica, ou seja, que tem como objetivo superar as relações sociais capitalistas, apontando a luta por uma sociedade comunista como parte da defesa do processo de desenvolvimento da humanidade em cada um de nós.

A formação de professores é, portanto, uma das mais importantes estratégias para a efetivação de uma educação emancipadora e transformadora na educação escolar. O que nos provocou a analisar as contribuições da pedagogia histórico-crítica na concepção de mundo de professores da rede pública municipal de ensino de Cascavel, no Paraná.

Ao longo das análises consideramos que os pressupostos da pedagogia histórico-crítica estão parcialmente apropriados pelas professoras, pois, identificamos que determinados elementos constituem algumas concepções de mundo das entrevistadas. Como, por exemplo: a) o reconhecimento da tarefa do professor em transmitir os conteúdos escolares; b) A importância do ensino dos conhecimentos científicos na escola (aos quais acrescentamos os artísticos e filosóficos); c) a identificação das desigualdades sociais como expressão do tipo de sociedade em que vivemos; d) A valorização da formação humana voltada para a compreensão da realidade, para o modo como a sociedade se organiza; e) a transformação social como uma possibilidade e necessidade histórica.

Entendemos que há limites, principalmente quando observamos e buscamos compreender as influências das relações cotidianas alienadas na formação do professor, tanto

no âmbito profissional quanto pessoal. Ainda assim, podemos concluir que houve influências das políticas educacionais municipais na concepção de mundo das professoras, visto que tais elementos foram relacionados às formações continuadas ofertadas pelo município, em especial pelas professoras que estão atuando há mais tempo na rede, desde a elaboração do currículo. Além disso, foram relatadas continuidades dessa política, mesmo que tenham sido identificados cursos repetitivos. Fato que não deixa de demonstrar certa preocupação em garantir o debate dos principais fundamentos que norteiam a proposta curricular.

Todavia, ao afirmarmos que a apropriação dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica foi parcial, nos referimos aos indícios da falta de conhecimento da própria pedagogia e da compreensão de seu sentido e significado no trabalho educativo. O que procuramos evidenciar no tratamento das questões referentes à concepção pedagógica adotada pelo professor e as relações entre a escola e a luta de classes.

É necessário desenvolver maior consciência daquilo que eu expressei, pois, há pensamentos que parecem pertencer a uma concepção crítica, mas, há o discurso pronto, um discurso social. Nestes casos a concepção das professoras aparece permeada de contradições, pois, ideias que a rigor seriam conflitantes, de acordo com a perspectiva que defendem, em determinados momentos aparecem como se não houvesse a contradição entre elas.

Entretanto, concordamos com Martins (2016) que a consciência não é algo puramente subjetivo, mas que se constrói a partir das relações e condições concretas presentes na vida dos indivíduos. “Com isso, afirma-se que a consciência do indivíduo não é redutível a uma subjetividade pura, como pressuposto pelos enfoques idealistas, manifestando-se como ato psíquico experienciado pelo indivíduo em suas relações com a realidade e pela mediação de outros indivíduos.” (MARTINS, 2016, p. 126). Sendo assim, a própria formação da consciência e sua relação com a definição da concepção de mundo das pessoas é um processo mediado, no qual a educação tem fundamental importância.

Haja vista que é apenas como resultado do desenvolvimento da consciência que o homem pode fazer de sua atividade objeto de sua própria análise - pode dela distanciar-se, ter a atividade como objeto de análise consciente se impõe como condição para a ampliação do controle sobre ela. Não obstante, há de se reconhecer, como propõe Leontiev (1978a), que existe uma diferença qualitativa fulcral entre a simples existência da consciência como legado de um ‘cérebro superior’ historicamente formado e a existência de uma relação consciente com seus conteúdos. Portanto, a natureza dos significados disponibilizados à apropriação não é questão de menor importância. (MARTINS, 2016, p. 130)

Ao apresentarmos as discussões em torno da individualidade e o papel da educação escolar na formação humana, esperamos contribuir para que estas questões se tornem cada vez mais presentes nos processos de formação docente. Visto que, a partir da concepção materialista histórica-dialética do mundo, esta é uma necessidade histórica para a formação da consciência e para a transformação da sociedade.

Saviani (2013a) destaca que a apropriação da teoria e dos conceitos também está diretamente relacionada com a visão de mundo dos indivíduos. Deste modo, a contradição desta visão poderá confluir com a apropriação da teoria pedagógica em questão. Todavia, ao mesmo tempo, a teoria coloca em dúvida a visão de mundo do professor, pois, a pedagogia histórico-crítica não pode ser entendida de maneira dissociada das questões de classe. Saviani (2013a, p. 72) lembra que, nesta perspectiva,

[...] a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. Se este marco não está presente, não é da pedagogia histórico-crítica que se trata.

Apesar das professoras, em sua maioria, defenderem a transmissão dos conhecimentos científicos, não foi possível observar a compreensão quanto ao que seja “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013a, p. 13). Para as professoras, ainda há um vínculo direto entre a pedagogia tradicional e o ensino de conteúdos por parte do professor.

A questão da individualidade do aluno está muito centrada na formação de atitudes e valores. Não há uma compreensão aprofundada de como a individualidade está relacionada ao conhecimento científico, artístico e filosófico, já que este é o principal papel da escola. Ainda assim, podemos afirmar que há determinado nível de compreensão das relações entre educação e luta de classes, mas, não ao ponto de as professoras serem capazes de elaborar argumentos mais consistentes para o sentido e significado da luta de classes na sociedade e as relações desta com sua própria concepção de mundo.

Sem o domínio dos conceitos fundamentais da pedagogia histórico-crítica, de modo que o professor possa, inclusive, justificar, contrapor, fundamentar sua concepção, a perspectiva pode tornar-se frágil e vaga nas propostas e planos de trabalho. Suscetível, até mesmo, aos modismos ou orientações de políticas mais amplas, tanto nacionais quanto internacionais.

Esta vulnerabilidade não se apresentará como uma ruptura direta e brusca, mas, pode vir a acontecer de modo gradual e implícito. O que reforça mais uma vez a importância da conscientização para o estudo, debates e questionamentos ao longo da formação continuada dos professores, fortalecendo a proposta e garantindo o domínio dos conceitos que a fundamentam. Neste sentido, ressaltamos a importância da síntese por parte dos docentes para que a catarse seja alcançada.

Se, portanto, numa perspectiva pedagógica crítica, a catarse torna-se uma categoria vital para a didática, sua importância para a formação de professores é quase uma obviedade. Ao mesmo tempo, considerando-se o esvaziamento a que têm sido submetidos os cursos de formação de professores, seja pela supervalorização do conhecimento tácito (Duarte, 2003; Martins, 2010), seja pela proliferação dos cursos de formação de professores à distância (Malanchen, 2015; Carvalho, 2014), soa quase como uma romântica utopia a proposição de que a formação de professores seja um processo catártico, isto é, uma profunda transformação da visão de mundo. Mas, o necessário reconhecimento da hegemonia de forças contrárias a um projeto de formação de professores comprometido com a plena socialização da ciência, da arte e da filosofia em suas mais ricas expressões, não deve ser impeditivo para o igualmente necessário reconhecimento das possibilidades de luta contra-hegemônica. Assumir esse projeto como possível e necessário já é uma forma inicial de se travar essa luta, considerando-se que as forças atualmente hegemônicas no campo educacional investem fortemente na estratégia de difusão de concepções sobre a educação e a formação de professores que negam o valor das formas mais ricas de conhecimento e, por consequência, atribuem à escola o papel de instituição na qual as pessoas limitam-se a exercitarem a adaptação ao *status quo*. (DUARTE, 2017, p. 13-14)

Além disso, a devida apropriação dos conceitos que balizam o materialismo histórico dialético permitiria aos professores avançarem na compreensão da sociedade para além das explicações metafísicas e da culpabilização dos indivíduos por sua situação social. Para as professoras entrevistadas, de maneira geral, o mundo necessita de mais tolerância, amor, paz, empatia etc. Ainda que tais características não sejam desprezíveis no processo de humanização do ser humano, são insuficientes para as análises da essência da realidade e da alienação, que, na dinâmica das relações sociais, constitui essa sociedade. O que poderia, inclusive, auxiliar no processo de valorização da própria educação, tanto por parte do professor, quanto dos alunos e da comunidade. Uma das problemáticas que, de acordo com as entrevistas, tem contribuído negativamente para a escola.

Neste ponto, é também relevante a necessidade de maior entendimento da relação entre a individualidade do professor e o seu trabalho. Por mais que tenhamos encontrado respostas que indicam que a escola, a educação e o professor não são neutros, não houve

indícios mais fortes sobre a compreensão do modo como a individualidade do professor está atrelada à sua prática pedagógica e ao cotidiano, ou seja, a autoconsciência das contradições que permeiam nossas vidas.

As imagens que os sujeitos constroem acerca do mundo partem da dinâmica dialética de construção da imagem subjetiva da realidade objetiva, ou seja, pressupõe a aproximação da realidade em busca de maior fidedignidade possível. A inteligibilidade do real depende do conhecimento objetivo que se pode adquirir e apropriar-se acerca do mundo físico e social (MARTINS, 2011).

Portanto, a realidade existe independentemente da consciência dos homens, mas não depende de sua capacidade para nela intervirem. A representação subjetiva dela, em sua materialidade, historicidade e essencialidade, é o que compreendemos como conhecimento objetivo (MARTINS, 2011, p. 53).

A urgência do aprofundamento dos fundamentos e conceitos que constituem a pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica emancipadora se faz necessária desde a formação inicial do professor, já que poucas professoras tiveram contato antes com esta perspectiva de modo mais direto e contínuo. Não obstante, as formações continuadas, de acordo as avaliações apresentadas pelas próprias docentes entrevistadas, precisam ser reorganizadas de modo que atinjam seus objetivos. Não somente para atender as expectativas dos professores, mas de modo que possa avançar no debate, nos estudos e na compreensão crítica da intencionalidade da escolha por esta pedagogia em relação às outras propostas presentes em diferentes contextos educativos. Ou mesmo, em cursos ofertados pela SEMED e que, conforme relatos, não estão de acordo com a proposta curricular defendida. Além disso, as professoras apontam certa descontinuidade nas formações, principalmente considerando os novos professores. Não há uma formação mais intensificada ou específica para os mesmos e alguns cursos acabam tornando-se repetitivos para aqueles que estão há mais tempo na rede.

Acreditamos que há avanços inestimáveis para o desenvolvimento de uma concepção de mundo crítica e emancipadora a partir da política educacional do município de Cascavel/PR. Tais contribuições refletem nos posicionamentos dos professores em torno do ato de ensinar, por si só um grande avanço em um contexto cujas teorias e políticas hegemônicas são direcionadas para a negação de tal ato e para o esvaziamento dos currículos escolares.

Aliada a essa valorização, nos deparamos com professores que apresentam uma postura combativa diante da política, das relações humanas, da escola, da desigualdade etc. O

que também (não somente) é um avanço proporcionado pelos questionamentos sobre o mundo propostos pelas formações pautadas na pedagogia histórico-crítica. Sem desconsiderar as questões referentes ao cotidiano e à individualidade dos professores.

Estes posicionamentos vão de encontro aos processos de desintelectualização do professor, despolitização da educação e homogeneização da realidade pela experiência, consequências, por exemplo, das teorias do aprender a aprender.

Os esforços em manter o trabalho pedagógico num ideário que desvaloriza o caráter político da educação imergem o professor em práticas que, traduzindo sua alienação particular, a reproduzem em seus educandos partindo de práticas valorativas do cotidiano e que impedem a reflexão crítica e transformadora (MARSIGLIA, 2011b, p. 8).

Desta forma, compreendemos que há um maior comprometimento do professor com a educação escolar e a formação humana, ainda que não estejamos afirmando que seja completo ou ideal. “Esse comprometimento, por sua vez, depende do nível de consciência profissional do docente em relação ao seu poder de transformação na prática pedagógica” (MARSIGLIA, 2011b, p. 9). De tal modo que possa desencadear um processo catártico na individualidade de cada um e impulsionar ações transformadoras.

Todo professor, cada qual em sua área específica, tem sua responsabilidade e possibilidade de contribuir no processo de formação dos alunos. Contribuição esta que se materializa na ação pedagógica de transmitir conhecimentos, instrumentalizando os alunos. Conhecimentos que, por sua vez, estão alicerçados em conteúdos específicos de cada área do saber, mas, articulados a uma postura política de reflexão da prática social.

[...] arte, ciência e filosofia são tipos distintos de apropriação da realidade pela consciência. Mas as obras desses três campos mais elevados de produção humana podem, pela mediação do trabalho educativo, produzir saltos qualitativos decisivos em termos de desenvolvimento da visão de mundo dos indivíduos (DUARTE, 2016a, p. 18).

Na visão das professoras a falta da prática é muito maior do que a falta da compreensão teórica e do domínio dos conceitos. O que pode revelar uma compreensão do currículo como meramente uma lista de conteúdos, e não como uma política que expressa concepções e fundamentos que irão nortear a própria prática do professor. Entretanto, apesar desta ser uma visão limitada do currículo, é preciso considerar que a catarse, como salto qualitativo na visão de mundo dos indivíduos, também pode se realizar no momento em que o professor ensina ou se prepara para uma aula. A riqueza do conteúdo a ser ensinado não deixa

de modificar qualitativamente a concepção de mundo do professor nestas duas tarefas (DUARTE, 2017). Ao contrário, o esvaziamento da escola, dos currículos e da formação do professor de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, pode acarretar na reprodução da alienação nesta concepção de mundo, na consciência e na individualidade do professor.

Entendemos que, após quase dez anos de implementação desta política, seria interessante (e necessária) uma avaliação, ou mesmo novas pesquisas que, na direção do avanço da perspectiva da pedagogia histórico-crítica, contribuíssem para o aprofundamento desta proposta no município de Cascavel/PR. Mesmo que em determinados momentos as professoras explicitassem certa insegurança sobre a prática pedagógica que desenvolvem em sala de aula, percebemos ser esta realmente a opção teórica defendida pela maioria das professoras entrevistadas.

Por mais que hajam mudanças previstas para este ano e os próximos da nova gestão, as dúvidas sobre o que, porque e como serão encaminhadas foram evidentes. As professoras expressaram a falta de uma avaliação mais sistemática e dialogada para que a proposta seja efetivamente melhorada em prol da concepção de mundo que a sustenta. De modo que não ocorra somente o atendimento de determinações legais ou adequações práticas (ainda que possam ser necessárias).

Algumas mudanças estão sendo pensadas e iniciadas em 2017, mas, não há ainda como avaliar o impacto na formação e trabalho do professor, pois, são mudanças que não foram, até o momento de nossa pesquisa, amplamente discutidas com a classe. De acordo com a Coordenadora 01 as alterações inicialmente serão dirigidas para a retirada, inclusão e reorganização de algumas disciplinas.

Observamos em diversos momentos ao longo das entrevistas a incerteza das professoras quanto aos impactos e avanços desta política no trabalho educativo, na organização da escola e na formação do aluno. Esta insegurança foi até mesmo explicitada em falas que alertavam sobre a falta de dados e informações sobre essa avaliação.

Importante destacar que a professora B8 indicou que nunca havia parado para pensar em questões como a que estávamos propondo, o que também percebemos nas expressões e dificuldades de outras professoras. Após a entrevista, a professora A3 faz uma ressalva sobre as questões e opiniões por ela levantadas, apontando que são parte de suas concepções mesmo, não apenas respostas prontas para agradar ou impressionar (nem a pesquisadora, nem a própria secretaria de educação). O que nos remete a considerar que a professora ao ser colocada em uma situação na qual necessita refletir sobre sua visão de mundo, está, ao mesmo

tempo, transformando-a, sintetizando ideias sobre a prática social e efetivando a catarse neste processo.

Em momento algum eu tenho interesse em defender, em falar assim “ah é boa”, elogiando. É o que eu penso. Porque se não for o que eu penso eu não poderia estar nesse... Se eu discordasse plenamente, se fosse algo assim que não é o que eu acredito, eu não poderia estar passivamente aqui. Talvez falar assim “ah, mas, concorda porque está lá”, ou, “acredita porque está lá”. Não, é o que eu estou vendo. De tudo a gente consegue tirar o que a gente acredita que é o melhor e deixa aquilo que a gente não acredita de lado. (Professora A3)

Consideramos que refletir sobre a sociedade, a escola, a formação docente a qual estamos submetidos, nossa individualidade, a luta de classes, a concepção pedagógica que irá balizar nossa prática pedagógica, nossas influências sobre a formação de nossos alunos, enfim, sobre tantas questões que dizem respeito à vida e escolhas que fazemos, deveria ser tarefa cotidiana, pois é fundamental. Ainda mais fundamental em uma sociedade que não preza pela criticidade e compreensão objetiva do sentido da vida.

Finalizamos não em vias de concluir, mas, de apontar a necessidade de continuidade nas pesquisas pautadas na pedagogia histórico-crítica, tanto para o aprofundamento de seus conceitos, quanto para o conhecimento e análises de propostas e práticas pedagógicas. Para que assim possamos contribuir para o avanço desta perspectiva nos processos de formação humana, em especial, nas formulações de políticas educacionais que irão incidir no processo de ensino e de aprendizagem na educação escolar.

## REFERÊNCIAS

ACANDA, Jorge Luis. **Sociedade civil e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

AHMAD, Aijaz. Cultura, nacionalismo e o papel dos intelectuais. In: WOOD, Ellen Meiksins e FOSTER, John Bellamy (Orgs.) **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999, p. 59-73.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento. Estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial. Resumo executivo**. Washington, DC: Banco Mundial, 2011a.

BANCO MUNDIAL. **SABER - Teachers: objectives, rationale, methodological approach, and products**. World Bank, 2011b.

BATISTA, Eraldo Leme e LIMA, Marcos Roberto. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora: da consciência filosófica à prática revolucionária. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão e BATISTA, Eraldo Lemes (Orgs). **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 1-36.

BLOCH, A. A educação nova. In: BLOCH, A. **Filosofia da educação nova**. SP: Companhia Ed. Nacional, 1951, p. 35-84.

BRASIL, Ministério da Educação/CNE/CEB. **Parecer n. 05/2011: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&category\\_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192)> Acesso em 17 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio: dúvidas**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem\\_01](http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_01)> Acesso em: 10 de abril de 2017a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Nota oficial. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/nota-oficial>> Acesso em: 10 de abril de 2017b.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)> Acesso em: 01 de outubro de 2017c.

BULHÕES, Larissa Figueiredo Salmen Seixlack. **Crítica ao conceito de Necessidades Básicas de Aprendizagem, (NEBA) a partir da categoria marxiana de necessidades humanas**. 2016. 216 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara, São Paulo, 2016.

CARDOSO, Mario Mariano Ruiz. **Catarse e Educação**: contribuições de Gramsci e o significado na pedagogia histórico-crítica. 2014. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Sorocaba: Universidade Federal de São Carlos, 2014.

CARVALHO, Saulo Rodrigues. **Profissionalização docente e subordinação do trabalho educativo à lógica flexível da produção capitalista**. 2016. 238 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), São Paulo, 2016.

CARVALHO, Bruna e MARTINS, Lígia Márcia. Formação de professores: superando o dilema teoria versus prática. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 172-181, ago. 2017. Disponível em:  
<<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/15382>> Acesso em 14 de julho de 2017.

CASCAVEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a rede pública municipal de Cascavel**: volume II: ensino fundamental – anos iniciais. Cascavel, Paraná: ?, 2008. Disponível em  
<[http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11072012\\_ensino\\_fundamental\\_-\\_anos\\_iniciais.pdf](http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11072012_ensino_fundamental_-_anos_iniciais.pdf)> Acesso em 15 de outubro de 2017.

CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. **Educação e conhecimento científico**: inflexões pós-modernas. Campinas: Autores Associados, 2010.

CINTRA, Maria Aparecida. Os métodos ativos e a escola nova. In: CASTRO, Amélia Domingues de. **Didática para a escola de 1º e 2º graus**. SP: Edibell, 1973, p. 37-48.

COSTA, Larissa Quachio. **Ensino de literatura**: possível humanização do indivíduo no contexto da atual sociedade. 2014. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, D.F.: MEC/UNESCO, 1998. Disponível em:  
<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf>> Acesso em: 17 jul. 2016.

DUARTE, Newton. **A catarse como categoria didática e sua importância na formação e no trabalho dos professores**. 2017. No prelo.

\_\_\_\_\_. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016a.

\_\_\_\_\_. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia, MG : Navegando Publicações, 2016b, p. 101- 122.

\_\_\_\_\_. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, vol. 7, n. 1, p. 08-25, jun, 2015. Disponível em  
<<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12808/9501>> Acesso em: 20 de julho de 2017.

\_\_\_\_\_. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org). **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p.07-21.

\_\_\_\_\_. O debate contemporâneo das ideias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia e DUARTE, Newton. (Orgs.) **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 33-49.

\_\_\_\_\_. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006a.

\_\_\_\_\_. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 32, no. 3, p. 607-618, set/dez, 2006b.

\_\_\_\_\_. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.24, n.83, p.601-625, ago. 2003.

\_\_\_\_\_. O construtivismo seria pós-moderno ou o pós-modernismo seria construtivista? (análise de algumas ideias do “construtivismo radical” de Enerst Von Glasersfeld). In: DUARTE, Newton (org). **Sobre o construtivismo: contribuições à uma análise crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000, p. 87-106.

\_\_\_\_\_. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos CEDES**, Campinas, vol. 19, n. 44, p. 85-106, abr. 1998.

\_\_\_\_\_. **A individualidade para – si**: Contribuição à uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton., et al. O Marxismo e a questão dos conteúdos escolares. In: IX Seminário nacional de estudos e pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, 2012, João Pessoa/PB. **Anais...** Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. p. 3953-3979.

DUARTE, Newton; FERREIRA, Nathalia Botura de Paula e ANJOS, Ricardo Eleutério dos. O conceito ético-político de catarse e a importância da adolescência para a formação humana. In: 35ª Reunião Anual da ANPED “Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI”, 2012, Porto de Galinhas/PE. **Anais...** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Porto de Galinhas, 2012, p. 01-16.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A crítica às pedagogias do “aprender a aprender”: naturalização do desenvolvimento humano e a influência do construtivismo na educação. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 121-147.

\_\_\_\_\_. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Campinas: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, Nathalia Botura de Paula. **A catarse estética e a pedagogia histórico-crítica: contribuições para o ensino de Literatura.** 2012. 170 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, SP, 2012.

BEZERRA FILHO, José Mendonça. Exposição de motivos da MP do Ensino Médio. Disponível em: <<https://blogdopensar.files.wordpress.com/2016/09/mp-do-ensino-mc3a9dio-com-exposic3a7c3a3o-de-motivos.pdf>> Acesso em: 10 de abril de 2017.

GLASERSFELD, Ernst Von. Adeus à Objetividade. In: WATZLAWICK, Paul; KRIEG, Peter (Orgs.). **O Olhar do Observador: Contribuições para uma Teoria do Conhecimento Construtivista.** Campinas, SP: Editorial Psy II, 1995, p. 17-29.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história.** 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1981.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere**, volume 2, 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_, volume 3, 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_, volume 1, 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011b.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_, volume 5, 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história.** São Paulo: Paz e Terra, 2008.

\_\_\_\_\_. **Sociología de la vida cotidiana.** 2. ed. Barcelona: Ediciones Península, 1987.

LENINE, Vladimir Ilitch. **Sobre a Educação.** vol. 1. Lisboa: Seara Nova, 1977.

LIOTO, Mariana. IDEB: veja a nota de cada escola de Cascavel. UOL. 08 de setembro de 2016. Disponível em: <<http://cgn.uol.com.br/noticia/192391/ideb-veja-a-nota-de-cada-escola-de-cascavel>> Acesso em 30 de junho de 2017.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen.** 4ª ed. São Paulo, Cortez, 1994.

LUKÁCS, Georg. **Estética**: La peculiaridad de lo estético. Cuestiones preliminares y de principio. vol.1. Barcelona: Grijalbo, 1966a.

\_\_\_\_\_. **Estética**: La peculiaridad de lo estético. Problemas de la mimesis. vol. 2. Barcelona: Grijalbo, 1966b.

\_\_\_\_\_. **História e consciência de classe**: Estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da S. D.; e PAGNONCELLI, Claudia. A pedagogia histórico-crítica na trajetória histórica e nos fundamentos teóricos do currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel/PR. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.46, p. 190-204, jun, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640080/7639>>. Acesso em: 17 jul. 2016.

MÁRKUS, György. **Marxismo e antropologia**: o conceito de “essência humana” na filosofia de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARQUES, Hellen Jaqueline. **Reflexão ou Inflexão? A produção de conhecimentos sobre a formação de professores no Brasil**: A prática reflexiva em foco. 2008. 118 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba – PR, 2008.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. O tema da diversidade na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão e BATISTA, Eraldo Lemes (orgs). **Pedagogia histórico-crítica**: desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 109-146.

\_\_\_\_\_. A prática pedagógica na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011a, p. 101-120.

\_\_\_\_\_. **A prática pedagógica histórico-crítica**: na educação infantil e no ensino fundamental. Campinas, SP: Autores Associados, 2011b.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão e SAVIANI, Dermeval. Prática pedagógica alfabetizadora à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Psicologia em estudo**, Maringá, vol. 22, n. 1, p. 3-13, jan-mar, 2017. Disponível em <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/31815>> Acesso em 20 de julho de 2017.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia e DUARTE, Newton. (orgs.) **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. Apoio técnico: Ana Carolina Galvão Marsiglia. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 13-31.

\_\_\_\_\_. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 43-57.

\_\_\_\_\_. **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 natureza histórico-social da personalidade. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 82-99, abril 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622004000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 09 abr. 2016.

MARTINS, Lígia Márcia e MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARX, Karl. **Cadernos de Paris & Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

\_\_\_\_\_. **Grundrisse: Manuscritos econômicos de 1857-1858: Esboços da crítica da economia política**. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_. **Capítulo VI inédito de O Capital**. 2ª ed., São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. São Paulo: Boitempo, 2007

\_\_\_\_\_. **A ideologia alemã: Feuerbach**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In: MARSIGLIA, Ana

Carolina Galvão (org). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 147-167.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, nº 2, p. 315-346, jul.- dez. 2009.

\_\_\_\_\_. **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, Maria Célia Marcondes de.; TORRIGLIA, Patrícia Laura. Sentidos do ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de. (Orgs.) **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 45-60.

NANDA. Meera. Contra a destruição/desconstrução da ciência: histórias cautelares do terceiro mundo. In: WOOD, Ellen Meiksins e FOSTER, John Bellamy (Orgs.) **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999, p. 84-106.

NÓVOA, Antonio. (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PALMER, Bryan. D. Velhas posições/novas necessidades: história, classe e metanarrativa marxista. In: WOOD, Ellen Meiksins e FOSTER, John Bellamy (Orgs.) **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999, p. 74-83.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Atmed Editora, 2002.

PIAGET, Jean. **Sobre a Pedagogia: textos inéditos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1979.

SAVIANI, Dermeval. **Concepções pedagógicas na história da educação brasileira**.

Disponível em:

<[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_036.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html)> Acesso em: 10 de abril de 2017, p. 1-38.

\_\_\_\_\_. **O lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

\_\_\_\_\_. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, D. e DUARTE, N. (Orgs.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 59-85.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. Edição Comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos históricos e ontológicos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan.-abr. 2007.

\_\_\_\_\_. A função docente e a produção do conhecimento. In: **Educação e Filosofia**. 11 (21 e 22), p. 127-140, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1987.

\_\_\_\_\_. As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 42, p. 08-18, ago. 1982. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1546/1545>> Acesso em: 21 de julho de 2017.

SAVIANI, Dermeval. e DUARTE, Newton. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÜHLI, Vitor Marcel. **A dimensão formativa da arte no processo de constituição da individualidade para-si: a catarse como categoria psicológica mediadora segundo Vigotski e**

Lukács. 2011. 170 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2011.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci: Sua teoria, incidência no Brasil, influencia no Serviço Social**. 3. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez Editora, 2004.

SOARES, Valéria Antônio Benevides Solano. **Análise do binômio saúde-adoecimento de professores e alunos**. 2015. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), São Paulo, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

WOOD, Ellen Meiksins. O que é a agenda “pós-moderna”? In: WOOD, Ellen Meiksins e FOSTER, John Bellamy (Orgs.) **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999, p. 7-22.

WORLD BANK. Learning for all: Investing in people’s knowledge and skills to promote development. World Bank Group Education Strategy 2020. Washington, DC: World Bank, 2011. Disponível em: <[http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education\\_Strategy\\_4\\_12\\_2011.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education_Strategy_4_12_2011.pdf)> Acesso em: 17 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. What matters most for teacher policies: a framework paper. **SABER Working paper series**. Washington, DC, World Bank, number 4, apr. 2013. Disponível em: <[http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1290520949227/7575842-1365797649219/Framework\\_SABER-Teachers\\_Apr.13.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1290520949227/7575842-1365797649219/Framework_SABER-Teachers_Apr.13.pdf)> Acesso em: 17 jul. 2016.

ZEICHNER, Kenneth. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: PEREIRA, J. E. D. e ZEICHNER, K. (Orgs). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 67-93.

\_\_\_\_\_. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 115-138.