


**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 consequentemente 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 discorremos 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.

## 1 CONCEPÇÃO DE MUNDO, FORMAÇÃO DA INDIVIDUALIDADE E A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA SOCIEDADE CAPITALISTA

As idéias (*Gedanken*) da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes; isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual, o que faz com que a ela sejam submetidas, ao mesmo tempo e em média, as idéias daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual. As idéias dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como idéias; portanto, a expressão das relações que tornam uma classe a classe dominante; portanto, as idéias de sua dominação. Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que o façam em toda sua extensão e, conseqüentemente, entre outras coisas, dominem também como pensadores, como produtores de idéias; que regulem a produção e a distribuição das idéias de seu tempo e que suas idéias sejam, por isso mesmo, as idéias dominantes da época. Por exemplo, numa época e num país em que a aristocracia e a burguesia disputam a dominação e em que, portanto, a dominação está dividida, mostra-se como idéia dominante a doutrina da divisão dos poderes, enunciada então como ‘lei eterna’ (MARX e ENGELS, 1987, p. 72).

As necessidades humanas são histórico-sociais e decorrem do processo de evolução da própria humanidade que constitui os indivíduos. Portanto, a satisfação dessas necessidades não poderá ignorar o caráter também histórico-social da apropriação dos produtos resultantes da atividade vital humana realizada ao longo da história.

O ser humano, ao se objetivar através do trabalho, produz novos objetos que irão satisfazer e criar novas necessidades ao passo em que potencializa as capacidades e habilidades dos indivíduos. Para que esse potencial se desenvolva em cada um é preciso que haja a apropriação desses objetos (produtos) do trabalho. “Assim, a acumulação da riqueza material da sociedade de um lado corresponde a uma acumulação de capacidades humanas por outro” (MÁRKUS, 2015, p. 34).

Deste modo, desde seu nascimento, o ser humano necessita se apropriar das objetivações (produtos do trabalho humano) presentes na sociedade, produzidas e transformadas ao longo da história e que constituem a dinâmica da própria vida cotidiana. Esta apropriação é essencial ao processo de formação dos indivíduos como seres sociais, pertencentes ao gênero humano. No entanto, a apropriação não ocorre de maneira passiva e desordenada, nem mesmo as estruturas/objetivações que constituem a realidade, a vida cotidiana, se situam deste modo.



O processo de formação do humano em cada indivíduo está mediado pelas estruturas, sistemas e métodos de organização e compreensão da sociedade. O que nos leva a refletir sobre o modo como a sociedade tem hegemonicamente constituído tais estruturas, reproduzido a cotidianidade e influenciado na formação da individualidade.

Tal problemática emerge no desenvolvimento do gênero humano, visto que, ao nos apropriar das objetivações humanas, ao longo das relações que construímos socialmente na vida cotidiana (no sentido da universalização), também constituímos nossa individualidade (no sentido da subjetividade). Este processo interpõe-se dialeticamente com a construção de nossa concepção de mundo. Portanto, consideramos as relações sociais, entremeadas aos processos formativos e às estruturas da vida cotidiana, como aspectos decisivos para essa concepção do mundo e, conseqüentemente, para as escolhas e tomadas de ação na realidade.

### **1.1 A formação da individualidade e a vida cotidiana**

Para tratar da constituição da individualidade humana, Duarte (2013) aponta importantes premissas que dizem respeito à relação entre o desenvolvimento biológico próprio dos seres animais e a dialética entre objetivação e apropriação do gênero humano, própria da formação da individualidade. Considerando que tal apropriação não é um processo unilateral e reduzido à mera interiorização de produtos sociais, mas, diz respeito ao intercâmbio entre natureza e sociedade e às transformações sociais geradas pela ação coletiva.

Sobre esta premissa o autor faz a seguinte afirmação:

Analisar a formação da individualidade humana é, portanto, muito mais do que analisar os processos de interiorização, ainda que, repito, estes sejam de importância fundamental. Não estou, portanto, menosprezando o papel da subjetividade, tanto na humanização quanto na alienação dos seres humanos, apenas estou salientando a necessidade de se conceber a categoria de apropriação em seu significado amplo. (DUARTE, 2013, p. 170).

Disto podemos concluir que, assim como a apropriação é um processo coletivo e social, também o é a formação da individualidade, portanto o indivíduo, em qualquer tipo de atividade, é um ser social.

Mas mesmo quando estou *cientificamente* ativo etc., uma atividade que eu raramente posso executar em comunidade imediata com outros, estou *socialmente* ativo, porque [ativo] como *homem*. Não só o material da minha atividade – como a própria língua na qual o pensador é ativo – me é dado como produto social, a minha existência *própria* é atividade social; por isso,

o que eu faço de mim, faço de mim para a sociedade e com a consciência de mim como um ser social (MARX, 2015, p. 347, grifos do autor).

Apesar de aparentemente a palavra “indivíduo”, em si mesma, não expressar esta relação, a individualidade do ser humano é tanto mais rica e possível de se constituir, quanto mais desenvolvidas forem as relações sociais (DUARTE, 2013). Esta individualidade é o que permite ao ser humano escolher os rumos de sua vida, formar sua concepção do mundo.

Na história da sociedade há relações e formas distintas da constituição da individualidade humana. Nas sociedades pré-capitalistas, por exemplo, é muito grande a relação de dependência do indivíduo com a comunidade. Neste caso,

Na socialidade em si, os seres humanos relacionam-se com as condições sociais da existência da mesma forma que se relacionam com as condições naturais, ou seja, não lidam com as condições sociais como objetivações humanas. As pessoas vivem a socialidade, mas não mantêm uma relação consciente com ela. (DUARTE, 2013, p. 180).

Na sociedade capitalista não há uma correlação (unidade) entre os indivíduos e as relações sociais que produzem suas condições de existência, pois, estas são tidas como algo externo ao ser, entretanto, “ao adquirirem essa autonomia perante a individualidade concreta das pessoas, as forças sociais, no capitalismo, podem se desenvolver de forma objetiva e universal, sem nenhum limite local” (DUARTE, 2013, p. 187). O que significa dizer que o processo de alienação do indivíduo diante das relações de produção se tornou mais dinâmico, sob a égide de uma “falsa” liberdade individual. Esta liberdade é relativa tendo em vista as contradições da vida cotidiana e o processo de alienação das relações sociais.

No capitalismo o desenvolvimento das relações sociais está calcado na produção de mercadorias e o dinheiro é a forma de mediação desta produção com a riqueza da sociedade. Processo ao qual a individualidade humana está associada contraditoriamente, pois, os trabalhadores precisam garantir o desenvolvimento das forças produtivas (externas a eles) ao mesmo tempo que de sua própria individualização, mas de forma desconexa e abstrata (DUARTE, 2013).

A partir desta análise, Duarte (2013) denomina a individualidade na sociedade capitalista como uma individualidade abstrata e universal.

No capitalismo, o indivíduo se objetiva de forma universal, pois o produto do seu trabalho possui intrinsecamente a universalidade do valor de troca, a universalidade do dinheiro. Ao produzir dinheiro, o trabalho transforma-se

em um processo de objetivação universalizante, mas numa forma alienada (p. 190).

Ao mesmo tempo em que o capitalismo gera possibilidades para a individualidade livre e universal, esta não se efetiva plenamente na vida humana, pois há subordinação ao capital. Outrossim, a universalização da produção não está direta e proporcionalmente relacionada à riqueza e pleno desenvolvimento da individualidade. Longe disso, simultaneamente à produção das condições para o desenvolvimento da individualidade plena, livre e universal, o capitalismo produz a pobreza absoluta do ser em sua máxima alienação (DUARTE, 2013). Todavia, nossa luta e resistência tem como horizonte essa individualidade (plena, livre e universal) para a formação do ser humano.

Segundo Duarte (2013), o desenvolvimento dessa forma de individualidade implica passagem para um novo estágio.

Se o capitalismo cria, de forma alienada e alienante, os pressupostos para o desenvolvimento da individualidade livre e universal, não me parece possível, principalmente hoje, acreditar que a passagem para o ‘terceiro estágio’ possa se realizar sem um difícil e contraditório processo de elevação da individualidade em si à individualidade para si; buscando-se conduzir esse processo, em todos os âmbitos da vida humana, aos máximos limites possíveis nas condições da sociedade alienada. (DUARTE, 2013, p.192).

De acordo com Heller (1987), os indivíduos desfrutam de certa liberdade, traduzida em suas ações e pensamentos, diante das estruturas cotidianas, pois, apesar de reconhecer os padrões repetitivos de suas atividades no cotidiano, o indivíduo faz suas escolhas de modo consciente diante das necessidades que a realidade apresenta, pesando seus resultados a partir de determinados princípios e concepção de mundo. Tais escolhas partem da própria hierarquização que o indivíduo (para si) estabelece entre tais atividades, criando diferentes vínculos e determinações entre elas, de modo a potencializar o desenvolvimento de sua personalidade (suas capacidades). Os parâmetros individuais para a construção desta hierarquia partem também dos valores e objetivações genéricas para si, que, dialeticamente, constituem a individualidade do ser.

O homem é uma totalidade de ser, agir, pensar e sentir, singular e universal, pois, o pensamento, a consciência, ao mesmo tempo em que constitui o indivíduo subjetivamente, constitui também sua objetividade, suas ações reais e sociais. Igualmente, não podemos separar a sociedade do modo de existir e configurar-se na consciência, individualidade, do ser humano. “Portanto, pensar e ser são decerto *diferentes*, mas simultaneamente estão em

unidade um com o outro” (MARX, 2015, p. 348, grifos do autor). Dito de outra maneira, o indivíduo como ser social, realiza-se na genericidade presente em suas ações e pensamentos.

A vida individual e a vida genérica do homem não são *diversas*, por muito que – e isso necessariamente, o modo de existência da vida individual seja um modo mais *particular* ou mais *universal* da vida genérica, ou por mais que a vida genérica seja uma vida individual mais *particular* ou mais *universal* (MARX, 2015, p. 348, grifos do autor).

Dito de outro modo, os valores genéricos para si, que irão contribuir para a constituição da individualidade, também irão influenciar na hierarquização individual da vida cotidiana (HELLER, 1987). Por sua vez, esta será mediada pelos elementos da concepção de mundo do indivíduo. Este processo irá auxiliar na internalização dos valores genéricos para si transformando-os em motivações e ações para/na prática social.

Isto posto, cabe considerar que,

A concepção de mundo não é a síntese científica ou filosófica, nem sequer a ideologia política; é a forma, *consubstanciada no indivíduo*, com que se manifesta o valor de todos estes (ou de alguns deles) fatores, sua interiorização na vida cotidiana do indivíduo. Em confirmação do fato de que a relação consciente com os valores genéricos é aquela que forma a individualidade e a hierarquia individual, podemos acrescentar agora que isto sempre acontece com a mediação da concepção de mundo, a qual conduz os valores genéricos para-si ao nível do particular e os transforma no motor de suas ações. (HELLER, 1987, p. 410, grifos da autora, tradução nossa).

A concepção de mundo é parte essencial das motivações e ações humanas que, ao serem conduzidas pela consciência do indivíduo, suplantando o espontaneísmo e imediatismo, constitui uma unidade (totalidade) no decurso da vida humana, no sentido da realização das necessidades humanas genéricas e da individualidade para si. A atividade humana, segundo LUKÁCS (1966a), é a dialética entre a consciência singular e a espécie (desde o princípio da evolução da humanidade). A dialética que impera neste campo é a mudança/transformação da subjetividade, no sentido da sua elevação, enriquecimento e diferenciação.

É nesta direção que Agnes Heller (1987) aponta as inter-relações entre a concepção de mundo e a vida cotidiana na busca pela superação da alienação e pelo desenvolvimento da consciência do indivíduo. “O indivíduo, [...], extrai os motivos da reflexão e ação sobre si mesmo (a autoconsciência) com a mediação da concepção de mundo, da relação consciente com a genericidade para-si” (HELLER, 1987, p. 411, tradução nossa).

O ser humano forma sua individualidade em unidade com a própria cotidianidade e é denominada por Duarte (2013) como a “individualidade em si”<sup>6</sup>. O que por sua vez, segundo o autor, constitui uma unidade vital entre particularidade e genericidade existente sem que, necessariamente, o indivíduo tenha consciência. Desta maneira, há sempre no decurso da formação humana certo grau de desenvolvimento da individualidade em si.

Para que as pessoas não se limitem à individualidade em si é preciso alcançar certo grau de autoconsciência, que permitirá o desprendimento da mera particularidade da vida cotidiana e compreensão de si mesmo como integrante do gênero humano. Entretanto, como ressalta Duarte (2013), esta mudança não deve ocorrer apenas no nível da consciência, mas sim, prescinde de atitudes do próprio indivíduo perante sua prática social.

Ao mesmo tempo, a individualidade em si pode prender-se ao nível das atividades cotidianas de forma alienada, ou seja, de modo a criar obstáculos para a compreensão crítica e consciente da realidade e seus vínculos com a sociedade, o ser humano e o cotidiano. Quando não há a superação da individualidade em si alienada<sup>7</sup>, os indivíduos permanecem presos às atividades cotidianas centradas nas necessidades particulares e imediatas, o que decorre das próprias condições postas pelo modo de organização social (entre outros fatores, inclusive o da subjetividade dos sujeitos).

Neste ponto precisamos ter cuidado para não caracterizarmos a individualidade em si como expressão direta da alienação. Ou seja, satisfazer as necessidades particulares não deixa de formar a genericidade no indivíduo, pois, todo ser humano é um ser genérico. Por isso há uma diferença entre a individualidade em si e a individualidade em si alienada. “Ocorre que, no caso do indivíduo em si alienado, não se desenvolve (ou se desenvolve muito precariamente) a relação consciente com sua condição de ser genérico” (DUARTE, 2013, p. 211).

Por conseguinte, não há como negar a relação dinâmica e vital entre particularidade e genericidade, pois, desde que se constitui como ser genérico, o homem constrói sua individualidade a partir das apropriações das objetivações genéricas (entre outros fatores) ao longo de sua vida. Sendo assim, a constituição da individualidade em si e da individualidade para si, funda-se em um processo dialético de vir a ser do ser humano. Ou seja,

---

<sup>6</sup> Duarte (2013) utiliza os conceitos de “individualidade em si” e “individualidade para si”, apoiado nas obras de Agnes Heller e Georgy Lukács, conforme argumenta em sua obra “A individualidade para si”, já em sua 3ª edição.

<sup>7</sup> Para o aprofundamento das relações entre os conceitos de individualidade em si e individualidade em si alienada ver Duarte (2013).

Entre o indivíduo em si alienado e o indivíduo para si não existe uma linha demarcatória rígida. Aliás, o mais correto é pensar nessas duas categorias como tendências do vir a ser da individualidade. Nesse sentido, não existe um indivíduo para si já definitivamente constituído, mas um indivíduo em processo de ascensão da individualidade em si à individualidade para si (DUARTE, 2013, p. 212).

Neste caminho, o ser humano se depara com diferentes e contraditórias circunstâncias que irão interferir em suas escolhas e na dinâmica de sua formação. A relação entre as circunstâncias da vida do indivíduo e a formação de sua individualidade pode estar mediada pela alienação presente na cotidianidade da sociedade capitalista. Entretanto, segundo Heller (2008, p. 11-12).

Não se deve jamais entender a “circunstância” como totalidade de objetos mortos, nem mesmo de meios de produção; a “circunstância” é a unidade de forças produtivas, estrutura social e formas de pensamento, ou seja, um complexo que contém inúmeras posições teleológicas, a resultante objetiva de tais posições teleológicas.

Para Gramsci (1981), a grande questão quanto à nossa formação é sabermos identificar os traços histórico-sociais que constituem a concepção de mundo. Para alcançarmos uma concepção crítica e coerente do mundo o autor destaca dois pontos fundamentais: 1. Superar a fragmentação, imediaticidade e a individualidade em si. 2. Conhecer a nós mesmos, de maneira crítica, como seres produtos e produtores da história<sup>8</sup>. De acordo com Gramsci (1981, p. 12), “criticar a própria concepção de mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido”.

Destes aspectos também serão conduzidas as escolhas pertencentes ao conflito entre o caráter moral e caráter psíquico do indivíduo, que irão, em determinados graus, influenciar suas ações guiadas por sua visão de mundo. São estas ações que, por sua vez, também constituirão as relações sociais mediadas entre os indivíduos e, conseqüentemente, possibilitar mudanças em suas próprias concepções e realidade.

De acordo com Duarte (2013), o caráter psíquico desenvolve-se a partir de motivações particulares que tem como base aspectos da casualidade da vida, como a família, características físicas, status social etc. O caráter moral tem as motivações genéricas como

---

<sup>8</sup> Segundo Álvaro Vieira Pinto (1979, p.85, grifos do autor) “o homem se torna um produzido pelo produzido por sua intervenção voluntária e progressivamente consciente daquilo que a natureza lhe oferece, ou seja, deixa de ser um produzido puro para se tornar um *produzido produtor do que o produz*”.

ponto de partida e forma-se das escolhas relativamente livres e conscientes de valores genéricos (DUARTE, 2013).

O conflito entre estas duas dimensões do carácter das pessoas, também constitui sua individualidade. Para o indivíduo em si alienado, as características e valores que estruturam seu carácter, tanto psíquico quanto moral, são naturais e espontâneos. Ou seja, não estabelecem uma relação de criticidade dialética entre o que é casual e as escolhas conscientes na realidade em que vive (DUARTE, 2013).

Para explicar o sentido dos valores, recorreremos à Heller (2008, p. 20), que diz,

[...] consideramos valor tudo aquilo que produz diretamente a explicitação da essência humana ou é condição de tal explicitação. Portanto, consideramos como valores as forças produtivas e como explicitação de valores a explicitação dessas forças, já que essa explicitação significa, direta e indiretamente, aquela das capacidades humanas, na medida em que aumenta a quantidade de valores de uso – e, portanto, de necessidades humanas – e diminui o tempo socialmente necessário para a obtenção dos vários produtos.

Neste contexto, é importante destacar a observação de Duarte (2013) ao afirmar que, o carácter psíquico dos indivíduos, por mais que se sustente basicamente em fatores casuais desde o nascimento e tenha uma estrutura estável, ainda é consideravelmente controlado conscientemente pelo indivíduo para si, pois, este será mediado por seu próprio carácter moral. Sendo assim,

O indivíduo em processo de vir a ser como individualidade para si enfrentará os conflitos que possam surgir nesse processo, não como fatalidades impostas pelo destino, não como repressão alienada ou extravasamento alienado do carácter psíquico, mas como conhecimento das possibilidades e dificuldade que o carácter psíquico imponha ao processo de formação da individualidade para si (DUARTE, 2013, p. 229).

A individualidade do ser humano depende de sua consciência enquanto ser social que vive e reproduz sua essência humana em comunidade, portanto, influenciado pela organização desta comunidade. Para o materialismo histórico dialético, não há uma oposição entre os determinantes da individualidade e da universalidade humanas. Há sim, uma nítida tentativa de construir uma individualidade centrada no carácter universal e genérico da reprodução da vida, na busca pelo seu sentido (superação da individualidade em si) e a partir da apropriação livre e consciente do humano pelo próprio homem.

Essa apropriação é, à *priori*, uma superação (positiva) da propriedade privada, cuja determinação pressupõe o “ter”, possuir, imediata e unilateralmente (MARX, 2015). Esta

afirmação resulta no entendimento de que o homem necessita estabelecer suas relações para com a natureza, os objetos e os outros homens, ao mesmo tempo, de modo subjetivo, objetivo e comunitário.

Todavia, é necessário considerar que: a) “Para si” não é uma característica obrigatória para a produção e reprodução da sociedade. b) A existência da individualidade para si está relacionada à intencionalidade do ser para tal. Ou seja, a individualidade está para o objeto consciente do pensamento e da ação. c) A individualidade para si não se basta como um fim em si mesmo, pois, as características inatas e as necessidades do indivíduo são permeadas pelas necessidades genéricas da humanidade (HELLER, 1987).

Nas palavras de Marx (2015, p. 349, grifos do autor),

O homem apropria-se da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total. Cada uma das suas relações *humanas* com o mundo, ver ouvir, cheirar, saborear, tatear, pensar, intuir, sentir, querer, ser ativo, amar, em suma, todos os órgãos da sua individualidade, bem como os órgãos que são imediatamente na sua forma órgãos comunitários, [VII] são no seu comportamento *objetivo* ou no seu *comportamento para com o objeto* a apropriação do mesmo, a apropriação da realidade *humana*.

Esse é o processo histórico de desenvolvimento da humanidade, na qual participam o homem e a natureza. O homem, na perspectiva emancipatória, almeja o desenvolvimento pleno de sua individualidade livre e universal na busca pela superação da alienação de sua genericidade e, assim, em sociedade, em comunidade com os outros homens, se constitui ser social.

Para tanto, o conhecimento enquanto produto da atividade humana é parte essencial da formação da humanidade no indivíduo. Visto que ele mesmo (o conhecimento) é objetivação e conteúdo da subjetividade, pois, o conhecimento não é a realidade, mas, constitui suas formas de domínio, no sentido da aproximação de sua essência. O que permite ao ser humano elevar-se em termos de desenvolvimento e potencial.

Por um lado, portanto, na medida em que, por toda a parte, na sociedade, a realidade objetiva se torna para o homem realidade das forças essenciais do homem, a realidade humana e portanto realidade das forças essenciais *próprias*, todos os *objetos* se tornam para ele *objetivação* de si próprio, enquanto objetos que realizam e confirmam a sua individualidade, enquanto objetos *seus*; i. é, *ele próprio* se torna objeto. *Como* eles se tornam seus para ele, isso depende da *natureza* do *objeto* e da natureza da *força essencial* que *lhe* corresponde; pois precisamente a *determinidade* dessa relação forma o modo *real*, particular, da afirmação (MARX, 2015, p. 351, grifos do autor).



O que nos remete a considerar o modo como o conhecimento objetivado e subjetivamente apropriado, incorpora-se à individualidade e constitui-se, indivisivelmente, sua concepção de mundo e, como parte de um processo único, também constitui suas ações. Mas, no decurso da apropriação do conhecimento é necessário haver a compreensão do sentido das coisas, concomitantemente à educação do sentido humano no homem.

Entretanto, o homem só será capaz de sentir e perceber o mundo em outro patamar, ao extrapolar os sentidos na sua forma mais rude e reconhecê-los no auge do desenvolvimento histórico dado. Assim sendo, “a objetivação da essência humana, tanto do ponto de vista teórico quanto do prático, é necessária tanto para fazer *humanos* os *sentidos* do homem como para criar *sentido humano* correspondente a toda a riqueza do ser humano e natural” (MARX, 2015, p. 353, grifos do autor).

A partir desta dialeticidade entre a formação da individualidade e da sociedade, para satisfazer suas necessidades de autorreprodução, o homem cria instrumentos que precisam ultrapassar sua imediatez (LUKÁCS, 1966b), ou, ao menos, que almeje isso em outras direções. Isso significa que o homem precisa se apropriar e compreender o significado social das coisas, para além das aparências e imediatismo.

Esta mudança na subjetividade nos é importante, pois está diretamente relacionada às transformações na/própria humanidade. A preservação e o enriquecimento da vida não podem ser considerados de modo imediato, pois é preciso considerar os efeitos da particularidade na realidade e vice-versa. (LUKÁCS, 1966b)

Para Lukács (1966b) a superação dessa imediatez ocorre também de forma dialética, pois:

- a) não significa anular a particularidade, pois esta é a base vital para a auto superação;
- b) não significa, entretanto, sua conservação, pois, sua elevação à um nível superior produz nela mesma (na particularidade) mudanças de conteúdo e estrutura.

Para tanto, o ser humano precisa desprender-se de sua particularidade, o que não quer dizer que não seja uma das categorias mais importantes para a compreensão do mundo. Mas, como um de seus feitos positivos, possibilita a superação da mera particularidade do indivíduo, ao mesmo tempo em que a preserva (LUKÁCS, 1966b).

A relação entre os sentidos humanos e o sentido do humano para o homem, corresponde à formação da própria atitude científica, necessária para a compreensão e explicação da realidade social. Em oposição à ciência neutra e fragmentária, esta atitude

científica nos permite problematizar, discutir e buscar o **sentido da vida**. Tema que, ao dissociar-se da ciência e essência do real, pode findar-se em uma filosofia pragmatista e metafísica.

De acordo com Lukács (1966b, p.475, tradução nossa) a ciência e a arte são fundamentais para a alteridade da particularidade, já que “se movem no mesmo sentido: junto com o comportamento ético, são os motores mais potentes da transformação qualitativa dessa particularidade”.

A ciência e a arte têm em si uma função desantropomorfizadora<sup>9</sup>, mas isso não significa transformá-la em uma ferramenta impessoal, ou seja, não deixarão de considerar a particularidade/individualidade dos sujeitos envolvidos em sua apropriação e produção. As características particulares do investigador são importantes para a investigação científica, desde que não se tornem um obstáculo a ela (LUKÁCS, 1966b).

A comoção, a purificação produzida, eleva o homem acima de sua particularidade imediatamente dada, e lhe mostra perspectivas amplas e profundas, vinculações de seu destino estritamente pessoal e limitado com a essência do mundo em que trabalha, assim como com o destino da espécie inteira, pela mediação desse ambiente. (LUKÁCS, 1966b, p.476, tradução nossa).

Tal superação é oposta àquela que encontramos, por exemplo, nas relações do indivíduo com a religião<sup>10</sup>, já que a fé, ou crença, é a única mediadora entre o homem e a transcendência. Na religião está presente a busca pela salvação individual, ou seja, a preocupação consigo mesmo para garantir a salvação da própria alma. A ética, a arte, a ciência e a filosofia estão na periferia, à margem da religião, mas inserem-se neste sistema como elementos a serviço da salvação. Desta forma, as religiões lutam contra a “criatura” que existe no ser humano, pois, buscam transcender o próprio humano, já que a alma é superior ao corpo. No entanto, o que é esta “criatura” se não o próprio “ser” humano, ou seja, sua particularidade? A espontaneidade da vida cotidiana se refere ao “eu” individual (privado), mas, é essencial à vida cotidiana que os conhecimentos se revertam novamente ao indivíduo privado (LUKÁCS, 1966b).

Os homens esquecem frequentemente que eles mesmos impuseram ao mundo, através do trabalho, uma teleologia, que, no entanto, é projetada no decurso do mundo cósmico. O

---

<sup>9</sup> Antropomorfizar: dar qualidades, características, humanas à elementos da natureza.

<sup>10</sup> Lukács (1967) não desconsidera as diferenciações entre cada religião, mas, ressalta o caráter (essência) de todas, considerando o todo.

que, por sua vez, leva os indivíduos a questionarem este mundo, buscando uma justificativa para tudo com intermináveis porquês. “Colocando em um nível superior, mesmo que no âmbito da espontaneidade cotidiana, isso significa a intenção de eliminar o azar da realidade objetiva. [...] Para o homem ‘comum’ o azar lhe aparece como algo incalculável que perturba seus planos” (LUKÁCS, 1966b, p. 480).

Disto, podemos perceber dois movimentos: 1. A relação dialética entre acaso e necessidade; 2. A aversão ao acaso, própria da vida cotidiana. Diante da impossibilidade de negação ao acaso o homem busca uma razão para ele, para torná-lo previsto e, até mesmo querido, como uma vontade superior ao homem. De modo que a concepção de mundo restrita à vida cotidiana é calcada na religiosidade (LUKÁCS, 1966b).

No cotidiano, essa concepção de mundo religiosa, reconduz toda referência do universal ao “eu” privado (particular), até mesmo a ciência, a arte e a filosofia. Em termos de visão de mundo, esta relação entre a teleologia e o “eu” privado, do modo como está posta pelo cotidiano e a religião, falseiam/escondem as reais questões de interesse para a humanidade. No entanto, parte da necessidade do homem ainda se perceber como o centro do universo (LUKÁCS, 1966b).

Em que pesem todas as formas e contextos das diferentes religiões, há que considerarmos uma característica comum à todas elas: a “objetividade” religiosa determina o destino de cada indivíduo – esta é a sua referência teleológica no mundo.

Deste modo, na resposta que toda religião imparte às necessidades religiosas de seus fiéis está já contida a tendência de regular toda a vida exterior e interior dos homens, a oferecer-lhes uma “visão do mundo” que se apresenta como revelada e, portanto, de validade obrigatória, visão que é capaz de resolver no sentido da religião todos os problemas que se apresentem no curso de uma vida assim regulada, e capaz portanto de inserir em uma grande conexão que abarca todos os desejos do homem privado contidos nas necessidades religiosas; desta conexão pretende oferecer garantias totais quanto à satisfação daqueles desejos. (LUKÁCS, 1966b, p. 484, tradução nossa)

Deste modo, a visão de mundo oferecida pela religião, não ultrapassa a imediatividade da vida cotidiana, ao contrário, está enraizada nela (LUKÁCS, 1966b, p. 493), através de “representações imediatas, acríicas e dogmáticas”. Não obstante, a necessidade religiosa está enraizada no fato de que as pessoas, diante da dificuldade, numa sociedade alienada, de encontrarem sentido nos fatos que ocorrem em suas vidas, encontram na religião uma explicação que dá esse sentido de forma inquestionável.

Na história das religiões, a tendência dominante é a manutenção/conservação da particularidade, pois, a vida que levamos no plano terreno é considerada mera preparação, uma prova, para a vida após a morte. Sendo assim, as circunstâncias e forças vitais da realidade que forçam o homem a ir além de sua particularidade não tem valor algum.

O fundamento da necessidade religiosa está no desejo de que os nexos causais dos acontecimentos cotidianos, independentes da consciência humana, sofram uma “inflexão teleológica” e atendam às necessidades de cada indivíduo particular. Entretanto, a religião, mesmo que busque dar um sentido à vida, aliena o indivíduo de entender e conhecer a realidade (LUKÁCS, 1966b), pois, a verdade, ao ser colocada como uma grande revelação religiosa, não é questionada.

Desta forma, a religião busca reforçar o abandono da ontologia, negando seus impactos na formação e transformação da própria visão de mundo. Nas palavras de Marx, “quanto mais o homem põe em deus com tanto menos fica em si próprio” (2015, p. 305-306). Assim, a ciência e a vida são fragmentadas e esvaziadas de objetivos mais amplos e críticos no processo histórico.

Ainda que a religião esteja relacionada às necessidades e interesses individuais (de salvação), ela não pode separar-se completamente das questões sociais e ideológicas da sociedade, nem mesmo da própria ciência. Tendo em vista que, para se manter e reproduzir, a religião deve dirigir-se à fiéis potenciais e seguidores, ou seja, é preciso um discurso geral, ainda que esteja direcionado à cada indivíduo. Assim, o conhecimento científico é aceito a partir dos preceitos religiosos (e econômico-políticos que também atendam esta concepção) para a formação dos indivíduos.

Neste ponto é preciso considerarmos que a formação da individualidade é permeada por diferentes tipos de conhecimentos. A religião e o cotidiano na sociedade capitalista constituem essa formação e não podemos negar suas contribuições para a vida dos indivíduos<sup>11</sup>, do mesmo modo que precisamos conhecer seus nexos e consequências para a elaboração de estratégias de superação do processo de alienação que sustentam. Não obstante, para Lukács (1966a), a ciência e a arte são formas superiores de conhecimento da realidade. Nascem e terminam na vida cotidiana, provocando e sofrendo modificações. O que justifica

---

<sup>11</sup> É importante assinalar que não desconsideramos o papel ideológico relativamente progressista que podem ter certas correntes religiosas, como é o caso da teologia da libertação e, na atualidade, algumas das posições que têm sido adotadas pelo Papa Francisco. Num momento ideológico tão fortemente reacionário, certas posições que ele tem assumido adquirem um sentido progressista, o que não anula o caráter alienante que tem, no final das contas, a visão de mundo religiosa.

destacar a importância de problematizarmos as inter-relações entre o “consumo” das obras científicas, filosóficas e artísticas e as necessidades sociais que lhe originam.

A filosofia está presente nas atividades cotidianas de todos os indivíduos, pois, como afirma Gramsci (1981) todos são filósofos. Entretanto, os limites e características da “filosofia espontânea”, como destaca o próprio autor, precisam ser compreendidos. Esta filosofia espontânea está presente na linguagem, senso comum, bom senso e na religiosidade.

Conforme Duarte (2015, p. 12),

A concepção de mundo, ou visão de mundo, é constituída por conhecimentos e posicionamentos valorativos acerca da vida, da sociedade, da natureza, das pessoas (incluindo-se a autoimagem) e das relações entre todos esses aspectos. No caso das concepções religiosas, pautadas no princípio da transcendência, isto é, na crença da existência de uma realidade não terrena (o além), incluem-se também as ideias sobre essa outra realidade. Mas, como explicou Feuerbach (1997, p. 60), “[...] os predicados religiosos são apenas antropomorfismos”, o que significa que, em última instância, as ideias sobre o além são alienados reflexos da vida humana.

Diante disso, podemos afirmar que existem diversas concepções de mundo. Nesta direção Gramsci (1981) aponta a problemática da coerência entre a concepção de mundo afirmada como fato intelectual e a que se expressa nas atividades individuais de cada um. Para o autor, não separamos a política da filosofia, pois, também demonstram serem posições e fatos políticos as escolhas e críticas acerca de determinada concepção de mundo (GRAMSCI, 1981). Nossa preocupação, portanto, está ancorada no desenvolvimento intelectual do indivíduo, mas, com a consciência sustentada pelo coletivo. O que se reflete na ação prática e cotidiana de cada um na vida em sociedade.

Para que esta ação prática supere a individualidade em si alienada, é preciso que o próprio indivíduo supere seus desejos e paixões imediatos, forjados pelo modo de organização capitalista. Seu conhecimento acerca da realidade deve provocar uma ação transformadora. Nesta condição precisamos considerar as contradições entre a consciência teórica e a ação (GRAMSCI, 1981).

Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um fato mecânico, mas um devenir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no senso de “distinção”, de “separação”, de independência apenas instintiva, e progride até a posse real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária (GRAMSCI, 1981, p. 21).

Gramsci (1981) chama a atenção para a questão acerca da forma como novas concepções de mundo tornam-se populares e são aceitas, seja negando as velhas ou mantendo resquícios destas com novas ideias. Neste processo está envolvida a forma racional com a qual determinada concepção é apresentada (considerando os argumentos tanto positivos quanto negativos), a lógica e perfeição do raciocínio e a autoridade dos pensadores, filósofos, cientistas.

De acordo com Gramsci (1981), a efetividade de tais elementos está relacionada ao grupo social e seu nível cultural e, embora sejam importantes meios para a mudança da concepção de mundo do indivíduo, não são decisivas. A difusão de uma nova visão de mundo tem uma determinada posição político-social que a justifica, sem deixar de considerar a função da formalidade, organização e autoridade para este processo (GRAMSCI, 1981).

No entanto, disto resulta outra conclusão: “nas massas como tais, a filosofia não pode ser vivida senão como uma fé” (GRAMSCI, 1981, p. 26). Esta afirmação parte das considerações do autor sobre a concepção do homem do povo, que se forma diariamente sob inúmeras influências. Para Gramsci (1981), ao homem do povo poderá faltar argumentos científico-filosóficos diante de alguém intelectualmente superior, mas, tal situação não é definidora de suas convicções. Caso contrário, seriam facilmente trocadas em muitas ocasiões e debates.

A fé, neste caso, está relacionada ao grupo social ao qual cada um pertence ou se identifica, e há uma certeza de que neste grupo poderia encontrar os argumentos que lhe faltam para contrapor quem o desafia e o tenta convencer. Já que em algum outro momento de sua vida foi convencido a crer em sua atual posição.

## **1.2 O trabalho educativo e a alienação do professor na relação entre a individualidade e o gênero humano**

Como apontamos anteriormente, o cotidiano na sociedade capitalista traz consigo relações de alienação que permeiam as atividades e objetivações humanas. Tal premissa reforça a necessidade da superação da individualidade em si alienada. Partimos do pressuposto de que esta superação deve se constituir pela formação de novas necessidades, mediadas pelas objetivações genéricas, pelo conhecimento científico, filosófico e artístico em níveis cada vez mais elevados.

Na perspectiva materialista histórico-dialética as necessidades não são naturais e não surgem espontaneamente no indivíduo. Isto é, não estão alicerçadas simplesmente em

interesses particulares, mas, fazem parte da complexa relação entre o indivíduo e o gênero humano. Ainda que cada ser humano não consiga apropriar-se de todas as objetivações humanas, é por meio das apropriações que ocorrem ao longo da vida que as relações com os outros indivíduos podem ser enriquecidas e tornarem-se mais plenas de conteúdos (DUARTE, 2013). Consequentemente, as mediações provocadas pelos conteúdos repletos de sentido e significados, potencializam a formação da individualidade para si, criam novos impulsos e necessidades para o desenvolvimento humano.

Para Duarte (2013, p. 2014), “a necessidade de se objetivar para a sociedade, para os outros seres humanos, será o impulso que levará o indivíduo à atividade, que se tornará sua paixão dominante, que produzirá a efetivação da essência humana na atividade individual”. Como é o caso do trabalho do professor (como uma forma socialmente específica de objetivação), que não é simplesmente um dom ou paixão que evoca uma missão divina como afirma o senso comum.

Concordamos com Saviani (2013a) ao afirmar que o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente nos indivíduos a humanidade produzida ao longo da história. O trabalho do professor, de acordo com Saviani (2013a), é trabalho não material, ou seja, “trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana” (SAVIANI, 2013a, p. 12).

Uma das características do processo de ensino é a produção inseparável de seu consumo, ou seja, para que o ensino se realize é preciso que professor e aluno estejam produzindo e consumindo ao mesmo tempo.

Podemos, pois, afirmar que a natureza da educação se esclarece a partir daí. Exemplificando: se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos). (SAVIANI, 2013a, p.12)

A aula, produto do trabalho docente, parte das ações e escolhas que o professor faz quando planeja. Desde a seleção e organização dos conteúdos, que irão constituir a formação do aluno, até o modo como serão ensinados e avaliados. Não queremos com isso culpabilizar o professor como se ele fosse o único definidor dos elementos constituintes da formação

humana dos alunos, o que seria uma contradição diante do que apresentamos e defendemos até o momento. Entretanto, a educação escolar, a aula, o trabalho educativo, tem grandes consequências e influências para a definição/transformação da consciência dos alunos.

Para Marx e Engels (1987, p. 44) “a consciência da necessidade de estabelecer relações com os indivíduos que o circundam é o começo da consciência de que o homem vive em sociedade”. A consciência do professor e a necessidade de objetivar-se para o mundo e realizar-se enquanto ser social no ato de educar é, portanto, um grande passo para a superação das relações sociais alienadas. Possibilitando o alcance do potencial da educação “na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens” (SAVIANI, 2013a, p. 20).

É importante ressaltar que nesta sociedade não será possível atingirmos completamente uma individualidade plena, livre e universal, nem a escola conseguirá efetivar essa formação. Entretanto, cabe sim, à escola e ao professor, tornar necessário para os próprios indivíduos efetivar sua essência como seres humanos pertencentes ao gênero humano. Pois, “na mais simples manifestação de uma atividade qualquer [...], está contida uma determinada concepção de mundo” (GRAMSCI, 1981, p. 11).

Sendo assim, a possibilidade de construção da individualidade para si, que seja plena, livre e universal, perpassa a transformação e superação das condições que impedem este desenvolvimento, ou seja, a superação da sociedade capitalista. O que dialeticamente depende da incorporação e apropriação das objetivações humanas mais elevadas, as quais esta sociedade foi e é capaz de produzir. Esse deve ser, portanto, o objetivo de uma pedagogia que considera histórica e criticamente o processo de formação humana.

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, que vem sendo criada, mesmo que contraditoriamente, na própria sociedade burguesa. (DUARTE, 2013, p. 195).

Desta riqueza humana e universal fazem parte os conhecimentos produzidos ao longo da história através da ciência, arte e filosofia. O que, conseqüentemente, reafirma a importância da escola e da transmissão de conhecimentos para o processo revolucionário, a partir da dinâmica entre apropriação e objetivação na formação da individualidade. Tais conhecimentos não estão em oposição às necessidades humanas individuais, pois,



[...] a partir do caráter específico da atividade vital humana – pelo fato, acima de tudo, de ser esta uma atividade social e consciente – produzem-se, também, *novas necessidades individuais* de caráter histórico-social (ou mais genericamente: motivos socialmente aceitos de atividade), que não podem ser consideradas – pelo menos em sua específica determinação material humana – como simples humanizações da necessidade biológica (MÁRKUS, 2015, p. 41, grifos do autor).

Neste ínterim, ressalta-se o caráter universal e consciente do homem que, ao apropriar-se da história da humanidade, recria em si mesmo as necessidades históricas do devir humano, ou seja, forma sua individualidade histórico-socialmente. É a partir desta característica que os conhecimentos, mais que produtos externos aos indivíduos, tornam-se necessidades humanas.

O conhecimento é, em toda sua escala, um modo de atuar no ramo do processo da realidade material que se especializou em forma de vida, e se constitui pela evolução biológica. Por isso o grau que o conhecimento atinge em cada etapa dessa evolução, ou seja, nas diversas espécies que se sucedem, representa sempre a característica mais saliente da realidade de cada espécie, na posição evolutiva em que se encontra. No homem, tal característica consiste em que o conhecimento só pode existir como fato social. Por conseguinte, a formação da consciência em sua contradição com o mundo não conduz ao estabelecimento de uma entidade subjetiva solidária, incomunicada com as demais, porém se faz exatamente pelo surgimento da representação individual em conjunto com as outras e em função de finalidades de ação próprias, fundamentalmente, não do indivíduo particular que conhece, mas do grupo. (PINTO, 1979, p. 18).

A defesa da escola e da socialização de conhecimentos é parte dos princípios que embasam a pedagogia histórico-crítica e perpassa a defesa de uma formação repleta de conteúdos ricos de sentidos e significados para o indivíduo, de modo que, ao se apropriar deles, passa a desenvolver sua subjetividade e intervir crítica e conscientemente em sua realidade. “Mostra-se dessa maneira, o quanto é desprovida de sentido a tão repetida oposição entre uma educação escolar voltada para a transmissão de conteúdos e uma educação escolar voltada para a vida” (DUARTE, 2013, p. 201).

A individualidade em si, por constituir-se na cotidianidade, também faz parte da educação escolar, sem, contudo, ser seu próprio objetivo. No entanto é necessária, para que ao incorporar aspectos do cotidiano e superar os automatismos indispensáveis aos mesmos, haja a formação e desenvolvimento da “individualidade para si” (DUARTE 2013).

Tais automatismos, presentes inclusive no processo de aprendizado dos conhecimentos escolares, são, portanto, também base para a individualidade e formação de uma segunda

natureza humana. “Assim como o indivíduo não avança em sua liberdade sem a formação de uma segunda natureza, também não é possível o desenvolvimento da individualidade para si sem a base da individualidade em si” (DUARTE, 2013, p. 205).

Essa premissa é parte da problemática enfrentada nos processos de formação na educação escolar, pois, determinadas teorias pedagógicas e psicológicas que sustentam as práticas e currículos escolares partem da defesa e centralidade do cotidiano alienado e da individualidade em si. O que, conseqüentemente, cria obstáculos para uma formação humana que intente e promova o desenvolvimento da individualidade concreta e universal, ou, a individualidade para si; e o reconhecimento de si como pertencente ao gênero humano.

Para isso, porém, o trabalho educativo escolar precisa ter como referência, do ponto de vista da formação dos alunos, o movimento de superação da individualidade em si por sua incorporação à individualidade para si; e precisa ter como referência, para a definição dos conteúdos e métodos de ensino, as objetivações mais desenvolvidas do gênero humano. (DUARTE, 2013, p. 215).

Para que a escola cumpra com sua função social, precisa haver um ensino que promova a superação das necessidades imediatas calcadas no cotidiano alienado do indivíduo, sem, contudo, negar que existam necessidades particulares importantes de serem atendidas. Ou seja, defendemos um ensino que supere as necessidades baseadas nas relações capitalistas de produção na direção da formação de necessidades enriquecedoras da individualidade e coletividade humanas.

Se a riqueza da individualidade depende das relações sociais das quais participa o indivíduo, então, é claro que nossa individualidade é extremamente pobre na sociedade contemporânea, na qual as relações sociais são reduzidas a um único denominador comum: o dinheiro. Na sociedade capitalista, os indivíduos estão reduzidos a essa absoluta unilateralidade, a essa falta de conteúdo da atividade humana e das relações humanas. Na sociedade comunista, os conteúdos objetivamente existentes da riqueza humana transformam-se em conteúdos da subjetividade rica do indivíduo (DUARTE, 2013, p.200-201).

Neste sentido, ao considerarmos a apropriação, assim como a objetivação, processos socioculturais, não nos parece coerente culpabilizar unicamente o indivíduo pela satisfação de suas necessidades. Ou seja, concluir que a alienação presente no desenvolvimento da individualidade de cada ser humano é fruto de limitações subjetivas (como é o caso de determinadas concepções de mundo e perspectivas pedagógicas que discutiremos mais

adiante nesta pesquisa). As consequências deste pensamento remetem a definição da formação dos indivíduos como algo estritamente subjetivo, natural e espontâneo.

Nestas considerações reside a importância da educação escolar na formação da individualidade dos alunos e nos cabe perguntar de que modo a formação da individualidade está relacionada à concepção do mundo das pessoas. Esta relação é de fundamental relevância para a construção de uma individualidade livre e universal, pois, a relação do ser humano com o mundo será permeada pelos aspectos que o definem enquanto indivíduo.

Assim, a definição da concepção de mundo passa pela reflexão filosófica do sentido da vida para o ser humano. O que, para Gramsci (1981), compete com as expressões populares do senso comum, no sentido de que demandam uma ação consciente e racional. “A filosofia é a crítica e a superação da religião e do senso comum e, neste sentido, coincide com o ‘bom senso’ que se contrapõe ao senso comum” (GRAMSCI, 1981, p.14).

Dito desta maneira, não podemos desconsiderar, portanto, o papel das objetivações genéricas na mediação entre os indivíduos e na formação de sua individualidade, do mesmo modo que não há como desconsiderar a importância e relação destas na concepção de mundo. E ainda, o papel da escola neste processo, partindo do pressuposto já levantado de que esta tem a função de elevar a níveis mais enriquecedores a formação humana, a começar da transmissão de conhecimentos pertencentes à ciência, arte e filosofia, ou seja, das objetivações genéricas humanas mais desenvolvidas.

Ao contrário disto,

Quando a vida cotidiana e a educação escolar, na contemporaneidade, dificultam o acesso à ciência e à arte, o indivíduo acaba, mais das vezes, limitado ao senso comum, ao pensamento cotidiano, à visão de mundo fetichista, tornando-se refém da ideologia dominante. (DUARTE, 2013, p. 230).

A busca pela formação da individualidade para si, pressupõe, portanto, a formação de uma concepção de mundo para si, que, por sua vez, possibilita ao ser humano conduzir conscientemente sua vida, em uma intensa e crítica relação com o gênero humano e a sociedade.

É nesse processo contínuo de reprodução social que todas as coisas inertes e determinações fixadas são dissolvidas e, então, recriadas e modificadas, tornando-se momentos na interminável *práxis* de indivíduos historicamente interconectados e das gerações de indivíduos. O processo de trabalho não começa do zero a cada vez, graças, acima de tudo, a essa dialética entre

produção e necessidade; por isso, atua e modifica a natureza e o homem, de modo a adquirir um caráter em constante ampliação quantitativa e qualitativa, em constante universalização. (MÁRKUS, 2015, p. 43, grifo do autor).

Portanto, a apropriação das objetivações genéricas para si, que integram as necessidades criadas e recriadas cotidianamente pelo homem, é essencial para o desenvolvimento da individualidade livre e universal.

Esta relação provocará, conseqüentemente, uma contínua reformulação da própria concepção de mundo do indivíduo, em um movimento constante de formação humana (DUARTE, 2013). Entretanto, “esse processo não se realiza de maneira simples, num desenvolvimento linear, mas se move por uma luta de inúmeras contradições, especialmente no período da ‘pré-história’ da humanidade, isto é, na era da luta de classes” (DUARTE, 2013, p. 240-241).

Do mesmo modo, a concepção de mundo necessita estar em consonância com a história, considerando seu tempo, sua época e condições atuais (GRAMSCI, 1981). Para tanto, o conhecimento da realidade e a criticidade para a reflexão sobre os aspectos e contradições que dela fazem parte são essenciais para os indivíduos.

No sentido mais imediato e determinado, não podemos ser filósofos – isto é, ter uma concepção do mundo criticamente coerente – sem a consciência da nossa historicidade, da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato de que ela está em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções (GRAMSCI, 1981, p. 13).

Neste sentido, o “ser professor” traz em si uma tarefa primordial, qual seja, contribuir para a formação humana, para o conhecimento da realidade e desenvolvimento do indivíduo, no contexto da educação escolar. As questões que irão nortear os modos como este papel social será realizado são orientadas pela própria concepção de mundo que se defende ou, simplesmente, reproduz. Contudo, o próprio professor é fruto (na acepção dialética) de inúmeras determinações que o conduzem a assumir este papel social. Seus desejos e intencionalidades no (e para o) mundo (humanidade) direcionam suas ações tanto individuais, no sentido da vida particular, quanto pedagógicas, no sentido do trabalho educativo que exerce.

Essas ações são permeadas pelas estruturas, sistemas, normas, regras, que, diante da alienação, são tomadas como únicos determinantes da realidade. A consequência disto é a forma fragmentada pela qual os indivíduos assumem, compreendem e reproduzem o papel

social de professor, não tomando conscientemente a relação entre este e a formação de sua individualidade, personalidade e genericidade (DUARTE, 2013).

Quando o indivíduo se apropria de um papel social, ele passa a ter referências que o auxiliam na tomada de decisão sobre como agir em determinadas situações, sem ter que construir por inteiro seu comportamento a cada situação. Nesse sentido, o papel social é experiência acumulada que é passada ao indivíduo e que lhe permite orientar-se em meio à diversidade de atividades que compõem sua vida. Isso se revela, por exemplo, no forte caráter normativo dos papéis sociais, ou seja, eles têm sempre uma considerável carga de regras a serem observadas. O papel é uma objetivação de relações sociais e, como tal, pode ser uma objetivação humanizadora ou alienadora. Ocorre que na sociedade capitalista os papéis são predominantemente alienadores (DUARTE, 2013, p. 220).

Sendo assim, as relações hegemônicas postas pelo capitalismo influenciam sobremaneira a formação e trabalho do professor, subtraindo-lhe possibilidades de reconhecimento deste papel social como peça fundamental para sua constituição enquanto ser humano natural, consciente e universal.

Carvalho (2016) analisa as relações entre a reestruturação produtiva e a identidade e trabalho docente, pontuando as implicações destas também no desenvolvimento da individualidade dos professores e no processo de esvaziamento da escola dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Segundo Carvalho (2016, p. 75),

Combinado ao redimensionamento neoliberal das políticas estatais e crescente precarização do trabalho, [os professores] são submetidos diretamente a uma constante redução salarial e definhamento estatutário de seus direitos e planos de carreira docente. Contudo, sob o pretexto da profissionalização, os problemas externos da docência são revertidos em problemas internos da pessoa. Sob esse prisma ideológico, são descritos como profissionais despreparados para as “mudanças da sociedade” e resistentes a ela, mais num sentido de uma teimosia ignóbil do que de uma contraposição política consciente.

Todavia, para que as pessoas possam alcançar uma individualidade para si e desenvolver suas capacidades é necessário a superação da alienação do trabalho. Neste sentido, o trabalho do professor tem grande potencial para o desenvolvimento dessas capacidades. No entanto, conforme já apontamos, as relações do indivíduo com sua própria atividade de trabalho poderão torná-lo alienante e alienado.

A alienação no trabalho do professor está na própria produção do conteúdo de seu trabalho, mas isto só pode ocorrer se ele mesmo encontra-se alienado de seu papel social e das

objetivações necessárias para a compreensão do mesmo. Dado que vivemos em uma sociedade capitalista, na qual as relações sociais alienadas predominam e são reproduzidas, precisamos considerar as influências destas na individualidade do professor e, *pari passu*, as possibilidades para a individualidade para si na sua formação e trabalho pedagógicos.

Até aqui apenas consideramos a alienação, a exteriorização (*Entäusserung*) do trabalhador sob um aspecto; a saber, o da sua *relação com os produtos do seu trabalho*. Mas a alienação mostra-se não só no resultado, mas também no *ato da produção*, no interior da própria *atividade produtiva*. Como poderia o trabalhador defrontar-se com o produto da sua atividade como algo de *alienado* se no próprio ato da produção ele próprio não se alienasse? O produto é apenas o resumo da atividade, da produção. Se, portanto, o produto do trabalho é a exteriorização, então a própria produção tem de ser a exteriorização ativa, a exteriorização da atividade, a atividade da exteriorização. Na alienação do objeto do trabalho resume-se apenas a alienação, a exteriorização na atividade do próprio trabalho (MARX, 2015, p. 308, grifos do autor).

A apropriação das objetivações humanas como “condição” para a formação da genericidade e individualidade também repercute na construção da personalidade do indivíduo. Visto que, a personalidade é concebida “como autoconstrução da individualidade por conquista de sua genericidade, [...] que vai se constituindo como resultado das transformações da atividade que engendra as relações vitais do indivíduo com o meio” (MARTINS, 2004, p. 86).

A personalidade é parte do processo de desenvolvimento da individualidade, portanto, está imbricada às relações sociais objetivas que constituem a realidade, ao mesmo tempo de forma condicionada e condicionante (MARTINS, 2004). O que implica na consideração de que a subjetividade de cada ser é também resultado da sua formação genérica.

Soares (2015) faz uma análise das relações entre saúde e ensino na educação escolar, destacando o próprio processo de formação do professor no âmbito destas relações. A autora afirma que,

O trabalho (alienado), apresenta-se, portanto, como algo estranho ao indivíduo, ao invés de apresentar-se como processo de objetivação da sua personalidade. Nesse sentido, quando o fato do professor ministrar aulas com o objetivo produzir sua condição material de sobrevivência (por meio do seu salário) entra em contradição com a qualidade do ensino, isso reflete o rompimento da articulação necessária entre o trabalho e seu resultado, tanto social quanto pessoal. (SOARES, 2015, p. 173-174)

Neste sentido, a relação entre saúde e educação reafirma a importância das objetivações humanas em suas formas mais desenvolvidas, de modo que a formação dos indivíduos possa se desenvolver em direção à superação da alienação na sociedade capitalista. Em nosso estudo, destacamos as condições e necessidades da formação e do trabalho do professor para a educação escolar, na direção da superação da individualidade em si alienada. O que, mais uma vez será influenciado pela definição e transformação da concepção de mundo do professor, do mesmo modo que a influenciará, pois, o trabalhador, quando alienado, não reconhece sua essência enquanto ser social que se constitui do próprio trabalho, mas o exerce como mera atividade de sobrevivência, estranhada das necessidades e potencialidades humanas.

É preciso que o professor reconheça a si mesmo, para além da divisão do trabalho na sociedade capitalista, enquanto ser social em sua atividade. Do mesmo modo que conscientemente precisa considerar a formação da individualidade de seus alunos (na direção da individualidade para si), pois, os conhecimentos, métodos, teorias ou metodologias, em si, não correspondem à prática real e concreta.

Ao pensarmos na formação e trabalho do professor, é preciso termos como base as relações dialéticas da divisão e alienação do trabalho, as condições que envolvem o exercício de sua atividade, considerando inclusive as diferentes esferas das instituições e políticas que as influenciam. Frequentemente as contradições presentes nestas condições interferem na formação e trabalho dos docentes, em termos de precariedade e imediatismo, por exemplo, que afligem, principalmente, a escola pública brasileira.

Essas condições causam, entre outras coisas, a desvalorização do trabalho intelectual, o que leva muitos cursos de formação (inicial e continuada) a realizar uma ampla crítica à formação teórica e crítica do professor em consonância com a supervalorização da prática (nos termos imediatistas). Assim, são relevantes os questionamentos quanto à forma com a qual a prática social tem sido trabalhada na formação do professor, buscando reflexões quanto às suas contribuições para o real conhecimento da realidade ou sua reprodução alienada.

É evidente que a relação com *o mesmo* trabalho pode ser individual, mas pode também não ser. Antes de tudo porque também são trabalhos que no fundo deixam bastante espaço para o desenvolvimento da individualidade e se convertem igualmente em alienados. Por exemplo, o ensino, que ocupa um posto particularmente importante na divisão do trabalho, pode converter-se em uma atividade mecânica, estereotipada, baseada em clichês, mas também pode ocupar toda a personalidade do homem, sua criação etc. Portanto, não é o tipo de trabalho senão a relação com ele que estabelece a

peessoa que ensina as crianças a ler e escrever como indivíduo ou como homem particular. (HELLER, 1987, p. 408, grifos da autora)

Nesta passagem Heller (1987) chama a atenção para a relação que o indivíduo estabelece com o próprio objeto de seu trabalho, ou seja, o professor ao estabelecer a relação com sua atividade de ensino e os conteúdos que compõem suas ações está definindo limites e possibilidades para a formação da individualidade de seus alunos tanto quanto sua própria. Esta premissa nos provoca a repensar o aspecto da consciência que estabelecemos em relação ao meu ser e estar no mundo, nossas atividades e ações. O que é interdependente da forma como o cotidiano se apresenta para cada um e da compreensão da genericidade humana. Não no sentido de ser consciente dela, simplesmente, mas quando definimos relações conscientes com ela (HELLER, 1987), traduzidas a partir de nossa concepção do mundo e da finalidade que construímos e expressamos.

Cada ação de cada homem está caracterizada – desde o momento em que o homem é homem, isto é, ser genérico – pela consciência da genericidade, mas não por uma relação consciente frente à esta. Por conseguinte, tal consciência pertence necessariamente à vida cotidiana, enquanto que a relação consciente pode inclusive não aparecer nela. (HELLER, 1987, p.32)

A relação consciente com a vida cotidiana não está no âmbito das ideias, pois, como Marx e Engels (1987, p.56) afirmam, “todas as formas e todos os produtos da consciência não podem ser dissolvidos por força da crítica espiritual, pela dissolução na ‘autoconsciência’ [...] – mas só podem ser dissolvidos pela derrocada prática das relações reais de onde emanam estas tapeações idealistas”.

Quando falamos da formação de professores geralmente nos referimos à sua formação profissional, mas, na perspectiva marxista, não dissociamos esta da concepção da formação unilateral do ser humano. Portanto, falamos da formação da individualidade do professor, do seu desenvolvimento enquanto ser pertencente ao gênero humano, na perspectiva da superação das relações de alienação da sociedade capitalista. Ao contrário disso, determinadas perspectivas podem apontar para uma formação fragmentada, dividida em termos individuais e sociais.

Na medida em que esses modelos teóricos centralizam o indivíduo como instância nuclear do processo de personalização tomando-o de maneira dicotômica em relação ao mundo objetivo, não apreendem o fenômeno em sua totalidade concreta, isto é, na indissolúvel unidade entre o indivíduo e o gênero humano (MARTINS, 2004, p. 84).



Ao tratarmos de uma formação crítica de professores, essas e outras questões precisam ser analisadas também na perspectiva do capital que, não podemos ignorar, reproduz uma concepção de mundo presente na vida cotidiana. Neste sentido, temos como finalidade discutir a necessidade da formação da individualidade do professor na direção da transformação da sociedade, na direção de uma formação para a construção de uma sociedade comunista<sup>12</sup>. Para tanto, defendemos uma determinada concepção de mundo: a concepção materialista histórico-dialética.

Como procuramos apresentar até o momento, esta concepção de mundo não ignora a importância (essencial) da individualidade e personalidade dos sujeitos para o processo educativo, mas, não o dissocia da forma de organização da sociedade, principalmente, da compreensão histórica que tais questões merecem. Estas afirmações nos remetem a destacar que toda atividade humana demanda consciência, mas os nexos que estruturam e possibilitam a compreensão da verdade e do real não estão dados imediatamente ao ser humano. Logo, demandam um processo de formação (que é histórico, social, político, psicológico etc.).

A atividade humana, que por sua natureza é consciente, determina nas diversas formas de sua manifestação a formação de capacidades, motivos, finalidades, sentidos, sentimentos etc., enfim engendra um conjunto de processos pelos quais o indivíduo adquire existência psicológica. O estudo desses processos psíquicos nos leva necessariamente ao plano da pessoa, do homem como indivíduo social real: que faz, pensa e sente (MARTINS, 2004, p.84).

Isto significa que a individualidade do ser humano não se separa de sua genericidade e é através da atividade vital humana que poderemos superar essa fragmentação que decorre da própria divisão do trabalho e da dissolução do homem em “indivíduo” e “trabalhador”. Para Marx e Engels (1987, p. 119):

Os indivíduos partiram sempre de si mesmos, mas naturalmente, dentro de suas condições e relações históricas dadas, e não do indivíduo “puro”, no sentido dos ideólogos. Porém, no curso do desenvolvimento histórico e precisamente devido ao inevitável fato de que, no interior da divisão social do trabalho, as relações sociais adquirem uma existência autônoma, surge uma divisão na vida de cada indivíduo, na medida em que uma vida é

---

<sup>12</sup> Ao apontarmos o comunismo como uma possibilidade, concordamos com Duarte (2016b) de que esta não se aproxima das tentativas de construção do socialismo do século XX, como na União Soviética. É preciso considerar que tais tentativas não alcançaram o comunismo, pois, não superaram a alienação da vida humana (DUARTE, 2016b).

pessoal e na medida em que está subsumida a um ramo qualquer do trabalho e às condições a ele correspondentes. (Não devemos entender isto no sentido de que, por exemplo, o que vive de rendas, o capitalista etc., deixem de ser pessoas, mas sim no sentido de que sua personalidade está condicionada e determinada por relações de classe bem definidas; a divisão surge apenas na oposição destes indivíduos a uma outra classe e, com relação a eles, apenas quando entram em bancarrota.)

Por conseguinte, na formação e no trabalho do professor é preciso questionar a concepção de mundo que se forma no/com o professor, mas também, a concepção de mundo que queremos e estamos formando nas crianças, jovens e adultos, desde o início de seu processo de escolarização. Já que a atividade de ensino pressupõe uma relação entre os indivíduos e dos indivíduos com o mundo.

No entanto, esta relação está limitada pela própria percepção do professor de seu trabalho, vida e realidade. Visto que, ao compreender-se em uma situação alienada, e alienante, sem saída, tal condição irá nortear as explicações do mundo no processo de ensino e de aprendizagem na educação escolar e definir suas ações no processo formativo de outro ser humano.

O homem ao estar alienado do produto de seu trabalho e no processo de trabalho, está tanto alienado de sua essência quanto alienado do próprio homem (MARX, 2015). A expressão desta alienação está, inclusive, na relação entre o professor com o objeto de seu trabalho assim como na relação entre o professor e o aluno. “Portanto, na relação do trabalho alienado, cada homem considera o outro segundo a medida e a relação na qual ele próprio se encontra como trabalhador” (MARX, 2015, p. 314).

O ensino, ao caracterizar-se como um trabalho não material, no qual tem seu produto produzido e consumido ao mesmo tempo, pode potencializar o processo de alienação humana. Visto que, nesta condição, o professor ao realizar a aula, não a reconhece como fruto das objetivações humanas, ou mesmo de sua própria individualidade. A aula perde sentido e significado na constituição da humanidade no professor e no aluno.

Não se trata, pois, de deslocar a responsabilidade pelo fracasso escolar que atinge as crianças das camadas trabalhadoras para os professores, escamoteando o fato de que eles também são vítimas de uma situação social injusta e opressora. [...] Com efeito, ao criticarmos a política educacional vigente pelas distorções decorrentes de seu atrelamento aos interesses dominantes, não será possível deixar de reconhecer seus efeitos sobre a formação (deformação) dos professores. (SAVIANI, 2013a, p.28)

A alienação do trabalho do professor deve ser compreendida em suas múltiplas determinações, como por exemplo: a) nas políticas que definem os conhecimentos valorizados (ou não) nos processos de formação inicial e continuada, definindo as “competências” que devem ser atribuídas ao trabalho docente; b) nas orientações, diretrizes e bases que definem os conteúdos no currículo escolar; c) nos sistemas de avaliação em larga escala, nacionais e internacionais, que definem os parâmetros para a qualidade da educação oferecida na escola; d) na desvalorização salarial<sup>13</sup>; e) nas condições de trabalho as quais o professor precisa se submeter para garantir um emprego (falta de estrutura das escolas, jornadas longas de trabalho, salas superlotadas, falta de formação continuada, por exemplo)<sup>14</sup>; f) nas políticas de avaliação de desempenho (meritocracia); g) na disseminação das teorias que centralizam o processo educativo no aluno, retirando a autonomia e a tarefa de transmitir os conteúdos (clássicos) do professor; h) na desvalorização dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos na educação; i) e, em meio à todas estas situações e condições, destacamos as perspectivas educacionais que disseminam concepções de mundo alienantes, à vista da reprodução das relações capitalistas de dominação.

Do mesmo modo, reconhecemos a importância que o professor tem na produção do que Saviani (2013a) denomina de segunda natureza humana, através da educação. Justamente por esta relevância social que as consequências das formas de alienação e exploração do trabalho do professor são potencializadas. O professor não se reconhece mais como trabalhador que, em meio às relações capitalistas de produção, está expropriado do produto de seu trabalho e dos meios para a sua realização. Assim, o trabalho docente torna-se, como exemplifica Marx (2015), autossacrifício.

O seu caráter alienado (*Fremdheit*) evidencia-se muito nitidamente em que, logo que não exista qualquer coação, física ou outra, se foge do trabalho como da peste. O trabalho exterior, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de autossacrifício, de mortificação. Finalmente, a exterioridade do trabalho para o trabalhador aparece no fato de que ele não é

---

<sup>13</sup> O aumento do salário do trabalhador não elimina a condição da venda de sua força de trabalho, ou seja, não elimina a condição essencial de alienação (MARX, 2015). No entanto, ao compreendermos a alienação como um distanciamento entre a vida do indivíduo e as objetivações mais desenvolvidas do gênero humano, ganhar mais ou ganhar menos tem possivelmente impacto menor ou maior, consequentemente, no grau de alienação deste indivíduo. Visto que, na sociedade capitalista, o acesso aos produtos do trabalho humano é mediado pelo dinheiro. Isso não quer dizer necessariamente que quem recebe salários maiores utilizará o dinheiro para apropriar-se das objetivações humanas mais desenvolvidas, pode ocorrer justamente o inverso. Entretanto, o potencial, para que esta apropriação aconteça entre aqueles que recebem mais por seu trabalho, é muito maior.

<sup>14</sup> Da mesma forma que na nota anterior, aqui as condições objetivas para o acesso às riquezas humanas são essenciais para o desenvolvimento do indivíduo, já que estas condições, na sociedade capitalista, também passam pelo poder aquisitivo.

[trabalho] seu, mas de um outro, em que ele não lhe pertence, em que nele não pertence a si próprio, mas a um outro. (MARX, 2015, p.309)

Tendo em vista as contradições que permeiam estas determinações no trabalho e formação do professor, que defendemos uma educação que almeje a superação do processo de alienação para o alcance do trabalho como autorrealização dos indivíduos. Neste sentido, concordamos com a autora Lígia Márcia Martins (2010, p. 15) ao afirmar que “[...] o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores”.

A superação da alienação na sociedade capitalista, mesmo que só possa ocorrer de modo parcial, é uma possibilidade, e tem na educação escolar um dos *locus* privilegiados (se não necessários) para sua efetivação. Para tanto, precisamos que o professor também supere esse processo e alcance níveis mais elevados na formação de sua genericidade. Permitindo que o seu trabalho se transforme em autoatividade, ou seja, “atividade na qual o indivíduo desenvolve sua personalidade e por meio da qual ele deixa a marca de sua individualidade na riqueza humana” (DUARTE, 2011, p. 16).

Nesta perspectiva, o trabalho deixa de ser mero emprego ou, um meio para a satisfação de necessidades externas aos indivíduos e passa a ser uma realização pessoal e coletiva para o conjunto dos homens (MARX, 2015). Entretanto, essa transformação do sentido e significado do trabalho para o ser humano, perpassa a compreensão da necessidade da superação das visões naturalizantes da história e da formação humana. Ou seja, é preciso que a luta de classes esteja engajada aos processos formativos, tornando-se o norte para a apropriação dos conhecimentos.

### **1.3 Conhecimento e luta de classes: o papel da educação escolar na sociedade capitalista**

Na terceira tese sobre Feuerbach, Marx e Engels (1987) lembram que as mudanças nas circunstâncias pelas quais acontece a ação humana, são realizadas pelo próprio ser humano. Deste modo, o próprio pensar sobre o mundo, ele mesmo, não será suficiente para transformá-lo, para modificar a realidade, como acreditam os idealistas. Por conseguinte, é preciso questionar qual a relação entre a consciência dos indivíduos e a realidade, ou seja, as condições materiais que produziram esta consciência.

Para Marx e Engels (1987, p. 26) o que configura a consciência humana “são os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já

encontradas, como as produzidas por sua própria ação”. Para os idealistas, a própria consciência do homem é sua realidade, portanto, cabe a cada um afirmar qual a sua verdade ou interpretação do que seria real.

A concepção idealista da consciência e do mundo tem influenciado sobremaneira as relações sociais. O advento da pós-modernidade marca uma época de descrença na própria modernidade, e traz consigo o embate em torno de categorias/conceitos como: razão, verdade, objetividade e história. Para os defensores da época pós-moderna, tais conceitos não são mais relevantes para a humanidade, visto que, estão superados por novos representantes: subjetividade, relativismo, pragmatismo etc. (WOOD, 1999).

Uma das principais premissas é a intensa valorização de temas como linguagem, discurso e cultura para a continuidade do avanço da sociedade. No entanto, conforme critica Wood (1999, p. 11), estas seriam as únicas formas de se conhecer o mundo, pois, "a sociedade não é simplesmente semelhante à língua. Ela é língua; e uma vez que todos nós somos dela cativos, nenhum padrão externo de verdade, nenhum referente externo para o conhecimento existe para nós, fora dos ‘discursos’ específicos em que vivemos".

Segundo Ellen Wood (1999), para o pós-modernismo, a verdade e o real dependem das construções particulares de grupos ou indivíduos específicos. Sendo assim, o conhecimento e a ciência são limitados e fragmentados, trazendo como consequência a descrença na história e nas possibilidades de mudanças, transformações e revoluções.

O exemplo mais vívido da epistemologia pós-modernista é sua concepção de conhecimento científico, às vezes, chegam a afirmar que a ciência ocidental - fundada sobre a convicção de que a natureza é regida por certas leis matemáticas, universais e imutáveis - é nada menos que uma manifestação dos princípios imperialistas e opressivos sobre os quais se fundamenta a sociedade ocidental" (WOOD, 1999, p. 11-12).

A consequência prática destas proposições é o ocultamento das relações sociais e a fragmentação do próprio ser humano em formação. Ou seja, a negação de seus direitos enquanto ser pertencente ao gênero humano, portanto, do princípio da apropriação da cultura universal, dos bens da humanidade. A educação escolar e o trabalho educativo perdem sentido e sua função social nuclear, qual seja, a transmitir as objetivações humanas mais elevadas.

O lugar outrora ocupado pela metanarrativa, isto é, por uma teorização objetiva, geral e universal da história, passa a ser ocupado pelas descrições fenomênicas e pelas interpretações consensuais presentes em representações mentais primárias (locais, imediatas e fortuitas) com as quais a realidade passa a ser identificada. Ora, no esteio de tal “paradigma”, o que há de se

ensinar na escola? Pela via da desqualificação do saber historicamente sistematizado; conteúdo por excelência do ato de ensinar; nega-se o próprio ato. (MARTINS, 2010, p. 20-21)

Esse ceticismo espalha-se para as questões epistemológicas e históricas. O passado ou o que já existe só será relevante se houver qualquer interesse prático individual em sua utilização. Caso contrário, os "diferentes olhares" do presente sobre o mundo e suas problemáticas, deverão se sobressair e reinar. Assim como na educação escolar e suas possibilidades de enfrentamento e contribuição para a luta de classes, pois, “estruturas e causas foram substituídas por fragmentos e contingências. Não há um sistema social (como, por exemplo, o sistema capitalista), com unidade sistêmica e leis dinâmicas próprias; há apenas muitos e diferentes tipos de poder, opressão, identidade e 'discurso'" (WOOD, 1999, p.14). A autora acrescenta:

Temos que sujeitar não só as antigas 'histórias grandiosas', tal como os conceitos de progresso do Iluminismo, mas também a noção de progresso histórico e causalidade inteligíveis - e com elas, evidentemente, qualquer ideia de 'escrever história'. Não há processos estruturados acessíveis ao conhecimento humano (ou, temos que supor, à ação humana); há somente diferenças anárquicas, separadas e inexplicáveis. Pela primeira vez, temos o que parece ser uma contradição em termos, uma teoria de mudança de época baseada em uma negação da história (WOOD, 1999, p. 15).

Ao contrário, uma concepção materialista de mundo considera a atividade prática, real, o motor propulsor da história, da consciência, do desenvolvimento da humanidade. “A coincidência da modificação das circunstâncias com a atividade humana ou alteração de si próprio só pode ser apreendida e compreendida racionalmente como *práxis revolucionária*” (MARX e ENGELS, 1987, p. 12). Nesta concepção os indivíduos formam uns aos outros a partir da produção material da vida.

Para conhecer as representações e ideias, que o próprio homem produz é preciso considerar que os seres humanos são determinados pela organização social na qual vivem e convivem, ou seja, por sua vida material. O desenvolvimento do indivíduo está interconectado com a estrutura social e política (MARX e ENGELS, 1987).

Assim, pesquisar a formação da concepção de mundo do ser humano, nos remete a compreender a realidade que forma e constitui essa concepção, pois, “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX e ENGELS, 1987, p. 37). O que não se reduz à uma análise determinista do mundo, já que a ação humana, da mesma

forma que está limitada pelas condições objetivas da realidade, também modifica estas mesmas condições.

Nestas considerações reside a concepção da história como um processo dinâmico, material e dialético. No qual, integram-se múltiplas determinações que irão constituir a própria consciência dos indivíduos, como a filosofia, moral, religião, cotidiano, ciência, arte etc., ao mesmo tempo em que se relacionam.

Por estas razões, ao tomarmos como objeto de análise a formação humana, suas necessidades histórico-sociais de apropriação da riqueza e as relações de alienação ao qual o ser humano está submetido, não podemos deixar de destacar as possibilidades de transformação destas relações. O que nos remete a considerar a formação do indivíduo como ponto de partida e de chegada para a luta de classes.

Na perspectiva da pós-modernidade a luta de classes é um conceito não mais existente, desnecessário ou em decadência, visto que já estaria ultrapassada a concepção marxista-histórico-dialética de mundo. Palmer (1999) afirma que esse "recuo do conceito de classe" em autores defensores do pós-modernismo e pós-estruturalismo, se deve pelos discursos e crenças de que estão superadas as metanarrativas.

Para os estudos culturais, norteados pela concepção pós-moderna, a cultura é sempre específica, ou seja, está direcionada para práticas, lugares e movimentos de resistência também específicos. Perde-se, assim, a noção do comum, no sentido do universal, para a humanidade. O que traz como consequência (se não como objetivos) a reprodução da individualidade em si alienada e a fragmentação da luta de classes.

De acordo com Wood (1999) os estudos culturais tomam conta do ensino nas instituições de formação em nível superior. O que, conseqüentemente, passa a vigorar na fala e pensamento (sem contar nas práticas) de professores, negando a necessidade de vinculação entre teoria e compromisso político, ensino e formação da consciência política, crítica e transformadora. Para Ahmad (1999), esta negação também existe contra as teorias ou ações que tenham a luta de classes, a crítica à opressão social e a exploração econômica como pontos centrais.

O pensamento burguês não valoriza, neste caso, nada que tenha sentido ou finalidade histórica, pois, "deve deter-se na mera 'individualidade' das épocas históricas e de seus portadores sociais e humanos" (LUKÁCS, 2003, p. 137). A história deixa de ter como fundamento essencial as relações entre os homens, impossibilitando (ou dificultando) sua compreensão.

No entanto, diante das desigualdades e opressão crescentes no capitalismo, "não há soluções outras separadas das da luta de classe, por mais que essa metanarrativa de resistência materialmente estruturada se cruze com tipos especiais de opressão. A classe não caiu tanto quanto retornou." (PALMER, 1999, p. 81). Ainda que, a concepção burguesa considere a história como fruto de leis naturais e eternas.

A história não pode ser considerada fator secundário para o desenvolvimento efetivo da consciência de classe. Ao contrário, é preciso compreender o movimento da própria história para a compreensão da totalidade concreta da sociedade, das relações entre o individual e o universal.

Sendo assim, a luta pela hegemonia da sociedade, passa pela disputa entre o desenvolvimento da ideologia pós-moderna e o desenvolvimento da consciência de classe, pautada na história e na compreensão da verdade e da realidade. Ou seja, é preciso extrapolar a consciência do indivíduo em si, independentemente de sua posição no processo produtivo.

Pois, tanto quanto é preciso superar as limitações reais dos indivíduos na estreiteza e nos preconceitos de sua condição, tanto menos podem ser superados aqueles limites que lhes impõe a estrutura econômica da sociedade de sua época e sua posição nessa sociedade. (LUKÁCS, 2003, p. 143)

Os fatores ideológicos são inerentes à luta real e à consciência de classe no materialismo histórico, pois buscam a explicação e compreensão do real, dando-lhe sentido e significado para além do imediatismo. O que pressupõe também desvelar os aspectos econômicos e políticos que estruturam a sociedade, reforçando um novo sentido para a vida em sociedade. Para Lukács (2003, p. 155-156),

Na época capitalista, os aspectos econômicos não estão mais escondidos "por trás" da consciência, mas encontram-se presente na própria consciência. [...] Agora a luta social se reflete numa luta ideológica pela consciência, pelo desvelamento ou dissimulação do caráter de classe da sociedade.

A consciência de classe do trabalhador pode mudar os rumos da história, pois, a revolução depende da maturidade da consciência ideológica (consciência de classe) do trabalhador. O que quer dizer que, esta consciência precede, juntamente com as condições objetivas da realidade, a transformação radical das relações capitalistas. Sendo assim, a



consciência de classe do proletariado está articulada ao desvelamento da essência da sociedade e à unidade entre teoria e práxis (LUKÁCS, 2003).

Esta unidade, por mais que se apresente na forma de organização da sociedade capitalista, não está diretamente refletida (dada) na consciência dos homens. Especialmente pelas condições reais de vida e formação que esta sociedade oferece à classe trabalhadora, ou seja, por meio de processos reificadores das relações capitalistas, como vimos no próprio desenvolvimento da individualidade alicerçada pelas estruturas da vida cotidiana alienada.

Por esta razão, é preciso nos atentar para a comumente cisão entre luta econômica e luta política, vida cotidiana e consciência de classe. Esta separação, de acordo com Lukács (2003), é frente de combate para aqueles que buscam contribuir para a formação humana emancipada. O autor aponta que essa problemática tem fundamento na própria divisão dialética entre os objetivos mais imediatos dos indivíduos e os objetivos finais de classe.

[...] como o proletariado é colocado pela história diante da tarefa *de uma transformação consciente da sociedade*, surge necessariamente em sua consciência de classe a contradição dialética entre o interesse imediato e o fim último, entre o fator individual e a totalidade. Pois o fator individual do processo, a situação concreta com suas exigências concretas são, por sua própria essência, imanescentes à sociedade capitalista presente, encontram-se sob suas leis, estão submetidos à sua estrutura econômica. Somente quando inseridos na visão geral do processo e relacionados à meta final, esses fatores apontam de maneira concreta e consciente para além da sociedade capitalista e se tornam revolucionários. Para a consciência de classe do proletariado, porém, subjetivamente isso significa que a relação dialética entre o interesse imediato e a influência objetiva sobre a totalidade da sociedade é transferida *para a própria consciência do proletariado*, em vez de desenrolar-se [...] como um processo puramente objetivo para além da consciência (adjudicada). (LUKÁCS, 2003, 176-177, grifos do autor)

A superação desta fragmentação entre os objetivos de classe, objetivos da sociedade, entre os objetivos individuais (imediatos) e as finalidades últimas da classe, é fundamental para a possibilidade da transformação social. De modo que “a própria solução só pode ser o fruto da ação *consciente* do proletariado” (LUKÁCS, 2003, p. 179). O autor acrescenta ainda que “[...] a consciência de classe não é a consciência psicológica de cada proletário ou a consciência psicológica de massa do seu conjunto, mas o *sentido, que se tornou consciente, da situação histórica da classe*” (LUKÁCS, 2003, p. 179, grifos do autor).

Por conseguinte, a luta e a consciência de classe são categorias que precisam ser aniquiladas na vida cotidiana, nos processos de formação humana. A sociedade capitalista, em uma época de supervalorização do individualismo (em oposição à individualidade para si), de

reiteração constante da inexistência da verdade, portanto, da impossibilidade (e até mesmo superação por destruição) da luta de classes, tem centrado as políticas, estratégias e discursos no melhoramento das formas de exploração, por meio da formação de consensos. No campo da educação, especificamente, observamos estas tentativas desde as políticas que orientam os currículos até os processos de formação de professores.

É neste contexto que as políticas educacionais, os currículos e diretrizes, que buscam a “aceitação” das condições de exploração e reprodução da alienação por parte do professor, no âmbito do ensino, torna-se campo de conflitos entre diferentes concepções de mundo. Como um campo de disputas, a contradição está presente, e cabe às perspectivas críticas o movimento contra hegemônico.

Para Gramsci (2011a), a coerção e a formação de consensos têm como objetivo a tomada do poder, a conquista e conservação da hegemonia de uma classe sobre a outra. Para tanto, uma das principais estratégias é o consenso a partir da reprodução do senso comum, esvaziando os processos de formação humana dos conceitos científicos, artísticos e filosóficos nas suas formas mais desenvolvidas. Cujas explicações do mundo permitiram maior criticidade e compromisso político diante da formação (desumanizadora) à qual os indivíduos tem sido submetidos.

Sobre este tema, Gramsci (2011a, p. 265) aborda a ideia de “opinião pública” como uma das formas de se atingir o consenso:

O que se chama de “opinião pública” está estreitamente ligado à hegemonia política, ou seja, é o ponto de contato entre a “sociedade civil” e a “sociedade política”, entre o consenso e a força. O Estado, quando quer iniciar uma ação pouco popular, cria preventivamente a opinião pública adequada, ou seja, organiza e centraliza certos elementos da sociedade civil. [...] A opinião pública é o conteúdo político da vontade política pública, que poderia ser discordante: por isto, existe luta pelo monopólio dos órgãos da opinião pública – jornais, partidos, Parlamento -, de modo que uma só força modele a opinião e, portanto, a vontade política nacional, desagregando os que discordam numa nuvem de poeira individual e inorgânica.

De acordo com Simionatto (2004, p. 41), para que a classe trabalhadora alcance a hegemonia é necessária a luta pela “direção político-ideológica e do consenso dos setores mais expressivos da população”. Assim, tem-se uma “guerra de posição”, que “supõe o consenso ativo, ou seja, organizado e participativo, implicando também unidade na diversidade, um movimento dialético e democrático” (SIMIONATTO, 2004, p. 41).

Para que esta conquista pela hegemonia pela sociedade civil seja efetiva, é preciso que a classe no direcionamento político da sociedade, tenha seu poder enfraquecido (GRAMSCI,

2011a). O que demanda organização, consciência de classe, conhecimento e ações efetivas, consistentes e coerentes por parte da classe dominada, no sentido da práxis social.

Entretanto, para o enfraquecimento da própria classe trabalhadora, a fragmentação da sociedade em “diferentes partes” ou “diferentes sociedades”, apesar do equívoco, é uma das consequências necessárias e desejadas do pensamento burguês. Visto que esta fragmentação perpetua a desigualdade e o individualismo, ou seja, impossibilita a compreensão da totalidade, do capitalismo em sua unidade.

Esta fragmentação perpetua-se na prática da vida cotidiana e interessa à classe burguesa sua reprodução na educação da classe trabalhadora. Mesmo que não tenham, nenhuma delas, a plena consciência disto, ou, nos termos de Lukács (2003), que tenham uma consciência adjudicada.

A origem de todo oportunismo está justamente em partir dos efeitos e não das causas, das partes e não do todo, dos sintomas e não do fato em si; em ver no interesse particular e na luta por sua realização não um meio de educação em vista do combate final, cujo resultado depende da aproximação da consciência psicológica em relação à consciência adjudicada, mas algo valioso em si e por si ou, pelo menos, algo que em si e por si caminha em direção ao objetivo; numa palavra, está em *confundir o verdadeiro estado de consciência psicológica dos proletariados com a consciência de classe do proletariado* (LUKÁCS, 2003, p. 180).

Conforme já afirmamos, na perspectiva capitalista, as formas de organização da classe trabalhadora, a luta de classes e a consciência de classe, são tidas como superadas e desnecessárias. O foco está no interesse imediato, isolado, articulado à vida cotidiana alienada. O que favorece as teorias e concepções de mundo calcadas no desenvolvimento da individualidade em si alienada como única possibilidade, ou como única formação aceitável.

Neste ponto é preciso esclarecer que não estamos negando o aspecto positivo e necessário do desenvolvimento da individualidade em si, pois, é condição para o próprio devir do indivíduo. Concordamos com a reflexão proposta por Gramsci (2011a, p. 289-290), quando aponta que,

Deve-se ver quanto há de justo na tendência contra o individualismo e quanto de errôneo e perigoso. Atitude contraditória, necessariamente. Dois aspectos, negativo e positivo, do individualismo. Questão, portanto, a ser posta historicamente e não abstratamente, esquematicamente. Reforma e Contra-Reforma. A questão se apresenta diferentemente nos países que tiveram a Reforma ou que foram paralisados pela Contra-Reforma. O homem-coletivo ou conformismo imposto e o homem coletivo ou conformismo proposto (mas, então, se pode chamar de conformismo?).

Consciência crítica não pode nascer sem uma ruptura do conformismo católico ou autoritário e, portanto, sem um florescimento da individualidade: a relação entre o homem e a realidade deve ser direta ou através de uma casta sacerdotal (tal como a relação entre homem e deus no catolicismo, que afinal é uma metáfora da relação entre o homem e a realidade)? Luta contra o individualismo é luta contra um determinado individualismo, com um determinado conteúdo social, e precisamente contra o individualismo econômico num período em que ele se tornou anacrônico e anti-histórico (não esquecer, porém, que ele foi historicamente necessário e representou uma fase do desenvolvimento progressivo). Que se lute para destruir um conformismo autoritário, tornado retrógrado e embaraçoso, e se chegue ao homem-coletivo através de uma fase de desenvolvimento da individualidade e da personalidade crítica é uma concepção dialética difícil de ser compreendida pelas mentalidades esquemáticas e abstratas. Assim como é difícil compreender que se sustente que através da destruição de uma máquina estatal se chegue a criar uma outra, mais forte e complexa, etc.

No entanto, nas considerações pós-modernas acerca do indivíduo e da realidade está implícita a ideia de que a sociedade estaria em sua forma mais evoluída e acabada. Ou seja, a história chegou ao seu limite e qualquer tentativa de afirmações e posicionamentos contrários estariam ultrapassados ou no nível da especulação quase “insana”.

Todavia, o desenvolvimento histórico da humanidade, ao mesmo tempo em que potencializa o desenvolvimento do próprio ser humano, ao avançar os limites de produção das objetivações humanas, contraditoriamente ao que afirmam os capitalistas, possibilitam a superação da condição social na qual estamos submetidos. Por este motivo, as propostas para a formação humana, que permitem a produção e reprodução do capital, tendem a “desumanizar” mais do que “humanizar”. No sentido de que,

[...] o indivíduo é um ser humano somente através do, e devido ao, fato de que ele se apropria, incorpora em sua vida e atividade (em maior ou menor extensão) habilidades, carências, formas de comportamento, ideias etc., que foram criadas e objetivadas por outros indivíduos de gerações anteriores ou contemporâneos a ele. Assim, o indivíduo humano em sua personalidade concreta é, ainda que tomado isoladamente, um produto das relações históricas e sociais (MÁRKUS, 2015, p. 52).

Apesar deste caráter social da constituição do ser humano, o destaque está na individualidade em si alienada. A tentativa é de diluir o processo de socialização, de vida comunitária e de reconhecimento de si mesmo como pertencente a um grupo social. Ao contrário, a individualidade nesta perspectiva faz com que cada um relacione-se de maneira restrita e limitada com o outro e a realidade. Contudo, “o ser humano só se individualiza pelo processo histórico. [...] como individualizado, ele se relaciona mais consigo mesmo, mas os

meios para se pôr como individualizado se converteram em seu meio de se fazer universal e comum” (MARX, 2011, p. 407).

Sendo assim, o processo de individualização do ser, passa a caracterizar o próprio entendimento do indivíduo como um ser social. Isto é, o princípio de colaboração e socialização não está extinto das relações sociais, mas converte-se em princípio que está contra o trabalhador, em favor do capital (MÁRKUS, 2015).

É claro que, ao defendermos uma concepção de mundo materialista, não queremos abandonar ou ignorar as indagações e debates propostos pelo pós-modernismo, tais como a da subjetividade e individualidade. Ao contrário, buscamos, como contribuição deste trabalho, elaborar e difundir as explicações materialistas histórico-dialéticas acerca de diferentes dimensões da experiência humana. Para essa compreensão não podemos deixar de considerar a categoria da totalidade como um dos eixos da análise materialista.

Ao estudar o capitalismo, a insistência pós-modernista em que a realidade é fragmentária e, portanto, acessível apenas à 'conhecimentos' fragmentários é desarrazoada e incapacitante. A realidade social do capitalismo é 'totalizante' em formas e graus sem precedentes. Sua lógica de transformação de tudo em mercadoria, de acumulação, maximização do lucro e competição satura toda a ordem social. E entender esse sistema 'totalizante' requer exatamente o tipo de 'conhecimento totalizante' que o marxismo oferece e os pós-modernistas rejeitam (WOOD, 1999, p. 19).

O real, para os positivistas e empiristas, existe como fruto das generalizações criadas de observações imediatas e particulares. Neste caso, não há mediação do pensamento e das categorias que sustentam o real, ou seja, as abstrações ganham validade universal. Ao contrário, para o idealismo (racionalismo idealista), o real existe como fruto do pensamento.

Marx e Engels (1987) afirmam que “[...] a verdadeira riqueza espiritual do indivíduo depende da riqueza de suas relações reais” (p.54). No entanto, hegemonicamente o conhecimento valorizado na educação escolar tem sido o propalado pelo senso comum, pelas relações cotidianas alienadas, e restrito ao que for considerado "utilizável" nas práticas imediatas. É nesta direção que a concepção de mundo pós-moderna rejeita a universalidade, a razão, a objetividade e a verdade, apontando que "não haveria verdade objetiva sobre o mundo real, à qual o conhecimento cientificamente justificado poderia aspirar alcançar; toda 'verdade' sobre a 'realidade' seria literalmente construída com opções entre interpretações, igualmente justificáveis, feitas por um 'coletivo mental'" (NANDA, 1999, p. 85).

Para o marxismo, o conhecimento científico é fruto das relações postas na prática social e a objetividade do mundo material (NANDA, 1999). Ou seja, é determinado pelas

condições da realidade existente, que, por sua vez, é independente da mente humana, e do trabalho cognitivo. O que equivale afirmar que o conhecimento é mediado pela história e objetividade. “Tornam-se evidentes, assim, as razões que fazem impossível a separação entre a chamada filosofia ‘científica’ e a filosofia ‘vulgar’ e popular, que é apenas um conjunto desagregado de ideias e opiniões” (GRAMSCI, 1981, p. 16).

Um movimento filosófico só merece este nome na medida em que busca desenvolver uma cultura especializada para restritos grupos de intelectuais ou, ao contrário, merece este nome na medida em que, no trabalho de elaboração de um pensamento superior ao senso comum e cientificamente coerente, jamais se esquece de permanecer em contato com os ‘simples’ e, melhor dizendo, encontra neste contato a fonte dos problemas que devem ser estudados e resolvidos? Só através deste contato é que uma filosofia se torna “histórica”, depura-se dos elementos intelectualistas de natureza individual e se transforma em “vida” (GRAMSCI, 1981, p. 18).

Não estamos desconsiderando a influência, ou mesmo, importância das questões e relações subjetivas do próprio pesquisador, ou, em nosso caso, do professor. Mas, partimos do pressuposto de Marx (1987) quando afirma que o ser humano faz, constrói a história, mas, não do modo como gostaria simplesmente e, sim, de acordo com as condições objetivas da realidade.

Nesta direção, Gramsci (2010) defende a proposta de uma “escola unitária” na qual se desenvolva a cultura mais geral, humanista, e que contemple a formação para o trabalho manual e as capacidades para o trabalho intelectual. Esta proposta de escola deve basear-se na coletividade e ser mantida integralmente pelo Estado. No que diz respeito à formação do aluno, o autor afirma que a escola unitária “deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 2010, p. 36).

Para tanto, desde os primeiros anos de formação elementar, juntamente com os conhecimentos instrumentais da própria linguagem, estariam os conhecimentos referentes aos direitos e deveres, ao Estado e à sociedade. De acordo com Gramsci (2010) estes são elementos essenciais para a construção de uma nova concepção do mundo. Uma que estivesse em oposição àquelas perspectivas calcadas no senso comum. Entretanto, para que esta transformação da concepção de mundo ocorra, é preciso que, didaticamente, haja uma orientação política firme e fecunda. Em outras palavras, não deve haver lugar para uma pretensa neutralidade nos projetos de formação.

A proposta da escola unitária tem o trabalho como princípio educativo, ou seja, como o conceito e atividade teórico-prática, pois, parte da ideia de que a educação escolar não está dissociada da atividade de produção e reprodução da vida. Há uma intrínseca relação entre a ordem social e natural com base no trabalho humano. Este equilíbrio, segundo Gramsci (2010), além de distanciar-se das concepções metafísicas, permite o desenvolvimento de uma concepção de mundo histórica e dialética. Nas palavras do autor, crias as condições para

[...] a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. É este o fundamento da escola primária; que ele tenha dado todos os seus frutos, que no corpo de professores tenha existido a consciência de seu dever e do conteúdo filosófico deste dever, é um outro problema, ligado à crítica do grau de consciência civil de toda a nação, da qual o corpo docente era apenas uma expressão, ainda que amesquinhada, e não certamente uma vanguarda. (GRAMSCI, 2010, p. 43)

Para que a ideia de classe e luta de classes ganhe corpo e sentido na educação escolar, é preciso, portanto, que o conhecimento e sua compreensão por parte dos alunos se dê de forma revolucionária. Queremos dizer que, ao contrário dos postulados pós-modernistas, é preciso que o conhecimento acerca do mundo, a produção científica, os conceitos, sejam transmitidos a partir da perspectiva da classe trabalhadora. Neste sentido, não caberia a ideia de criar uma nova filosofia, mas de torná-la generalista, de modo que considere as filosofias individuais, que por sua vez superam a individualidade (em si alienada) e o senso comum da expressão popular para alcançar a individualidade universal e o bom senso coerente, crítico e unitário (GRAMSCI, 2010).

O ensino dos direitos e deveres entram em conflito com o individualismo tão presente no cotidiano alienado, do mesmo modo que as ciências irão opor-se às concepções metafísicas do mundo (GRAMSCI, 2010). Sendo assim, a escola unitária está contra estas concepções, na busca por formar uma outra,

[...] cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, e de leis civis e estatais, produto de uma atividade humana, que são estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas, tendo em vista seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado a dominar as leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da

natureza, visando a transformá-la e socializa-la cada vez mais profunda e extensamente. (GRAMSCI, 2010, p. 42-43)

Nesta direção, Palmer (1999, p.81), indica como um legado do marxismo e do materialismo histórico o "desafio e combate desse obscurecimento, proporcionando uma alternativa a essas más interpretações, construindo uma visão de mundo de oposição que pode desempenhar algum papel para reverter as derrotas da luta de classe". Ou seja, a escola pode servir a interesses distintos, formando intelectuais de acordo com os interesses de cada grupo social.

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político. (GRAMSCI, 2010, p. 15)

Neste contexto, a luta de classes e a formação da classe trabalhadora, no sentido da compreensão do real e da história, da apropriação e objetivação do gênero humano, são imprescindíveis para a transformação da realidade. O que implica no fortalecimento das teorias e concepções de mundo revolucionárias e remete ao alerta de Marx e Engels ao afirmarem que “os filósofos se limitaram a *interpretar* o mundo de diferentes maneiras; o que importa é *transformá-lo*” (MARX e ENGELS, 1987, p. 14, grifos do autor).

Não podemos nos iludir ao ponto de desconsiderar a força das concepções de mundo hegemônicas, tal qual aquela que apresentamos neste capítulo, que, ao mesmo tempo reforçam a individualidade em si alienada e reiteram a impossibilidade de compreensão e ação em relação à própria história do homem. Além disso, “nessas situações de crise, pode ocorrer, de um lado, a rearticulação da classe dominante, que através da coerção procura recompor a sua hegemonia (uma vez que possui uma capacidade maior de organização) através de ‘sacrifícios’, concessões ou promessas demagógicas” (SIMIONATTO, 2004, p. 42).

Sendo assim, destacamos a contribuição da educação para a luta de classes, em especial a educação escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, reforçada pelas análises de Gramsci, acerca da direção intelectual-política-ideológica que uma classe deve assumir:

O critério metodológico sobre o qual se deve basear o próprio exame é este: a supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como “domínio” e como “direção intelectual e moral”. Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a “liquidar” ou a submeter inclusive com a



força armada, e dirige os grupos afins e aliados. Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições principais para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder e mesmo se o mantém fortemente nas mãos, torna-se dominante mas deve continuar a ser também “dirigente”. (GRAMSCI, 2014, p. 62-63)

Neste processo a escola tem exercido papel primordial. As disputas pela hegemonia no campo pedagógico, incluindo as discussões sobre currículo, metodologias e políticas educacionais, têm contribuído sobremaneira, em diferentes direções, para a formação da individualidade e consciência de classe. O que, conforme buscamos apontar ao longo deste trabalho, são influenciadas por determinadas concepções de mundo.

A pedagogia histórico-crítica, fundamentada pelo materialismo histórico-dialético, defende a possibilidade do conhecimento da realidade a partir do ensino e da aprendizagem das objetivações humanas mais elevadas.

Vê-se, pois, que estamos diante de uma concepção claramente realista, em termos ontológicos, e objetivista, em termos gnosiológicos. Assenta-se, portanto, em duas premissas fundamentais:

- 1) as coisas existem independentemente do pensamento, com o corolário: é a realidade que determina as ideias e não o contrário;
- 2) a realidade é cognoscível, com o corolário: o ato de conhecer é criativo não enquanto produção do próprio objeto de conhecimento, mas enquanto produção das categorias que permitam a reprodução, em pensamento, do objeto que se busca conhecer. (SAVIANI, 2012, p. 63)

Acredita-se na possibilidade da transformação da realidade a partir do desenvolvimento da consciência e da luta de classes, pois, “a revolução não é um processo espontâneo movido por forças que dominam os seres humanos. Ela não é obra do capital, mas obra da classe trabalhadora conscientemente organizada” (SAVIANI e DUARTE, 2012, p. 4).

É a partir da consideração de que a concepção de mundo é parte da atividade individual, mas que não se inicia ou encerra nela mesma, que, destacamos a necessidade de apontarmos aspectos e elementos importantes para a formação da individualidade e da concepção de mundo do professor a partir da pedagogia histórico-crítica. Concordamos com Martins (2010, p. 15) que

[...] o objetivo geral da educação escolar reside na transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social.

Tal concepção de mundo, aqui entendida pela via da revolução, não pode ser incompreendida ao ponto de se afirmar que somente a educação escolar seria a única responsável por tal movimento. Nenhum de seus principais autores e defensores têm esta expectativa, mas, igualmente, não podemos deixar de reforçar a importância crucial que ela tem no contexto histórico em que vivemos.

É por este motivo que precisamos avaliar o grau de influência que uma perspectiva revolucionária tem conseguido atingir sobre a classe trabalhadora, pois, a prática, como critério da verdade, precisa ser compreendida a partir dos fundamentos da concepção que se quer afirmar. O que só será possível quando a necessidade for sentida e conscientemente entendida.

Mas uma observação a ser feita sobre qualquer análise concreta das relações de força é a seguinte: tais análises não podem e não devem ser fins em si mesmas (a não ser que se trate de escrever um capítulo da história do passado), mas só adquirem um significado se servem para justificar uma atividade prática, uma iniciativa de vontade. Elas mostram quais são os pontos de menor resistência, nos quais a força da vontade pode ser aplicada de modo mais frutífero, sugerem as operações táticas imediatas, indicam a melhor maneira de empreender uma campanha de agitação política, a linguagem que será mais bem compreendida pelas multidões, etc. O elemento decisivo de cada situação é a força permanente organizada e há muito tempo preparada, que se pode fazer avançar quando se julga que uma situação é favorável (e só é favorável na medida em que esta força exista e seja dotada de ardor combativo). Por isso, a tarefa essencial consiste em dedicar-se de modo sistemático e paciente a formar esta força, desenvolvê-la, torná-la cada vez mais homogênea, compacta e consciente de si. (GRAMSCI, 2011a, p. 45-46)

Para Gramsci (2010), a hegemonia de uma classe sobre a outra parte também de sua submissão no campo das ideias, o que é possível principalmente quando o indivíduo não se apropria do conhecimento para o desenvolvimento do pensamento em níveis mais complexos e elaborados. Tal dominação no campo das ideias, e da própria cultura, se dá, em termos gramscianos, pelos “aparelhos privados de hegemonia”, como a escola, igreja e os meios midiáticos. A luta de classes na atualidade precisa considerar estes aspectos que envolvem a educação da classe trabalhadora, ou seja, a formação de sua subjetividade e objetividade a partir de elementos singulares e universais do conhecimento humano.

Para isso, a escola deve estar articulada com a formação para a vida, educação e instrução não podem se separar. Já que o indivíduo é um ser social e precisa desenvolver-se enquanto ser humano, integral, consciente e crítico. Ainda que, nas condições objetivas

impostas pelo sistema capitalista, tal desenvolvimento seja apenas parcial, pois, conforme já apresentamos ao longo deste estudo, a formação da individualidade está atrelada à vida cotidiana e, portanto, não pode ser analisada sem considerar as contradições e necessidades colocadas à reprodução da vida humana. Sendo assim, em vista das relações alienadas e alienantes nas quais os seres humanos estão submetidos, para a formação da individualidade para si, plena e universal, a luta e consciência de classe são condições essenciais.

Para tanto, são igualmente fundamentais as apropriações das objetivações humanas mais elevadas, tal qual a filosofia, a ciência e a arte. A apropriação destas objetivações permite ao ser humano elevar-se do nível da cotidianidade alienada, avançando o grau de sua realização enquanto parte do gênero humano. Neste processo está presente uma das mais importantes categorias para a compreensão da atividade educativa como mediadora entre o cotidiano e a individualidade, e, na sociedade capitalista, como propulsora da formação da consciência e luta de classes: a catarse.

Pode-se empregar a expressão “catarse” para indicar a passagem do momento meramente econômico (ou egoístico-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa, também, a passagem do “objetivo ao subjetivo” e da “necessidade à liberdade”. A estrutura, de força exterior que esmaga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em origem de novas iniciativas. (GRAMSCI, 2011b, p. 314)

A catarse configura-se em um momento de elevação da consciência ao nível mais universal, no qual a consciência deixa de ser “consciência em si”, para tornar-se “consciência para si” (SIMIONATTO, 2004). Deste modo a própria consciência de classe tem como finalidade conduzir a sociedade de acordo com os interesses coletivos, compreendendo na totalidade das relações sociais as necessidades e contradições. É a realização humana na práxis social (considerando a subjetividade/objetividade, singularidade/universalidade) a partir de uma concepção de mundo emancipatória.

Por essa razão não classificamos a catarse como uma categoria somente da ética, ou da arte, ou da política ou da educação. Ela aparece em todos os campos da atuação humana. A catarse, assim como o processo de homogeneização, da qual ela é parte, consiste numa relação entre o indivíduo e obra de arte, entre indivíduo e ciência, entre indivíduo e valores morais, entre indivíduo e práxis político-social. (DUARTE, 2007, p. 69-70)

A catarse, entendida, portanto, como um salto qualitativo no desenvolvimento humano, é parte de um processo muito mais amplo de relação do indivíduo com o mundo objetivo. Para tanto, é necessário que haja a superação das visões particularistas, a-históricas e imediatistas de mundo, pois, a consciência da classe para si, passa pela formação/constituição do indivíduo para si.

Esse movimento de superação e catarse pressupõe a necessidade da indissociabilidade entre teoria e prática na ação e consciência humana, abandonando a passividade diante da luta pela hegemonia. “Passar da passividade à ação consciente [...] significa também buscar uma nova articulação de teoria e prática, combater a subalternidade mediante a superação das concepções mecanicistas e particularistas que encobrem o ser social”. (SIMIONATTO, 2004, p. 47)

Para que a classe trabalhadora possa conquistar a direção política e econômica, possibilitando transformações mais radicais na sociedade, é preciso elevar seu nível intelectual, garantir a apropriação de conhecimentos universais e clássicos, que desenvolvam o ser humano de forma omnilateral. A apropriação de conhecimentos é imprescindível para este processo, mas não quaisquer conhecimentos. Precisamos daqueles que, ao possibilitar a compreensão do mundo, possam estimular o pensamento crítico e emancipador. Enfim, que possam contribuir para a formação de uma visão de mundo articulada com a luta de classes.

O que não ocorrerá de maneira aligeirada, espontaneamente ou passivamente nas pessoas. Ao contrário, é “resultado de um processo longo e passível de retrocessos e incoerências.” (DUARTE, 2015, p. 14). Neste sentido, a formação de intelectuais é condição, pois, segundo Gramsci (2010, p. 21):

Os intelectuais são os “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) obtida pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo.

A defesa de uma perspectiva pedagógica que atenda estes critérios é fundamental para a formação de uma concepção de mundo que busque o desvelamento das relações de alienação que permeiam o cotidiano, no enfretamento à “desumanização” do processo de formação humana no sistema capitalista. Ou seja, necessitamos de uma pedagogia que

possibilite o desenvolvimento do gênero humano em seu potencial máximo, para que possamos usufruir da vida, de maneira cada vez mais livre e universal. Nas palavras de Saviani (2008a, p.57), uma pedagogia que promova a “efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social”, ou seja, que promova a catarse<sup>15</sup>.

No entanto, mesmo (ou principalmente) no campo educacional, as disputas pela hegemonia são caras para a formação do trabalhador. O que nos remete a destacar e analisar alguns dos principais pontos de debate e influências que diferentes teorias apontam para a educação escolar, conseqüentemente para a visão de mundo que se pretende consolidar. Já que,

A realização de um aparelho hegemônico, enquanto cria um novo terreno ideológico, determina uma reforma das consciências e dos métodos de conhecimento, é um fato de conhecimento, um fato filosófico. Em linguagem crociana: quando se consegue introduzir uma nova moral conforme a uma nova concepção do mundo, termina-se por introduzir também esta concepção, isto é, determina-se uma completa reforma filosófica. (GRAMSCI, 2011b, p. 320)

Por estas razões que concordamos com Saviani (2008a) acerca da relação entre política e educação, ao afirmar que, apesar de serem práticas distintas, são inseparáveis. A relevância política na prática educativa reside justamente no seu caráter de socializar o conhecimento, a verdade. Quando deixa de cumprir com esta função, a educação perde seu sentido político, visto que não há conhecimento que se baseia na neutralidade (SAVIANI, 2008a).

---

<sup>15</sup> Para estudos mais aprofundados sobre a catarse indicamos os trabalhos de Cardoso (2014), Costa (2014) Ferreira (2012) e Schühli (2011).

## 2 A EDUCAÇÃO EM DISPUTA: POR UMA PEDAGOGIA REVOLUCIONÁRIA

*Do sonhar de olhos abertos e do fantasiar. Prova de falta de caráter e de passividade. Imagina-se que um fato tenha ocorrido e que o mecanismo da necessidade tenha sido invertido. A própria iniciativa se tornou livre. Tudo é fácil. Pode-se tudo aquilo que se quer e se quer toda uma série de coisas que não se possui no presente. No fundo, é o presente invertido que se projeta no futuro. Tudo o que é reprimido se desencadeia. É preciso, ao contrário, dirigir violentamente a atenção para o presente assim como é, se se quer transformá-lo. Pessimismo da inteligência, otimismo da vontade. (GRAMSCI, 2011a, p. 295, grifos do autor)*

Dentre a produção de conhecimentos sobre a educação, encontramos diferentes propostas que irão debater o lugar e papel do ensino dos conteúdos escolares (apontando a delimitação desses conteúdos) e do professor para a formação humana almejada. Neste sentido, são delineados, explícita ou implicitamente, objetivos para essa formação, tendo como eixo central o ser humano “necessário” para a sociedade em que vivemos. Tais proposições e objetivos trazem em si uma concepção de mundo que irá balizar o trabalho educativo.

Assim, apresentamos as análises realizadas pelo professor e pesquisador Dermeval Saviani acerca de algumas dessas teorias pedagógicas e suas relações com a concepção de formação humana que estão na essência de suas propostas. Em textos produzidos no fim dos anos de 1970 e início de 1980 Saviani partiu o problema da marginalidade para classificar as principais teorias pedagógicas, reunindo estes estudos no livro “Escola e Democracia” (SAVIANI, 2008<sup>16</sup>). Na sequência avançou nessas reflexões sobre uma pedagogia crítica em sua obra “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações” (SAVIANI, 2013a<sup>17</sup>) e mais recentemente produziu uma grande síntese histórica dos embates pedagógicos na obra “História das ideias pedagógicas no Brasil” (SAVIANI, 2013b<sup>18</sup>).

Em “Escola e democracia” o autor inicia apontando o problema do qual parte a explicação das principais teorias pedagógicas na sociedade: a marginalidade. Esta problemática expressa a falta de acesso à educação escolar e da grande precarização da aprendizagem, elevando os índices de analfabetismo e semianalfabetismo na América Latina na década de 1970 (SAVIANI, 2008).

---

<sup>16</sup> Data da primeira edição: 1983

<sup>17</sup> Data da primeira edição: 1991

<sup>18</sup> Data da primeira edição: 2007

Saviani (2008) localiza dois grupos de teorias que buscam responder o problema apresentado. No primeiro grupo estão as teorias não-críticas, que partem da ideia de que a escola é um meio para a equalização social. A marginalidade era considerada pelas teorias deste grupo como um “fenômeno acidental que afeta individualmente um número maior ou menor de seus membros, o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida” (SAVIANI, 2008, p. 4). Estão presentes no grupo das teorias não-críticas: a pedagogia tradicional, a pedagogia nova (escola nova) e a pedagogia tecnicista, sobre as quais discorreremos mais adiante.

Para o segundo grupo a sociedade é expressa pela desigualdade social e a divisão de classes ou grupos antagônicos, o que explica a marginalidade como uma necessidade para a manutenção desta forma de organização, ou seja, é inerente a ela (SAVIANI, 2008). “Neste contexto, a educação é entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização” (SAVIANI, 2008, p. 4). Este último grupo Saviani (2008) denomina de “teorias crítico-reprodutivistas” e cita como representantes: a teoria do sistema de ensino como violência simbólica, a teoria da escola como aparelho ideológico de Estado (AIE) e a teoria da escola dualista.

As análises produzidas pelas teorias crítico-reprodutivistas não são desconsideradas pelo autor, pois, elas apresentam a crítica da educação e da sociedade burguesas, pautadas nas relações sociais de dominação entre as classes. Saviani, entretanto, posiciona-se pela necessidade de superação da ausência de dialética dessas análises, que não dão conta das contradições presentes na educação e, por esse motivo, acabam não vendo possibilidades de construção de uma pedagogia que possa orientar as ações educativas no sentido de produção de contribuições para a luta pela superação da sociedade de classes.

Assim, Saviani propõe uma teoria pedagógica que supere a crítica que só vê negatividade na educação escolar, defendendo a escola como um espaço de formação crítica e de luta pela transformação social, uma pedagogia que se comprometa com a educação revolucionária.

Para compreendermos os caminhos da análise e do debate que desencadeiam esta proposição, retomamos alguns pontos que consideramos essenciais para o delineamento dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. De modo que possamos, no decorrer desta pesquisa, apontar as bases teóricas que irão sustentar nossas análises acerca da contribuição da pedagogia histórico-crítica na formação da concepção de mundo dos professores.

## 2.1 Entre a “democratização” e a “negação” dos conteúdos escolares

Historicamente a sociedade burguesa perpetuou teorias pedagógicas que atendessem aos seus interesses como classe dominante e, dentre elas, Saviani (2017) destaca as diferentes vertentes da pedagogia tradicional e da pedagogia nova. Estas teorias foram, em determinados períodos, firmando sua hegemonia no campo educacional.

A pedagogia tradicional assume papel central na sociedade a partir das reivindicações da própria burguesia. Isto porque, a classe burguesa reivindicava o acesso ao conhecimento baseada na premissa da igualdade e liberdade para todos (SAVIANI, 2008). Além disso, na perspectiva da pedagogia tradicional a escola precisava assumir a função de preparar a classe trabalhadora para a cidadania. Ou seja, legitimando a democracia burguesa e superando a ignorância, considerada a causadora do problema da marginalidade (SAVIANI, 2008). “A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente” (SAVIANI, 2008, p. 5).

Para a realização desta tarefa o professor ganhou centralidade e era responsável em transmitir os conhecimentos para que os alunos assimilassem. Não suplantando os interesses sociais da burguesia e o lugar a que cabia a classe subordinada. Os interesses de classe são, portanto, fundamentais de serem compreendidos no contexto das teorias que se sustentam como hegemônicas no campo educacional.

[...] assim que a burguesia se torna a classe dominante, ela vai, a partir de meados do século XIX, estruturar os sistemas nacionais de ensino e vai advogar a escolarização para todos. Escolarizar todos os homens era condição para converter os servos em cidadãos, era condição para que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática, democracia burguesa, é óbvio, mas o papel político da escola estava aí muito claro. A escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática (SAVIANI, 2008, p. 33).

Ao garantir o ensino e a aprendizagem de conteúdos, a escola contribuía para elevar o nível de conhecimento dos alunos, mesmo que essa não fosse a vontade imediatamente direta e espontânea dos educandos (SAVIANI, 2008). “E o papel do professor é o de garantir que o conhecimento seja adquirido [...] sem os quais ela [a criança] não terá vez, não terá chance de participar da sociedade” (SAVIANI, 2008, p. 40, acréscimo nosso entre colchetes). Para Saviani (2008), este é o caráter democrático da pedagogia tradicional, o qual é



veementemente negado pela escola nova, isto é, a função social da escola em fornecer os conteúdos sistematizados historicamente para a formação do aluno.

A pedagogia tradicional passa a ser alvo de críticas, tendo em vista seus métodos de ensino e o insucesso na resolução do problema da marginalidade. “Se a escola não vinha cumprindo essa função, tal fato se devia a que o tipo de escola implantado – a Escola Tradicional – se revelara inadequado” (SAVIANI, 2008, p. 6). Na verdade, a escola tradicional deixa de responder ao problema da marginalidade no momento em que atinge os interesses da burguesia, que passa a ser classe dominante, e instrumentaliza a classe trabalhadora com conhecimentos científicos. Ainda que seja preciso manter as ressalvas quanto aos métodos e objetivos deste processo.

Assim, no final do século XIX, são elaborados novos argumentos que buscaram justificar a escola como meio para a equalização social na tentativa de, ainda, resolver o problema da marginalidade. Surge, então, o movimento de reforma chamado “escolanovismo”, inaugurando os preceitos da escola nova, ou, pedagogia nova (SAVIANI, 2008).

Para esta teoria a marginalidade social assenta-se na rejeição dos sujeitos, não na falta de conhecimentos ao longo de sua formação, isto é, da ignorância. Neste caso, é necessária a compreensão das diferenças individuais para semear o sentimento de aceitação (a partir da adaptação) dos sujeitos. Sobre esta questão Saviani (2008) exclama:

Eis a “grande descoberta”: os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único. Portanto, a marginalidade não pode ser explicada pelas diferenças entre os homens, quaisquer que elas sejam: não apenas diferenças de cor, de raça, de credo ou de classe, o que já era defendido pela pedagogia tradicional; mas também diferenças no domínio do conhecimento, na participação do saber, no desempenho cognitivo [...] A educação, como fator de equalização social, será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais (SAVIANI, 2008, p. 7).

Este discurso está muito próximo do que defendem hoje os pós-modernos, já que a diferença<sup>19</sup> e o respeito às condições de cada um são o mote para a convivência harmoniosa na sociedade. Neste sentido, cabe à educação reforçar as atitudes de aceitação, garantir a oportunidade de ajustamento, adaptação de cada um à sociedade. A centralidade que na

---

<sup>19</sup> Não queremos com isso negar as diferenças, mas, em uma perspectiva crítica, a sua defesa pauta-se na universalização dos conhecimentos humanos. Sobre esta questão ver Marsiglia (2012).

pedagogia tradicional está no professor se desloca para o aluno na pedagogia nova, ou seja, as iniciativas para a aprendizagem devem partir do aluno, privilegiando as ações espontâneas.

A escola nova inicia uma discussão que coloca no centro do embate a teoria contra a prática. Isto é, a teoria estaria desconectada da prática, portanto, precisa ser minimizada ao máximo nos processos de educação, para que a formação dos alunos torne-se mais “humanizada”. A dicotomia entre teoria e prática criticada na pedagogia tradicional é, entretanto, reforçada na escola nova, mas, agora de ponta cabeça. Se antes o primado era da teoria sobre a prática, agora a prática é supervalorizada em detrimento da teoria. Neste sentido, Saviani defende a tese de que a escola tradicional foi mais democrática (ou ainda o é) do que quando se funda sobre os procedimentos novos, dotados pela escola nova.

A escola nova inaugura uma pedagogia, que futuramente também fundamenta outras propostas educacionais, pautada na aprendizagem do aluno, não mais nos processos de ensino. A aprendizagem é mantida como foco de uma prática educativa experimental, espontaneista e pragmática, como justificativa para a valorização das subjetividades e interesses individuais, como defendem seus apoiadores.

O problema da educação intelectual não se coloca mais como um problema de transmissão de conhecimentos já feitos, num processo centralizado na autoridade do professor e tendo como fim a acumulação do saber, mas como um processo que depende da atividade do aluno que pelo seu esforço e experiência pessoal conquistará o estado de adulto (CINTRA, 1973, p. 38).

Para a escola nova, por exemplo, não há distinção entre vida e imediatez, nos termos da cotidianidade, pois, estes são os próprios pontos de partida para as aprendizagens. Tal processo reflete a preocupação centrada na subjetividade do aluno, já que a educação deve ocorrer de dentro para fora. “Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas *aprender a aprender*” (SAVIANI, p. 8, grifo nosso).

Em seu fim último, a educação do indivíduo seria orientada pelos interesses, gostos, preferências e valores individuais.

O professor assume o papel de facilitador no processo de aprendizagem, pois, o aluno deve orientar sua própria formação. “De maneira geral quer-se repor a criança no primeiro plano e só se tem por eficaz a instrução que prolongue a linha de sua experiência e lhe permita atingir melhor os fins espontaneamente originados em suas necessidades.” (BLOCH, 1951, p. 39).

De acordo com a filosofia da escola nova, professor e alunos devem ser considerados iguais, “o primeiro colaborando com seu conhecimento e sua experiência com o aluno que

aprende” (CINTRA, 1973, p.42). Isto é, não nenhum tipo de hierarquia quanto ao domínio dos conhecimentos. O professor não tem a mesma característica de autoridade que até então era mantida na pedagogia tradicional.

Ao professor cabe o papel de acompanhar os alunos auxiliando-os em seu próprio processo de aprendizagem. O eixo do trabalho pedagógico desloca-se, portanto, da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da quantidade para a qualidade (SAVIANI, 2017, p. 2).

A escola tradicional não se extingue nos sistemas de ensino quando do surgimento dos debates e propostas da escola nova. No entanto, há consequências para o processo de ensino e de aprendizagem dos conhecimentos mesmo nas instituições ditas tradicionais, já que muitos professores passam a divulgar o discurso e defender a chamada “autonomia” do aluno em prol de certa qualidade na educação.

Quando Saviani (2008) analisa criticamente os preceitos da escola nova, destacando os aspectos positivos da pedagogia tradicional, não o faz com a intenção de defender esta última. Sendo assim, o autor não faz uma apologia à escola tradicional, mas uma análise dialética das tentativas de dominação da classe burguesa, evidenciando os momentos de contradição, nos quais a classe trabalhadora tem (mesmo que parcialmente) seus interesses atendidos.

Para esta análise Saviani (2008) utiliza a expressão, que empresta de Lênin, “teoria da curvatura da vara”. Segundo a qual, para “endireitar” uma vara torta é necessário torcê-la completamente para o lado oposto. Assim, nas palavras de Saviani (2008, p. 46),

A minha expectativa é justamente que com essa inflexão a vara atinja o seu ponto correto, o qual não está também na pedagogia tradicional, mas na valorização dos conteúdos que apontam para uma pedagogia revolucionária. Esta identifica as propostas burguesas como elementos de recomposição de mecanismos hegemônicos e dispõe-se a lutar concretamente contra a recomposição desses mecanismos de hegemonia, no sentido de abrir espaço para as forças emergentes da sociedade, para as forças populares, para que a escola se insira no processo mais amplo de construção de uma nova sociedade.

No contexto da busca pelas soluções, por meio da educação, dos problemas sociais, a ineficiência nas respostas à marginalidade é sentida pela sociedade principalmente quando emerge a necessidade de uma formação mais qualificada para o mercado de trabalho, ou seja, uma formação técnica, neutra, objetiva e competente que demanda acesso e domínio de certos

tipos de conhecimentos pela classe trabalhadora. A escola nova não atende esta demanda de formação específica para o trabalho e os objetivos de universalização dos conhecimentos pela pedagogia tradicional tão pouco são proveitosos. Surge assim, em meados do século XX a concepção produtivista da educação, pautada inicialmente na pedagogia tecnicista, “a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade” (SAVIANI, 2008, p. 10).

Neste contexto, a educação precisa atender as demandas do mercado de trabalho, garantindo a qualificação do trabalhador para assumir sua função na sociedade, em meio às relações de exploração e alienação do trabalho. A centralidade não recai mais nem no professor, nem no aluno, está na “organização racional dos meios”, pois, “a organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção” (SAVIANI, 2008, p. 11). Como exemplos temos os sistemas de ensino técnicos, as especializações de funções e a padronização do trabalho de planejamento pedagógico. Para Saviani (2017) a perspectiva produtivista, representada inicialmente pela pedagogia tecnicista, é a mais hegemônica no contexto educacional na atualidade, pois está fortemente presente nas políticas educacionais que orientam os sistemas de ensino em nosso país.

As três teorias apresentadas causaram (e ainda causam) um descompasso nos processos de ensino e de aprendizagem, pois, o eixo do problema (a marginalidade) somente se agravou (SAVIANI, 2008). Ainda que haja diferenças entre essas teorias, os objetivos de equalização social para melhor reprodução do capital se mantêm. Além disso, a escola nova, a pedagogia tradicional e a pedagogia tecnicista não são as únicas perspectivas que partem destes objetivos, portanto, também são necessárias de serem discutidas e compreendidas, como, por exemplo, a pedagogia das competências, a prática-reflexiva, a pedagogia de projetos, o construtivismo etc.

Tais perspectivas não se opõem diretamente, visto que, os interesses da classe dominante se mantiveram como o fio condutor, ou seja, a reprodução social da divisão de classes e a dominação da classe burguesa sobre a classe trabalhadora. Duarte (2006a) engloba tais teorias na contemporaneidade no rol das pedagogias do aprender a aprender, que tem seu fundamento primeiro nas afirmações da escola nova. Ou seja, a negação da escola e tudo que remete à pedagogia tradicional, incluindo a transmissão dos conteúdos clássicos (DUARTE, 2010).

Essa filiação das pedagogias atualmente hegemônicas aos ideais escolanovistas não deve ser vista, entretanto, como um indicador de anacronismo dessas. Elas estão inteiramente em sintonia com o universo ideológico contemporâneo. As ideias defendidas por essas pedagogias, mesmo quando têm mais de um século de existência, assumem novos sentidos dados especialmente pelo contexto ideológico no qual predomina uma visão de mundo pós-moderna acrescida de elementos neoliberais quase nunca admitidos como tal (DUARTE, 2010, p. 34).

As teorias pedagógicas no bojo das pedagogias do aprender a aprender têm se firmado na sociedade como teorias/propostas que priorizam a subjetividade, pragmatismo e a experiência cotidiana dos indivíduos. Tais perspectivas pressupõem a impossibilidade da objetividade e da verdade, firmando-se a partir de certo espontaneísmo no processo de aprendizagem. Esta diretriz está presente em algumas propostas e teorias no campo educacional, defendidas amplamente na produção de conhecimentos acerca da educação no Brasil.

As chamadas pedagogias do aprender a aprender procuram legitimar suas propostas a partir da crítica aos conhecimentos sistematizados e aos processos de transmissão destes conhecimentos por parte do professor. A ciência, a arte ou a filosofia, quando ainda persistem nos currículos escolares, são consideradas atividades neutras no processo de formação dos alunos, ou seja, não é aceitável a tomada de posição em relação à luta de classes ou a crítica radical da sociedade<sup>20</sup>. Tais atitudes têm sido consideradas inaceitáveis e, até mesmo, prejudiciais à autonomia do aluno<sup>21</sup>.

De acordo com as pedagogias do aprender a aprender, não seria possível conhecermos o real, ou melhor, tal processo é de todo modo desnecessário à formação do ser humano, visto que a sociedade capitalista não é passível de ações intencionais e transformadoras. Nesta afirmação encontra-se a ideia de que o conhecimento não pode pressupor a formação de uma consciência de classe, portanto, conseqüentemente, o conhecimento não pode ser instrumento da luta de classes.

Assim como o trabalho passa a ter seu valor determinado não pelo seu conteúdo concreto, nem pelo conteúdo concreto de seus produtos, mas sim pelo seu valor abstrato, isto é, seu valor de troca, assim também a educação passa cada vez mais a ser valorizada não por seus conteúdos concretos, mas

---

<sup>20</sup> Para mais análises sobre a questão da neutralidade nas perspectivas pós-modernas e construtivistas em relação à escola, ver Duarte (2000; 2015).

<sup>21</sup> Podemos tomar como exemplo as recentes discussões sobre a escola sem partido e a decisão de alguns sistemas de ensino em proibir determinados conteúdos considerados politizados ou partidários demais, nas instituições escolares.

por produzir as capacidades abstratas que permitiriam o "aprender a aprender" (DUARTE, 2006a, p. 116).

Para atender à esta demanda as perspectivas pedagógicas adotadas precisam estar em consonância com a visão de mundo que se quer formar. Sendo assim, o movimento é o de negação da própria história e dos produtos da atividade humana, como os conhecimentos sistematizados. Neste sentido, a relação entre a educação escolar e a sociedade pauta-se nos princípios do neoliberalismo e da pós-modernidade tendo como pano de fundo a afirmação da naturalização do capital.

Aliada à esta crença, da impossibilidade de superação da sociedade capitalista, Duarte (2010) indica duas outras centrais nas teorias pedagógicas contemporâneas: o idealismo e o relativismo. A primeira trata da relação entre a difusão de determinadas ideias na formação dos indivíduos e a solução de problemas imediatos da prática social. Como, por exemplo, a possibilidade de superação do desemprego por meio da formação profissional adequada às demandas do mundo do trabalho. Segundo o autor, “esse idealismo chega ao extremo de acreditar ser possível formar, no mesmo processo educativo, indivíduos preparados para enfrentar a competitividade do mercado e imbuídos do espírito de solidariedade social” (DUARTE, 2010, p. 35).

O relativismo está associado à negação da totalidade como aspecto imprescindível para o conhecimento e compreensão da realidade, os conhecimentos são fragmentados e dependem do olhar individual de cada um para serem validados na prática social. Os conteúdos, portanto, precisam ser relativos e pragmáticos, pois, “a escola tradicional, a educação formal, as antigas referências educacionais tornaram-se obsoletas” (MORAES, 2009, p. 319) e, com elas, qualquer outra pedagogia que defenda a transmissão de conteúdos sistematizados estaria fadada ao fracasso ou considerada ineficiente.

Segundo esse princípio relativista, se o ato de conhecer depende das particularidade do ponto de referência no qual se situa o sujeito cognoscente e se é impossível situar-se para além dessas particularidades, então estariam inevitavelmente comprometidas a universalidade e a objetividade do conhecimento (DUARTE, 2010, p. 35-36).

Ao contrário dos pressupostos marxistas, na concepção pós-moderna de mundo, a objetividade e o conhecimento da realidade não são possíveis, tendo em vista as subjetividades e diferenças, que prevalecem em detrimento da própria história. O que se busca

afirmar com isso é que para os defensores das teorias pedagógicas pautadas no aprender a aprender, e que se aproximam da pós-modernidade, a realidade não é cognoscível.

O professor na concepção de educação pautada nas pedagogias do aprender a aprender tem a responsabilidade de facilitar o processo de desenvolvimento do aluno para que este possa construir seus conhecimentos e, com isso, efetivar a aprendizagem. Neste sentido, o professor precisa conhecer como os alunos se desenvolvem para que possa fornecer o meio adequado para a maturação da criança. Um processo de adaptação e acomodação que é característico de cada um (FACCI, 2011).

As teorias que englobam o campo das pedagogias do aprender a aprender são consideradas como aquelas que valorizam a vida do aluno, sua individualidade e capacidade de criar, construir novos conhecimentos e participar ativamente do processo de educação (processo como algo valioso, mais do que os produtos do próprio trabalho educativo). Tais considerações são feitas justamente em oposição às pedagogias consideradas conteudistas<sup>22</sup>.

Para tanto, os conhecimentos já construídos historicamente pela humanidade, não têm o mesmo valor do que aqueles que se baseiam no espontaneísmo por parte do indivíduo. Consequentemente, a transmissão destes conhecimentos é um processo desnecessário, ou, até mesmo, prejudicial ao desenvolvimento das estruturas mentais (FACCI, 2011). Assim,

Os saberes clássicos, [...] aqueles que resistiram ao tempo e devem permanecer nas grades curriculares, são deixados de lado. A sistematização da forma como o professor vai transmitir os conteúdos e a organização do espaço escolar são anuladas em função do espontaneísmo da direção que o aluno deve dar à aula (FACCI, 2011, p. 131).

Duarte (2010) apontou a crescente adoção deste tipo de conhecimentos nos currículos escolares, relegando um lugar secundário e periférico os conhecimentos clássicos, sistematizados, frutos das objetivações mais ricas da atividade humana. Recentemente temos o exemplo da reforma do ensino médio no Brasil.

Em 16 de fevereiro de 2017 o então presidente da república, Michel Temer, aprovou a lei nº 13.415, que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9394/96, e institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral (BRASIL, 2017c). A nova proposta define um aumento da carga horária total do ensino médio com redução de disciplinas obrigatórias e definição de 50% do curso como obrigatório e 50% com áreas e disciplinas optativas, sendo prioritárias, ao longo dos três anos

---

<sup>22</sup> Adjetivo designado muitas vezes à própria pedagogia histórico-crítica.

do curso, as áreas de: português, matemática e inglês.

Tal iniciativa<sup>23</sup> traz como principais consequências: a desvalorização de disciplinas clássicas, como a filosofia, sociologia, física, química e biologia<sup>24</sup>, o esvaziamento do currículo escolar e subordinação da educação básica às demandas do mercado de trabalho. No entanto, nas justificativas publicadas pelo Ministério da Educação, o novo ensino médio é considerado uma necessidade de primeira ordem, com vistas à melhoria da “qualidade” da educação.

A reforma do ensino médio é uma mudança na estrutura do sistema atual do ensino médio. Trata-se de um instrumento fundamental para a melhoria da educação no país. Ao propor a flexibilização da grade curricular, o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. A nova estrutura terá uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte flexível. Com isso, o ensino médio aproximará ainda mais a escola da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho. E, sobretudo, permitirá que cada um siga o caminho de suas vocações e sonhos, seja para seguir os estudos no nível superior, seja para entrar no mundo do trabalho (BRASIL, 2017a, s/p).

A explicação apresentada deixa clara a orientação dada à educação: atender às demandas do mercado de trabalho pautado no ensino de matérias de acordo com os interesses (“vocações e sonhos”) dos alunos. A consequência da formação escolar neste caso, não é a garantia de melhores condições de vida, ou de mais qualidade em termos de conhecimentos universais, ou a diminuição do desemprego, mas, a questão central que se coloca, é a empregabilidade do trabalhador. Isto é, tornar a mão de obra mais qualificada é torná-la empregável no sistema de relações já fixadas.

Além disso, a afirmação de que o aluno poderá escolher seu caminho (seus sonhos), entre ingressar no ensino superior ou no mundo trabalho, é um forte apelo às questões da subjetividade e individualidade calcadas na visão pós-moderna de educação e formação. A escola como um espaço de ensino dos conhecimentos universais, da ciência, da arte e da filosofia, é mais uma vez criticada.

---

<sup>23</sup>A Reforma do Ensino Médio no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular são citadas ao longo deste trabalho como exemplos dos processos de precarização da educação. Não são tomadas, portanto, como referências para o início da desqualificação dos conhecimentos clássicos em nossa sociedade.

<sup>24</sup>A Reforma está pautada nos componentes curriculares propostos pela Base Nacional Comum Curricular que utiliza as nomenclaturas Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza como uma forma de “superação” das disciplinas clássicas.



Isso é reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho, situação esta que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa (BEZERRA FILHO, 2017, p. 9).

Reforça-se a concepção de escola como um lugar de valorização dos subjetivismos e de realizações individuais, que, para a classe trabalhadora, se resumirão em lutas por melhores oportunidades de trabalho, por meio da aprendizagem de competências e inserção na cadeia produtiva. Para a efetivação da proposta, a medida provisória (MP 746) garante a ampliação da carga horária de formação, exigindo que as turmas de ensino médio funcionem em período integral e valorizem as escolhas de vida dos alunos. Para tanto, os alunos devem aliar esta aprendizagem com o aprender a aprender, ou seja, a produtividade aliada à responsabilização do indivíduo pelo seu próprio processo formativo. Os interesses particulares são assim valorizados, cabendo a cada um a busca por seus direitos.

A presente medida, também, cria a Política de Educação em Tempo Integral de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral para o ensino médio de escolas estaduais, que apoiará a implementação de proposta baseada não apenas em mais tempos de aula, como também em uma visão integrada do estudante, apoiada nos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, buscando uma formação ampla do jovem, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, o que é fundamental para tornar a escola atrativa e significativa, reduzindo as taxas de abandono e aumentando os resultados de proficiência (BEZERRA FILHO, 2017, p.10-11).

Entretanto, conforme assinala Saviani (2008), a atitude de negação ou afrouxamento do processo de transmissão dos conteúdos sistematizados, acaba por esvaziar a escola do trabalhador, desqualificando sua formação e contribuindo para a reprodução de uma prática cotidiana empobrecida também em termos de conhecimentos. *Pari passu*, a escola da burguesia tem seus conteúdos preservados, visto que não são levadas às últimas consequências as mesmas propostas para a classe dominante.

O Estado torna-se assim, meio para que a classe burguesa atinja seus interesses particulares. Segundo Acanda (2006, p. 147), “as liberdades garantidas pelo Estado moderno (a emancipação política) são as liberdades individuais de cada qual perseguir interesses particulares próprios, sem se preocupar com os demais nem com a comunidade”.

O conhecimento escolar nesta perspectiva resulta na negação da universalidade e da impossibilidade de compreensão da realidade. “[...] isto é, vai contrapor-se ao movimento de

libertação da humanidade em seu conjunto, vai legitimar as desigualdades, legitimar a dominação, legitimar a sujeição, legitimar os privilégios” (SAVIANI, 2008, p. 34).

Nesta direção são liberdades que ao invés de promover a libertação como emancipação do indivíduo, perpetuam as relações de alienação, visto que a liberdade política se coloca acima da individualidade para si, livre e universal, subjugando-a. Não obstante, se coloca como o protetor dos sujeitos dessa sociedade (ACANDA, 2006). Acanda (2006) reitera que a declaração dos direitos humanos, de cada indivíduo, não pode ser desvinculada do processo de alienação pelo qual os seres humanos são formados, todavia, o Estado moderno não tem como finalidade a superação dessa alienação.

Tais críticas nos importam, pois, nos possibilitam perceber que o alcance da cidadania, como gozo dos direitos civis e a garantia de deveres cumpridos é considerado suficiente para a formação dos alunos. Que teriam assim, uma vida com mais realizações e, “consequentemente”, mais feliz.

As políticas educacionais no Brasil encaminham o processo de formação para atender uma base comum em todas as escolas do país, fundamentada nas áreas cobradas nos sistemas de avaliação de larga escala, que definem parâmetros para o que seja considerada uma educação de qualidade, de acordo com os índices e *rankings* internacionais.

Este processo não está de todo modo alheio às influências de organismos multilaterais, como é o caso do Banco Mundial, na educação de países periféricos, ou, como o próprio organismo denomina, países em desenvolvimento<sup>25</sup>, principalmente na América Latina e Caribe. A educação é uma das principais áreas de interesse e foco nas orientações para as reformas de países como o Brasil, pois, é responsável em garantir a qualificação da mão de obra que irá atender as expectativas do mercado.

O Banco Mundial (2011a), no documento “Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento”, aponta a crescente transformação na sociedade e as insuficientes iniciativas educacionais em garantir um ensino adequado para que as pessoas possam ingressar no mercado de trabalho. O documento traz a análise acompanhada dos números crescentes de acesso à educação básica, mas afirma preocupar-se no momento com a qualidade desta educação (além do acesso), tendo em vista que a escola não tem formado adequadamente as forças de trabalho para a empregabilidade.

---

<sup>25</sup> Esta nomenclatura interessa nos documentos oficiais para demonstrar a necessidade de os países investirem em áreas consideradas prioritárias para a melhora de sua competitividade no mercado internacional.

Segundo o Banco Mundial (2011a, s/p),

Estamos a viver num período de extraordinária transformação. A impressionante ascensão dos países de renda média, liderada pela China, Índia e Brasil intensificou o desejo de muitas nações de aumentar a sua competitividade mediante o desenvolvimento de forças de trabalho mais capacitadas. Os avanços tecnológicos estão a mudar os perfis e as qualificações profissionais e, ao mesmo tempo, a oferecer possibilidades de aprendizagem acelerada. Os níveis implacavelmente elevados de desemprego, especialmente entre os jovens, ressaltaram a incapacidade dos sistemas de educação para formar jovens com as competências correctas para o mercado de trabalho e incentivaram os apelos de mais oportunidade e responsabilidades.

Sendo assim, os governos, além de promover o acesso à educação como direito declarado, precisa garantir as aprendizagens necessárias para a formação do ser humano. No entanto, as aprendizagens precisam servir aos interesses sociais designados como prioridade para os países alcançarem o patamar almejado de competitividade. O que reforça as teorias pedagógicas centradas na aprendizagem, na prática cotidiana, no pragmatismo e na produtividade.

Deste modo os países podem contar com o apoio do grupo Banco Mundial em reformar seus sistemas de ensino e implementar políticas que irão contribuir para a efetivação da qualidade da educação nestes parâmetros. As mudanças no setor da educação são necessárias haja visto as relações que são estabelecidas pelos sistemas de avaliação entre a escola e o mercado. De acordo com o documento supracitado:

No nível social, pesquisas recentes mostram que o nível de competências de uma força de trabalho – medido pelos resultados de avaliações internacionais de estudantes, como o Programa Internacional para a Avaliação de Alunos (PISA) e as Tendências Internacionais no Estudo da Matemática e das Ciências (TIMSS) – prevêem taxas de crescimento económico muito mais elevadas que as médias de escolaridade. Por exemplo, um aumento de um desvio-padrão nas notas de leitura e matemática dos estudantes (equivalente aproximadamente a uma subida do ranking de desempenho de um país, da mediana para os 15 por cento do topo), está associado a um aumento muito elevado de 2 pontos percentuais no crescimento anual per capita do GDP<sup>26</sup> (BANCO MUNDIAL, 2011a, p. 3).

Para a melhoria dos resultados na educação e no setor produtivo, os países necessitam adequar suas políticas por meio de reformas profundas. Tais ações são balizadas pelas

---

<sup>26</sup> Produto interno bruto.

orientações dos organismos multilaterais e tem o apoio dos empresários e das organizações de terceira via. Ainda mais considerando os gastos públicos nos setores privados, aceitos como parceiros indispensáveis para a implementação destas mudanças.

As mudanças passam pela determinação dos conteúdos e objetivos de aprendizagem que devem ser prioridade na educação escolar, definindo uma base comum para garantir as competências que, obrigatoriamente, serão atendidas na formação básica. Os conhecimentos que deverão ser garantidos, em nível nacional e internacional, tomam como referência as habilidades necessárias de serem adquiridas para o atendimento das demandas do mundo do trabalho.

Para alcançar a aprendizagem para todos, o Grupo Banco Mundial canalizará os seus esforços para a educação em duas vias estratégicas: reformar os sistemas de educação no nível dos países e construir uma base de conhecimento de alta qualidade para reformas educacionais no nível global (BANCO MUNDIAL, 2011a, p. 5).

Para tanto, o Ministério da Educação, desde 2015, conduz o processo de elaboração de uma base nacional comum para os currículos de todas as escolas de ensino básico do país, públicas e privadas. Em 2016 é lançada a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Apesar de inúmeras críticas dos especialistas das diferentes áreas da educação, após três versões, a BNCC chega a sua última versão em abril de 2017 e é encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para parecer e encaminhamentos.

Aprovar a BNCC significa que os currículos das escolas públicas e privadas, deverão estar alinhados aos objetivos e competências definidas no documento que irá balizar a aprendizagem dos alunos da educação básica (desde a educação infantil até o ensino médio). Em nota oficial o Ministério da Educação afirma,

A BNCC estabelece competências a serem alcançadas para todos os alunos, desenvolvidas em todas as áreas e por componentes curriculares que seguem as diretrizes das competências do século XXI. Essas competências pressupõem que os alunos devem aprender a resolver problemas, a trabalhar em equipe com base em propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Tudo isso, sempre, respeitando a diversidade (BRASIL, 2017b, s/p).

Mais uma vez vemos explicitados nas políticas de educação no Brasil o alinhamento às concepções de formação pautadas na produtividade, aprendizagem e prática (pragmática). A busca por uma sociedade mais justa está calcada na equidade social, não na emancipação

dos sujeitos para a superação das relações sociais de dominação. A democracia está na possibilidade das escolhas individuais e na aceitação das diferenças, sejam elas de qualquer tipo, inclusive de classes. A inclusão está diretamente relacionada com a adaptação dos indivíduos às condições sociais dadas e consideradas imutáveis do ponto de vista da mudança radical. Assim, é preciso estar bem qualificado para estar inserido no sistema produtivo.

Esse é o desafio posto à educação escolar para esta década e não é à toa que vivenciamos um momento político de descaso com os investimentos públicos na educação, pois, a educação é área prioritária, mas não principal, é secundária. O Estado retira sua responsabilidade, ao passo que exige e controla os mecanismos de acesso ao conhecimento. Contraditoriamente, o empobrecimento do ensino é visto como enriquecimento da aprendizagem.

Ao mesmo tempo que são lançadas à revelia da comunidade, professores e pesquisadores, alterações nas leis, reformas nos sistemas de ensino e definição de metas, é determinado a responsabilização do professor pelo sucesso e insucesso da aprendizagem escolar e ao trabalhador seu sucesso ou insucesso na garantia de sua própria sobrevivência.

Alcançar a Educação para Todos é um desafio, mas é o programa certo para a próxima década. É fácil para os países conseguirem rápidas subidas na taxa de matrículas de um para outro ano escolar, mas é muito mais difícil conseguir avanços significativos nos resultados de aprendizagem. Os avanços na aprendizagem requerem geralmente mudanças estruturais e comportamentais, possibilitadas por mudanças institucionais, que a nova estratégia apoiará. Não basta acertar os pormenores técnicos; as reformas requerem também que se ultrapasse o duplo desafio dos constrangimentos da capacidade de implementação de uma nação e da sua política económica. As reformas requerem a adesão de um grupo vasto de interessados, entre os quais os professores têm um papel especial a desempenhar. [...]. *Todo este esforço vale a pena; quando as crianças aprendem, a vida melhora e os países prosperam* (BANCO MUNDIAL, 2011a, p. 9, grifos nosso).

Duarte (2016a) analisa esse movimento de negação do conhecimento, dos processos de ensino por meio da transmissão da ciência, da arte e da filosofia, apontando que é uma tentativa de declarar a “morte” dos conteúdos escolares, no sentido de sua obsolescência e negação. Neste contexto, “morte e vida, inércia e atividade, passado e presente, produto e processo são realidades consideradas de maneira isolada e antagônica por esse tipo de crítica à escola” (DUARTE, 2016a, p. 48-49).

No entanto, ao negarmos os conteúdos escolares (nos termos que aqui defendemos, ou seja, conteúdos clássicos), considerando-os como conteúdos mortos, ultrapassados, antiquados, desnecessários, estaríamos negando a possibilidade da própria efetivação da

atividade humana real e imediata, viva em seu presente (DUARTE, 2016a). Isto porque, a realização da atividade do homem depende dos instrumentos e conhecimentos já produzidos por outrem.

Os indivíduos que integram a sociedade são interdependentes, nela se reproduzem e realizam uns aos outros, assumindo funções específicas, mas enquanto parte de um todo. Assim,

A apropriação dos resultados das atividades humanas, para que eles se incorporem a novas atividades, não se reduz ao ato físico da posse, da mesma forma que não se reduz à propriedade privada, que é a forma capitalista de apropriação. Trata-se de algo muito mais rico e complexo: a atividade humana que existe no objeto com propriedade em repouso, como latência, é trazida novamente a vida ao se incorporar à atividade dos indivíduos (DUARTE, 2016a, p. 54).

A transmissão de conhecimentos por meio de seu ensino sistematizado na educação escolar, permite aos indivíduos conhecer e compreender a realidade, de tal forma que possam satisfazer suas necessidades. Segundo Martins (2011), esta premissa tem como princípio a possibilidade do conhecimento objetivo sobre o mundo. “Assim, a inteligibilidade acerca dos fenômenos da realidade é conquista do desenvolvimento histórico da atividade humana e, portanto, condição para que os sujeitos se insiram nela (MARTINS, 2011, p. 45).

Deste modo, podemos perceber que a importância que tem a produção do conhecimento sobre o mundo, para o desenvolvimento do ser humano, tanto em termos de sua individualidade quanto para a humanidade como um todo. No entanto, este desenvolvimento está atrelado não somente à produção do conhecimento objetivo, mas às condições histórico-sociais de sua transmissão e apropriação.

Assim, para realizar-se como indivíduo, o ser humano necessita incorporar os produtos do trabalho, pois, mais do que produtos “mortos”, são o que impulsionam o que pode vir a ser o potencial humano (DUARTE, 2016a). Essa ideia expressa o que já apontamos no primeiro capítulo desta pesquisa, a necessidade/condição da apropriação das objetivações mais ricas construídas historicamente pelo ser humano para o seu desenvolvimento.

A dialética entre objetivação e apropriação não se resume às coisas, a objetos materiais. Esta é também uma inter-relação entre objetividade e subjetividade. Isto é, uma vez que o ser humano produz sua existência na relação social com o mundo externo, apropria-se dele, que passa a constituir sua subjetividade. Esta interpretação vai de encontro ao individualismo possessivo (ACANDA, 2006).

O conceito de *apropriação* evidencia o complexo processo no qual os seres humanos, ao produzirem seu mundo, produzem-se a si mesmos e produzem sua subjetividade. O homem se apropria da realidade porque a produz, fazendo-a sua ao criá-la mediante sua atividade prática. Mas o modo como se apropria dessa realidade, como a interioriza e traduz em elementos de sua subjetividade (suas capacidades, potencialidades, idéias, aspirações, valores etc.), está condicionado pelo modo como a produz. Produção e apropriação formam, portanto, um todo indivisível. (ACANDA, 2006, p. 153).

O processo de alienação do ser humano na sociedade capitalista o leva a autoprodução alienada, ou seja, ao processo de alienação de sua própria subjetividade. Ademais, as relações sociais estão coisificadas, pois, a relação entre os seres humanos é tratada como uma relação entre coisas. Perde-se de vista a realização de si no outro e na realidade, visto que o outro não está conscientemente em mim, constituindo minha própria humanidade.

Nesta direção, da alienação nas relações entre as pessoas e destas com a sociedade e a natureza, também sua concepção de mundo é mantida refém da ideologia dominante e do senso comum em suas formas mais alienadas. Se a alienação caracteriza a realidade em que vive, esta será a base na qual o indivíduo construirá sua apropriação e visão da realidade (ACANDA, 2006). O que, conseqüentemente, influenciará no sentido que a vida terá e nas aspirações de cada um.

O pragmatismo presente nas propostas educacionais contemporâneas reforça a cotidianidade alienada e impossibilita sua superação para a visão de totalidade da realidade. Ou seja, de uma concepção de mundo mais ampla e emancipada, livre, consciente e crítica. Concordamos com Duarte (2010, p. 47) ao afirmar que,

Creio ser esse o principal aspecto que distingue a concepção marxista da concepção pragmatista de prática social. O pragmatismo identifica a prática social com a prática cotidiana, isto é, segundo a perspectiva pragmatista, a atividade e o pensamento humanos não ultrapassariam jamais a vida cotidiana. O pragmatismo ignora ou dá pouca importância às diferenças entre a vida cotidiana e as outras esferas da vida social [...]. Por não fazer distinção entre a prática utilitária cotidiana e a prática social em sua totalidade, o pragmatismo é incapaz de elaborar uma teoria da riqueza subjetiva e objetiva universal humana.

Daí a importância da formação de intelectuais orgânicos. Daí a importância do professor e do processo de transmissão e apropriação dos instrumentos necessários para a compreensão da realidade e suas determinações. Compreensão que perpassa o entendimento dos aspectos científicos, artísticos e filosóficos do conhecimento na escola, contribuindo,

dessa maneira, para que a prática social dos alunos avance da condição de prática social espontânea à de prática social autoconsciente. Trata-se da busca, pelos indivíduos, da consciência das formas como suas ações poderão desencadear a sua autoprodução e a de outrem, ou seja, da história, entendendo-se como indivíduo coletivo, como ser social, na esfera do que pode e deveria ser o ser humano e a prática social humanizada.

### 2.1.1 A formação de professores a serviço das pedagogias hegemônicas

Se partirmos do pressuposto que o papel da escola é a transmissão de conhecimentos, de modo que instrumentalize a classe trabalhadora, formando em cada sujeito a humanidade produzida historicamente pelo ser humano (SAVIANI, 2013a), há que considerarmos as condições e o compromisso dos professores em assumir tal tarefa como sua responsabilidade no interior da escola. Neste sentido, a dialética entre o compromisso e a competência do professor<sup>27</sup> é base para o trabalho educativo transformador e não prescinde de uma formação (inicial e continuada) coerente.

No entanto, de modo geral, as políticas de formação de professores na atualidade não trazem em suas orientações a prioridade com o compromisso político, ou, quando apontam nesta direção, reafirmam a prática educativa como meio para a adaptação ao cenário social que está posto. As propostas vão no sentido de responsabilizar o professor para encontrar as melhores alternativas para uma formação que atenda as demandas e garanta uma “qualidade” na educação pautada naquilo que é necessário e esperado para a classe trabalhadora se manter diante das circunstâncias em que vive.

Segundo Saviani (2013a, p. 27),

É justamente porque a competência técnica é política que produziu a incompetência técnica dos professores, impedindo-os de transmitir o saber escolas às camadas dominadas quando estas, reivindicando o acesso a esse saber [...] forçam e conseguem, embora parcialmente e de modo precário, ingressar nas escolas.

---

<sup>27</sup> Saviani (2013a), no segundo capítulo do livro “Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações”, apresenta o debate sobre a relação entre competência técnica e compromisso político, demonstrando que são dimensões indissociáveis da prática educativa. Em verdade, aponta que a competência também é política e o compromisso também precisa ser técnico. Esclarece ainda que tais considerações não corroboram em nenhum sentido com as perspectivas da pedagogia tecnicista e pedagogia das competências, ao contrário, partem do ponto de vista de uma pedagogia revolucionária.



No entanto, é preciso haver uma análise mais profunda e atenta aos encaminhamentos dados aos processos de formação de professores nos últimos anos. Visto que não podemos partir da culpabilização docente pelos resultados, muitas vezes insatisfatórios, na educação tendo como parâmetros as políticas educacionais atuais. O que pretendemos apontar é que a formação que se julga desqualificada nas práticas das escolas brasileiras é a consequência, entre outras coisas, de um esvaziamento crítico, político e teórico da formação de professores e é também fruto de uma determinada concepção de mundo, de educação e de ensino. Sendo, portanto, até mesmo um objetivo (ainda que não explícito) das políticas educacionais que direcionam os processos formativos dos docentes, tanto em nível internacional quanto nacional.

Um dos exemplos desta situação é a orientação geral do Banco Mundial para as políticas educacionais do Brasil, por meio de estratégias de levantamento de dados, direcionamento de objetivos e delineamento de estratégias para a formação docente voltada à concepção de educação básica que se pretende reforçar. Conforme já discutimos, o Banco Mundial tem promovido inúmeras publicações e debates acerca da educação nos países centrais e periféricos. Em meio a suas ações está previsto o programa SABER<sup>28</sup> (Sistema de Abordagem para Melhores Resultados na Educação), que contempla em um de seus eixos o SABER – Teachers, ou seja, pesquisas e recomendações voltadas para a formação e práticas docentes.

Os objetivos do programa SABER – Teachers está alinhado com o principal objetivo de toda a agenda proposta pelo Banco Mundial, qual seja, promover a “qualidade” da educação (BANCO MUNDIAL, 2011b). Para tanto, avalia-se a necessidade de conhecer, investigar e analisar as políticas e práticas educacionais de diversos países para criar uma base sólida de dados que possam atender as necessidades emergentes diante das demandas da sociedade e propõem-se estudos que possam indicar os melhores caminhos para as reformas educacionais nos países em desenvolvimento, tomando como exemplo as práticas de sucesso do mundo todo.

A centralidade do professor ganha destaque nas políticas, pois, de acordo com o Banco Mundial (2011, p.01), “um crescente corpo de evidências indica que os professores desempenham um papel fundamental no que, como e quanto os alunos aprendem”. Portanto, é preciso intensificar a luta para o desenvolvimento de políticas que garantam professores

---

<sup>28</sup> No original em inglês: Systems Approach for Better Education Results.

eficientes e capazes de elevar e manter a qualidade do ensino, tanto em países centrais, como, ou principalmente, naqueles periféricos.

Uma das preocupações com a qualidade do ensino recai sobre os programas de formação de professores, cuja eficácia define as próprias competências e conhecimentos que o professor levará para a sala de aula. Um importante aspecto a ser considerado é a necessidade de reforma nas políticas de formação de professores, mas não qualquer reforma, a prioridade está naquelas “[...] que fortalecem as competências daqueles que ingressam na carreira, retêm os mais eficientes e introduzem mecanismos de incentivos e responsabilização para aumentar a qualidade do ensino e da aprendizagem” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 01, tradução nossa).

Portanto, a formação do professor e sua prática de ensino precisam ser reguladas e assistidas pelos governos federal, estaduais e municipais. Na avaliação do Banco Mundial, alguns países têm sido mais proeminentes enquanto outros mais limitados nas ações e políticas sobre a formação e práticas docentes. Neste contexto está em discussão a forma de seleção dos professores para ingressar na carreira docente.

De acordo com o Banco Mundial (2011, p. 04-05, tradução nossa),

A seletividade dos programas iniciais de formação de professores afeta a decisão de se tornar professor. Os governos podem regular os critérios de admissão dos prestadores de formação inicial de professores, mas ao fazê-lo enfrentam um trade-off<sup>29</sup>. Por um lado, critérios muito seletivos podem contribuir para recrutar os indivíduos mais talentosos para o ensino e elevar o status social da profissão. Por outro lado, critérios menos seletivos ajudam a construir um conjunto sócio culturalmente diversificado de professores, impedem a falta de professores e facilitam o acesso à profissão docente, o que em muitos países pode servir como mecanismo de mobilidade social.

Coloca-se em questão, portanto, a prioridade da formação e ingresso na carreira: se se quer professores considerados mais “competentes” é preciso afunilar os processos de ingresso da carreira, aumentando a seletividade. Ou, se o problema maior está na falta de professores, será confortável deixar a formação e a seleção de docentes menos criteriosas. Não obstante, é importante, para o Banco Mundial, compreender como os países equilibram os critérios de seleção de professores, para que se tenha diversidade no momento de inscrição e decisão pela carreira, mas que, ao mesmo tempo, sejam atraídos os melhores candidatos, de modo que se

---

<sup>29</sup> Expressão utilizada para indicar que uma ação, para tentar resolver algum problema, pode causar conflito causando outro problema, o que obriga seus responsáveis a tomar uma decisão e fazer a escolha entre o que será seguido e o que se abrirá mão.

garanta a qualidade do ensino tão almejada. Neste sentido, as políticas de formação de professores devem se preocupar com o nível da formação inicial docente, pois, esta afeta diretamente o status que a profissão terá, atraindo, ou não, professores mais talentosos.

As políticas de contratação, promoção e distribuição de professores também são pontos chave para atrair os melhores profissionais e resolver os problemas de falta de docentes em determinadas regiões dos países. Portanto, esta área precisa ser devidamente planejada para oferecer novas oportunidades e compensar devidamente os professores para atenderem as demandas emergentes, como falta de profissionais em áreas estratégicas (zonas rurais ou grandes centros) e em disciplinas fundamentais para a aprendizagem do aluno, como matemática e ciências (BANCO MUNDIAL, 2011b).

O que o programa Saber-Teachers aponta é a necessidade de encontrar soluções pragmáticas para problemas também pragmáticos da formação docente para a melhoria dos índices da educação básica. O problema central é atender estas necessidades com o menor gasto possível e com controle dos conteúdos que se espera disseminar, diminuindo as preocupações com reivindicações mais amplas e atendendo os modelos internacionais para se ajustar ao cenário mundial.

De acordo com Mazzeu (2011, p. 152), o Banco Mundial, no que tange à formação docente, “recomenda que a formação inicial do professor deva ser realizada em menor tempo, projetada para o nível superior e centrada em aspectos pedagógicos”. Isso teria como reflexo a diminuição dos gastos com a formação inicial tanto em termos financeiros quanto de apropriação de conteúdos universais.

Quanto à formação continuada, a recomendação é que se concentrem em cursos voltados às práticas em sala de aula, específicos às matérias que ganham destaque na sociedade atual e que necessitam de atualização por parte do docente (MAZZEU, 2011). De acordo com a autora, “[...] podemos afirmar que a formação de professores preconizada pela ótica oficial incide na impossibilidade de uma reflexão crítica e efetiva sobre a realidade educacional” (MAZZEU, 2011, p. 164).

A proposição de uma formação estruturada em torno da reflexão sobre a prática considera apenas a atuação eficiente do professor no contexto particular no qual, circunstancialmente, o trabalho educativo se desenvolve. Nessa epistemologia da prática, parece não haver espaço para um conhecimento efetivo e verdadeiro sobre a realidade, o que compromete as possibilidades de compreensão, por parte do professor, das múltiplas determinações que interferem no desenvolvimento do trabalho educativo, e no próprio sentido dessa atividade para uma formação humana emancipatória (MAZZEU, 2011, p. 164-165).

As ações nesta direção vão desde a autonomia e carga de trabalho do professor<sup>30</sup> até a compensação salarial e benefícios<sup>31</sup>, não no sentido positivo das reivindicações da classe para melhores condições de trabalho, mas, paradoxalmente, são indicadores de estresse e falta de motivação para a carreira, interferindo no processo de qualificação da formação dos alunos. Aliadas a estas estão outras estratégias de monitoramento e avaliação da qualidade docente, pois, manter os professores na carreira requer constante acompanhamento de seu trabalho. Neste sentido, os mecanismos de avaliação sobressaem-se até mesmo sobre a formação dos professores. Segundo o Banco Mundial (2011b),

A eficácia do professor ou da professora em serviço, em última análise, importa mais do que suas qualificações formais. As avaliações de desempenho podem fornecer informações valiosas sobre os pontos fortes e fracos do professor, o que pode ajudar a melhorar seu trabalho. Além disso, avaliações podem informar como uma escola ou autoridade externa gerencia um professor individualmente - desde o apoio adicional a professores de baixo desempenho, até a punição de professores que repetidamente exibem baixa performance, até recompensar professores de alto desempenho. (BANCO MUNDIAL, 2011b, p. 10, tradução nossa)

A proposta é assim definida: premiar os “bons” professores, aqueles com resultados satisfatórios diante do que se espera do professor em exercício, e punir aqueles que não estejam atendendo os requisitos e critérios determinados pelas políticas. Novamente as consequências da qualidade da educação recaem sobre o professor e com isso são legitimados os regulamentos de punição ou recompensas, criando um meio profícuo para desenvolver aspectos de competição, desagregação e *ranking* entre a classe docente e entre as escolas (tal como tem ocorrido no Brasil com o Índice da Educação Básica, IDEB). Estas consequências são evidenciadas nas indicações das formas de uso dos dados coletados:

---

<sup>30</sup> Em agosto de 2013, foi homologado no Brasil o Parecer nº 18/2012 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) que trata da jornada prevista na Lei Nacional do Piso do Magistério, Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008. A hora atividade do professor está, desde então, instituída em 1/3 de sua jornada de trabalho, sendo, portanto, 2/3 destinados às atividades em interações diretas com os alunos. No que tange o trabalho do professor é inegável a necessidade do tempo de trabalho dispendido às tarefas de planejamento, preparação, avaliação e formação. No entanto, as justificativas recaem na direção do aumento da efetividade do professor em adequar-se aos parâmetros educacionais esperados.

<sup>31</sup> A Lei Nacional do Piso do Magistério trata em específico do salário inicial dos professores, de modo a garantir sua equiparação em todo território brasileiro. Esta diretriz nas políticas educacionais também é tema de destaque no documento do Banco Mundial (2011b), uma vez que garante mais atratividade à carreira docente, motiva o professor a melhorar seu desempenho e minimiza as reivindicações sociais.

O impacto de qualquer avaliação está relacionado com suas consequências estatutárias. Se os incentivos estão alinhados com o cumprimento dos padrões exigidos, uma avaliação recompensaria bons professores e apoiaria ou puniria os maus. Consequências podem incluir, por exemplo, aumentar o salário dos bons professores; encaminhando os bons professores a alunos com mais dificuldades de aprendizagem, geralmente acompanhando isso com um aumento de salário; proporcionando desenvolvimento profissional adicional para professores de baixo desempenho; remoção de professores de baixo desempenho da sala de aula; e demitir um professor que repetidamente exibe baixo desempenho. Quando as sanções tem credibilidade, os professores podem ter um incentivo para modificar o seu comportamento e melhorar o seu desempenho antecipadamente, a fim de evitar uma má avaliação de desempenho. (BANCO MUNDIAL, 2011b, p. 11, tradução nossa)

Para complementar essas ações, o Banco Mundial (2011b) indica a necessidade de conhecimento por parte dos governos das instituições e organismos que trabalham em prol da representatividade e voz dos professores. O sucesso das reformas e políticas que se pretendem implantar depende do fortalecimento e da defesa destas em meio aos próprios professores. Para isso, conhecer como funciona essa representação pode contribuir para que estas organizações sejam incorporadas ao processo de mudanças nas políticas e para a “melhoria da qualidade da educação”.

As consequências dessas indicações para a formação docente e trabalho educativo passam pela desintelectualização do professor, despoltização da educação e homogeneização da realidade pela experiência, limitando o real ao nível do imediato. Acreditamos que tais questões são fundamentais para a reflexão acerca do papel da educação escolar na formação humana e na própria concepção de mundo dos indivíduos que dela fazem parte.

O professor tem uma função mediadora que é realizada por meio de ações intencionais, conscientes, dirigidas para o fim específico de propiciar a instrumentalização básica do aluno de modo que permita que este conheça, de forma crítica, a realidade social e que, com base nesse conhecimento, haja a promoção do desenvolvimento individual (FACCI, 2011, p. 140).

Ademais, para uma formação coerente e crítica do professor, não podemos deixar de considerar as concepções e ideias que constituem a sua própria individualidade. Ainda que mesmo nestas expressões haja um limite entre o que o docente expressa como suas ideias, teorias e perspectivas e o que está efetivamente presente em sua prática pedagógica.

Não obstante, a consciência do professor acerca dos conceitos, fundamentos que fazem parte de sua visão de mundo, é essencial para a construção da prática social

revolucionária, que perpassa pela apropriação e compreensão de uma pedagogia igualmente revolucionária. Conforme alerta Saviani:

O discurso da transformação não só não é temido como tende a ser apropriado pela classe dominante. Aliás, nós sabemos que ela própria procura tomar a iniciativa de formulação de um discurso transformador como mecanismo de manutenção/recomposição de hegemonia. Eis por que, se o discurso relativo a um compromisso político transformador pode ser tolerado, as tentativas de concretizar tal compromisso são combatidas das mais diferentes formas, sem excluir a repressão violenta quando os demais recursos não se revelarem eficazes (2013a, p. 46).

Para Saviani (2008) é imperativo que o dominado se aproprie do que a classe dominante domina, os conhecimentos mais ricos e elaborados, para sua libertação. Somente a partir do domínio dos conteúdos prioritários é que os trabalhadores e seus filhos terão condições de lutar, de agir politicamente, contra as relações de dominação. Ao que nos cercamos para reiterar a relevância do presente estudo, vislumbrando elucidar uma das pontas que se entrelaçam na atividade educativa emancipatória.

Assim, o acesso das camadas trabalhadoras à escola implica a pressão no sentido de que a *igualdade formal* (“todos são iguais perante a lei”), própria da sociedade contratual instaurada com a revolução burguesa, se transforme em *igualdade real*. Nesse sentido, a importância da transmissão de conhecimentos, de conteúdos culturais, [...] não perde seu caráter revolucionário. A pressão em direção à igualdade real implica a igualdade de acesso ao saber, portanto, a distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis. Mas, aqui também é preciso levar em conta que os conteúdos culturais são históricos e o seu caráter revolucionário está intimamente associado à sua historicidade (SAVIANI, 2008, p. 51).

Compreender a igualdade em termos reais é necessário para uma pedagogia revolucionária que vise a transformação da sociedade e reconheça a dialeticidade na/da relação entre educação e sociedade. Ou seja, a educação é elemento secundário, mesmo que fundamental, e determinado, além de determinante (SAVIANI, 2008).

Os conhecimentos científicos, assim como os provenientes da arte e da filosofia, são fundamentais para o desenvolvimento do ser humano. “Assim, os conhecimentos científicos se situam no domínio da universalidade e buscam a desantropomorfização, no sentido de que buscam restringir a influência dos aspectos subjetivos humanos na compreensão dos fenômenos” (DUARTE, et al, 2012, p. 3964).

Facci (2011, p. 141), pautada em Vigotski, afirma que,

[...] somente o pensamento científico pode contribuir para que o aluno conheça a realidade, saindo da aparência e caminhando em direção à essência das relações sociais que produzem e são produzidas pelos próprios homens. Só desta forma teremos a maioria dos indivíduos humanizados (FACCI, 2011, p. 141).

O esvaziamento das possibilidades de compreensão do real, a partir da negação dos conteúdos científicos na educação escolar, está atrelado à concepção de mundo pós-moderna. Que traz consigo alguns conceitos norteadores importantes para a compreensão da realidade, tais como: fragmentação, diversidade e pluralidade. Tais conceitos, imbricados, afirmam uma condição pós-moderna para a sociedade, na qual prevalece seu caráter fragmentário e o relativismo cultural (CAVAZOTTI, 2010).

Outrossim, a ciência é relativizada, pois, as possibilidades de interpretação do mundo são diversas e flexíveis, dependendo dos contextos e relações sociais que se vive ou pretende destacar (NANDA, 1999). A verdade é o que se quer crer que ela seja, não o que a realidade mesma é, pois, "[...] simplesmente não há verdade, nem mesmo realidade, que possa transcender o contexto social local da pesquisa" (NANDA, 1999, p. 85).

Na concepção de mundo defendida nas perspectivas pedagógicas pós-modernas e de reprodução social, nega-se a luta de classes no interior da escola e como princípio necessário para a transformação da sociedade, tendo em vista que as mudanças são dinâmicas e marcadamente orientadas pela linguagem, pelo discurso e senso comum. Sendo assim,

se a ciência na perspectiva pós-moderna tem estatuto de linguagem, e as manifestações sociais em rede não comportam interpretação segundo cânones científicos, é injustificada a pretensão de reivindicar privilégio ao “saber científico” em detrimento do que chama de estilo “narrativo”, próprio do saber comum. (CAVAZOTTI, 2010, p. 21).

A premissa também é válida no caso do professor em formação, ou seja, para que ele possa agir de modo a possibilitar que o aluno construa seus saberes próprios, o professor mesmo necessita passar por este processo de formação. Sendo assim, a formação de professores deve ser pensada de modo que não haja a transmissão de conhecimentos em sua forma mais elaborada, até mesmo os métodos de ensino precisam ser revistos.

Os currículos de formação no ensino superior acabam, nesta perspectiva, centrando-se no modelo pedagógico-didático, que define como essencial as formas, os processos de ensino, os quais o professor precisa dominar para ensinar (SAVIANI, 1997). Os conhecimentos específicos, culturais, cognitivos poderiam ser assimilados pelos docentes por si mesmos, já que há muitos instrumentos e meios disponíveis para o acesso de todos na sociedade. Desta

forma o professor entenderia como deveria agir em sala de aula, auxiliando seus próprios alunos a aprender a aprender e construir seus próprios conhecimentos, ao invés da apropriação dos conteúdos já elaborados historicamente.

Duarte (2008), ao analisar algumas ilusões no campo educacional contemporâneo, aponta como uma delas a própria crença de que os conhecimentos estariam disponíveis a todos democraticamente. Esta ilusão está associada ao discurso de que vivemos em uma “sociedade do conhecimento”, reforçando, mais uma vez, as justificativas de que a melhor alternativa para a escola acompanhar as mudanças da sociedade e adequar-se à nova realidade é o aprender a aprender.

As tentativas de esvaziamento da escola, da formação de professores e da formação da individualidade de cada ser, em termos de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, definindo os padrões gerais do que e como se ensina ou o que deve ser a formação humana, não são despropositados, pois, não é desejada, para a reprodução do capital, a socialização dos conhecimentos históricos que possibilitem a apropriação e compreensão do movimento da realidade. Assim, a escola ganha o caráter de assistencialista e formadora da mão de obra, dosando o que for considerado útil para a formação de cada classe social.

Quer dizer, os trabalhadores têm que ter instrução, mas apenas aquele mínimo necessário para participarem dessa sociedade, isto é, da sociedade moderna baseada na indústria e na cidade, a fim de se inserirem no processo de produção, concorrendo para o seu desenvolvimento (SAVIANI, 2013a, p. 85).

A produção do conhecimento na área da formação de professores tem destacado como objetivo para a educação responder às demandas da sociedade, o que corresponde também à manutenção das relações de produção capitalistas, conforme constatamos em pesquisa anterior (MARQUES, 2008). As justificativas são as modificações constantes do contexto em que vivemos e que requereriam novas posturas de acordo com “cada realidade”.

## **2.2 A especificidade da educação e a luta política**

Como foi abordado anteriormente, Saviani (1982) analisa as teorias da educação classificando-as pelo critério da criticidade (teorias não críticas e teorias críticas) e, em estudo mais recente (Saviani, 2005), pelo critério da luta por hegemonia (pedagogias hegemônicas e contra-hegemônicas). O papel político desempenhado pelas teorias educacionais é analisado por Saviani na perspectiva histórica, materialista e dialética, o que o



leva, por exemplo, a argumentar que a pedagogia tradicional, em que pese seu caráter de teoria não crítica da educação, desempenhou um papel revolucionário no momento histórico em que a burguesia era classe revolucionária. A questão que se põe é, portanto, a de uma pedagogia que articule de forma crítica e historicizadora a atividade educacional com a construção de uma prática social revolucionária, ou seja, uma prática social que se posicione na perspectiva de superação da sociedade burguesa.

Acreditamos assim, que a escola, dialeticamente inserida na sociedade capitalista, pode contribuir para sua superação, pois, das relações que se constroem no interior da escola, também emanam as contradições presentes no processo de formação do ser humano. Para avançar além da adaptação ao *status quo*, é preciso que os indivíduos suplantem a superficialidade da realidade. É necessária a compreensão da essência do real, reconhecer os nexos que sustentam o modo de organização da sociedade (BATISTA E LIMA, 2012).

Para que o pensamento possa apropriar-se criticamente da realidade objetiva em suas múltiplas determinações e seus movimentos de evolução e involução, revolução e contrarrevolução, é necessário ir além do pensamento empírico e da ação puramente pragmática. Há que se desenvolver o pensamento teórico, capaz de trabalhar com a dialética entre os eventos aparentes e os processos essenciais o que requer, na escola, a atuação deliberada do professor no sentido da produção do pensamento teórico nos alunos.

O que nos leva a destacar o ensino como meio para que as mais ricas objetivações humanas sejam devidamente apropriadas, elevando o grau de desenvolvimento do pensamento e, mais amplamente, do psiquismo em sua integridade. Considerando que, “apenas por sua mediação a realidade será captada em sua gênese em seu desenvolvimento, ou seja, como *síntese de múltiplas determinações*” (MARTINS, 2011, p. 53).

Destarte, cabe à educação escolar garantir as condições, naquilo que lhe compete, para o desenvolvimento da consciência transformadora nos indivíduos, “ferramenta” indispensável para que não existam sob imediata ação do meio, mas como sujeitos da história. Esse objetivo não é alcançado nos limites de saberes reiterativos da cotidianidade em detrimento dos conhecimentos clássicos (MARTINS, 2011, p. 55).

Todavia, para que o professor consiga, conscientemente, desencadear este processo, de modo a contribuir efetivamente para essa formação, é preciso que haja a compreensão dos fatores que irão constituir e construir essa necessidade. Nas palavras de Saviani (2008, p. 64),

[...] tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global. [...]. Insisto neste ponto porque, em geral, há a tendência a desvincular os conteúdos específicos de cada disciplina das finalidades sociais mais amplas. Então, ou se pensa que os conteúdos valem por si mesmos sem necessidade de referi-los à prática social em que se inserem, ou se acredita que os conteúdos específicos não têm importância colocando-se todo o peso na luta política mais ampla. Com isso dissolve-se a especificidade da contribuição pedagógica, anulando-se, em consequência, a sua importância política.

Contudo, há que se destacar que, segundo Saviani (2008), existe uma diferença entre a educação e a política. São práticas distintas com suas especificidades e, não é sua intenção diluí-las diminuindo seu potencial. Ainda que sejam práticas interdependentes e inseparáveis quando falamos de ação educativa, pois apresentam uma relação interna e outra externa a elas mesmas.

Em uma teoria crítica da educação os opostos não estão em lados antagônicos, pois, o professor age em prol do melhor desenvolvimento do aluno, mesmo que este não tenha consciência imediatamente do fato. Na política os opostos são antagônicos, o que reflete a necessidade de luta e a busca pela vitória. Ao contrário da educação, a relação política não é de convencimento. Neste caso, a política expressa interesses divergentes, que representam os interesses de classe (SAVIANI, 2008). No entanto, dialeticamente, na relação entre política e educação há em cada uma a dimensão da outra.

A dimensão política da educação consiste em que, dirigindo-se aos não-antagônicos a educação fortalece (ou enfraquece) por referência aos antagônicos e desse modo potencializa (ou despotencializa) a sua prática política. E a dimensão educativa da política consiste em que, tendo como alvo os antagônicos, a prática política os fortalece (ou enfraquece) na medida em que, pela sua capacidade de luta, ela convence os não-antagônicos de sua validade (ou não validade) levando-os a se engajarem (ou não) na mesma luta (SAVIANI, 2008, p. 68).

Outrossim, o desenvolvimento da ação educativa depende da prática política, no sentido de que esta última pode possibilitar as condições para a efetivação da primeira. Como é o caso das estruturas físicas e materiais das escolas, as condições de trabalho dos professores, o atendimento às necessidades básicas dos alunos, como higiene, alimentação e saúde. Do mesmo modo, a política está atrelada à educação, na medida em que esta também oferece subsídios para o desenvolvimento das “condições subjetivas” dos sujeitos para sua participação política, como o acesso ao conhecimento (SAVIANI, 2008).

Sendo assim, educação e política integram a totalidade da prática social. Todavia, diante da realidade que vivemos, a política é supervalorizada em relação à educação, que está, por sua vez, subordinada (real e relativamente) à política (SAVIANI, 2008). Esta subordinação, de acordo com Saviani (2008), é histórica e não só precisa como deve ser superada.

Isto porque, se as condições de exercício da prática política estão inscritas na essência da sociedade capitalista, as condições de exercício da prática educativa estão inscritas na essência da realidade humana, mas são negadas pela sociedade capitalista não podendo se realizar aí senão de forma subordinada, secundária. (SAVIANI, 2008, p. 69).

Saviani destaca neste ponto o caráter “realista” da política e “idealista” da educação, pois, não podemos partir do princípio que a educação possa se realizar plenamente na sociedade capitalista, o que seria uma atitude idealista. O mesmo não acontece com as condições para a prática política nesta sociedade (SAVIANI, 2008).

Por isso, é importante refletirmos os objetivos desta pesquisa para além da expectativa de encontrarmos uma consciência política e pedagógica plena, livre das contradições que permeiam as relações sociais e a individualidade do professor. O que se destacam são pontos de avanços no processo de superação e conscientização tão caras à transformação social. E, com isto, a identificação de novas necessidades para o enfrentamento.

Esta compreensão também é resultado da dialética entre a sociedade capitalista, as condições atuais de existência e a plenitude humana, ou a plena realização da prática educativa. Isto é, só podemos vislumbrar a plenitude humana na realidade atual porque ela nos apresenta essa possibilidade. Neste sentido, Saviani (2008, p. 70) afirma que “ser idealista em educação significa justamente agir como se esse tipo de sociedade já fosse realidade. Ser realista inversamente, significa reconhecê-la como um ideal que buscamos atingir”. Cabe aqui uma observação sobre o significado com que Saviani emprega, nesse contexto, o adjetivo “idealista”, que não se trata, portanto, de uma pessoa que age movida por um ideal, mas sim como uma atitude de desconsideração das reais condições objetivas nas quais ocorrem as ações.

Para isso é preciso reconhecer o poder que a verdade tem e o potencial que a classe trabalhadora poderá exercer ao se apropriar da verdade. Visto que ela traz consigo a possibilidade de compreensão das relações de dominação e do caminho da universalidade ao invés da alienação. Eis o poder revolucionário daqueles que exercem a função educativa, pois, ao socializarmos o conhecimento, estamos política e pedagogicamente contribuindo para a

constituição da humanidade em cada indivíduo, dando-lhe a possibilidade de agir, transformar ou reproduzir, conscientemente (SAVIANI, 2008).

Ademais, por mais que a educação, na sociedade capitalista, esteja (em certo grau) subordinada à política, ela não perde completamente sua autonomia. Não obstante, na ocasião de superação da sociedade dividida em classes, finda-se o “primado da política” e a subordinação da educação (SAVIANI, 2008). Para tanto, há que se pensar nas relações entre política e educação na direção de uma visão de mundo revolucionária, do ponto de vista da classe trabalhadora. Isto é, superando a visão de mundo pautada na cotidianidade alienada.

Sendo assim, como afirma Martins (2011), não podemos nos furtar de ações e proposições ativas e transformadoras que superem a mera contemplação e adaptação à realidade criada pelos próprios seres humanos. Ações que necessariamente devem emergir da compreensão do que é a realidade, o mundo no qual o ser humano vive e por meio do qual se realiza. No entanto,

Tais ações exigem, necessariamente, um tipo de pensamento que promova a superação da empiria fetichizada, das aparências – sejam elas falsas ou verdadeiras -, instrumentalizando os indivíduos para a atividade consciente, para a transformação das circunstâncias e de si mesmos. É com essa tarefa que entendemos a educação escolar verdadeiramente emancipadora (MARTINS, 2011, p. 56-57).

Este tipo de educação nos impele a defender e clamar por uma pedagogia que atenda os interesses da classe dominada, que prepare os indivíduos para o enfrentamento em busca da superação das classes sociais, ou seja, uma pedagogia que seja em sua essência revolucionária do ponto de vista do trabalhador, da humanização das relações sociais.

A pergunta que temos que responder, tendo em vista uma pedagogia revolucionária é:

Pretende-se que sempre existam governados e governantes ou pretende-se criar as condições nas quais a necessidade dessa divisão desapareça? Isto é, parte-se da premissa da divisão perpétua do gênero humano ou crê-se que ela é apenas um fato histórico, correspondente a certas condições? (GRAMSCI, 2011a, p. 325).

Ao que Saviani aponta:

[...] a pedagogia proposta, uma vez que se pretende a serviço dos interesses populares, terá contra si os interesses até agora dominantes. Trata-se, portanto, de lutar também no campo pedagógico para fazer prevalecer os interesses até agora não dominantes. E esta luta não parte do consenso, mas do dissenso. O consenso é vislumbrado no ponto de chegada. Para se chegar

lá, porém, é necessário, pela prática social, transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária (SAVIANI, 2008, p. 60).

Uma pedagogia que se pretenda revolucionária deve, portanto, partir da própria história e das produções do ser humano no campo educacional. O que nos remeteu mais uma vez à análise das teorias pedagógicas e o papel que assumiram ao longo do desenvolvimento da sociedade, por não ser esta tarefa perdida, repetitiva ou modismo, mas, por sua atualidade no campo da crítica à escola, à educação e à formação dos professores.

Essa atitude apoia-se nos fundamentos do marxismo, posto que compreende que não se revoluciona a sociedade a não ser a partir da transformação das condições existentes empregando-se os meios existentes, reconhecendo-se as possibilidades reais de criação de uma sociedade ainda não existente, mas contida em potência nas forças sociais colocadas em movimento pelos próprios seres humanos.

Quando ouvimos com frequência, tanto a alguns representantes da juventude, como a certos defensores dos novos métodos de ensino, atacar a velha escola, alegando que se limitava a fazer decorar os textos, respondemos que, apesar disso, se deve aproveitar dela tudo o que tinha de bom. [...] Não queremos um ensino mecânico, mas necessitamos de desenvolver e aperfeiçoar a memória de cada estudante, proporcionando-lhe fatos essenciais, porque o comunismo seria um vácuo, ficaria reduzido a uma fachada incharacterística, o comunista não passaria de um fanfarrão, se não compreendesse e assimilasse todos os conhecimentos adquiridos. (Lenine, 1977, p. 126).

Por isso, o debate contemporâneo sobre as pedagogias e suas inserções na educação é de grandiosa contribuição para a formação da consciência daqueles que defendem uma educação crítica e revolucionária. Do mesmo modo, precisamos avançar no domínio do que seria uma pedagogia com estas mesmas características, ou seja, precisamos compreender as necessidades, as possibilidades e a realidade com a qual esta proposta está comprometida.

### 2.2.1 A pedagogia histórico-crítica no contexto de uma “revolução pedagógica”

O problema central que impulsionou a elaboração da pedagogia histórico-crítica foi a necessidade de se pensar meios do professor agir criticamente, vislumbrando um horizonte de mudanças sociais, nas condições que a realidade apresenta (SAVIANI, 2013a). Ou seja, responder à questão: como é possível uma prática pedagógica crítica e transformadora na atual realidade em que a escola se encontra?

Esta problemática emerge da insuficiência de uma resposta meramente negativa, colocada pelas teorias crítico-reprodutivistas. O que provocou Saviani a avançar em uma proposição dialética para a educação no fim da década de 70.

Diante da insatisfação com essas análises crítico-reprodutivistas, foi avolumando-se a exigência de uma análise do problema educacional que desse conta de seu caráter contraditório, resultando em orientações com influxo na prática pedagógica, alterando-a e possibilitando sua articulação com os interesses populares em transformar a sociedade. (SAVIANI, 2013a, p. 61).

Saviani (2013a, p. 61) explica que a teoria passou a ser denominada de “histórico-crítica” tendo em vista “reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém, à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista”. Ao defender a escola e o processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos, saberes escolares, a pedagogia histórico-crítica se torna alvo de críticas que a desqualificam como sendo conteudista, isto é, uma pedagogia centrada nos conteúdos e despreocupada com a forma, com os processos (SAVIANI, 2013a; DUARTE, 2015).

No entanto, Saviani (2013a) ressalta a importância da pedagogia como área que irá se preocupar com a forma, ou seja, o modo como os conteúdos são selecionados e ensinados, partindo da transformação dos saberes elaborados em saberes escolares. “Assim, a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente, não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos” (SAVIANI, 2013a, p. 65).

Portanto, interessa à concepção histórico-crítica, assim como à pedagogia em específico, refletir os métodos por meio dos quais o aluno irá se apropriar dos conhecimentos. Mais do que o acúmulo quantitativo de saberes, é preciso qualificar o que se ensina e se aprende, como e porquê. Neste sentido, é imprescindível a compreensão histórica do saber, pois, sua produção é social. Daí também a necessidade de nos apropriar daquilo que gerações anteriores já produziram para que assim possamos avançar e superar (por incorporação), de acordo com os interesses e finalidades da classe trabalhadora.

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos

sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas em deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2008, p. 55-56).

Compreender o movimento histórico-dialético da educação e da escola nesta sociedade é o objetivo basilar da pedagogia histórico-crítica para, a partir desta compreensão, contribuir propositadamente para uma pedagogia transformadora.

A importância da educação escolar é paradoxalmente colocada na sociedade tanto de modo secundário, em relação a outros meios e espaços de educação, quanto pela primazia entre as necessidades humanas e os direitos sociais. O que queremos dizer é que, ao mesmo tempo em que se advoga a escola como um entre tantos espaços nos quais o ser humano pode ser educado (família, partidos, igrejas), minimizando muitas vezes sua importância, também há, desde muito tempo, tentativas de se ampliar o tempo de escolarização dos indivíduos (em anos e em horas por dia). Neste último caso reivindica-se a escola como um espaço primordial para a educação de crianças e adultos, desde a educação infantil até os cursos de ensino superior (graduação e pós-graduação). A este movimento Saviani (2013a) denomina de hipertrofia da escola em sentido vertical e horizontal.

É neste contexto que a pedagogia histórico-crítica parte em defesa da especificidade da escola, buscando evidenciar, historicamente, suas contradições e possibilidades.

A pedagogia histórico-crítica entende que a tendência a secundarizar a escola traduz o caráter contraditório que atravessa a educação, a partir da contradição da própria sociedade. Na medida em que estamos ainda numa sociedade de classes com interesses opostos e que a instrução generalizada da população contraria os interesses de estratificação de classes, ocorre essa tentativa de desvalorização da escola, cujo objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade (SAVIANI, 2013a, p. 84).

Para se contrapor à perspectiva hegemônica de educação escolar e contribuir para o pleno desenvolvimento dos indivíduos, a pedagogia histórico crítica, segundo Saviani (1987), se defronta com uma dupla tarefa: uma negativa, cujo objetivo é criticar a concepção dominante de educação (desvalorização/esvaziamento do conhecimento escolar); e outra positiva, cujo objetivo é trabalhar o senso comum a fim de elevá-lo ao bom senso e, desta maneira, forjar uma educação que atenda aos interesses da classe trabalhadora. Sua finalidade,

portanto, é contrapor a naturalização das relações sociais estabelecidas.

As estratégias teórico-metodológicas marcam a pedagogia histórico-crítica como uma concepção revolucionária, no sentido mais amplo de ruptura social. Trata-se, portanto, de uma pedagogia cujo objetivo é produzir a humanidade nos indivíduos. Para tanto, os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos constituem-se em ferramentas essenciais.

Para a pedagogia histórico-crítica, a educação escolar é uma atividade intencional, sistematizada, voltada às formas mais adequadas de transmitir os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Estes, por sua vez, não são dados constituídos a *priori*, pois, requerem sistematização e transposição didática, transformação destes conhecimentos em saberes escolares.

Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 1987, p. 13).

Acontece que quanto mais profundas e agudas se tornam as contradições da sociedade capitalista, menos interesse tem a ideologia dominante em permitir a socialização de conhecimentos que permitam o desenvolvimento de uma visão de mundo verdadeiramente dialética, materialista e histórica. Em palavras mais simples, trata-se do combate por todos os meios à difusão da verdade pois, como explica Löwy (1994, p.208) se a burguesia conseguiu chegar ao poder e impor uma forma de organização social sem necessidade de “uma consciência lúcida dos acontecimentos”, o mesmo não pode ocorrer com a prática revolucionária do proletariado:

O proletariado, pelo contrário, não pode tomar o poder, transformar a sociedade e construir o socialismo senão por uma série de ações deliberadas e conscientes. O conhecimento objetivo da realidade, da estrutura econômica e social, da relação de forças e da conjuntura política é, portanto, uma condição necessária de sua prática revolucionária; em outras palavras: a verdade é uma arma de seu combate, que corresponde a seu interesse de classe e sem a qual ele não pode prosseguir. (Idem, p. 208-209)

A escola tem como função principal, ou nas palavras de Saviani (2013a, p.15), tem como atividade nuclear “a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado”. Entretanto, não é raro o objetivo de ensino pautado na transmissão de conhecimentos ser confundido entre a pedagogia tradicional e a pedagogia histórico-crítica, tanto no sentido de



acusação desta, quanto de supervalorização daquela. Não se trata, assim, de uma proposta abstrata, mas uma proposta que vincula à escola uma função concreta e aberta às contradições desta sociedade. Isso implica numa visão dialética de determinação e superação dos limites impostos à educação.

Não é, portanto, uma concepção determinista que compreende a educação apenas sob aspectos negativos e reprodutivistas. Essa visão dialética vincula-se à perspectiva histórica da realidade. Como proposta decorrente do materialismo histórico dialético, parte da categoria trabalho como elemento fundante do ser humano e, conseqüentemente elemento explicativo da educação escolar. O que permite

situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens. (SAVIANI, 1987, p. 20)

A educação como atividade intencionalmente voltada à produção da humanidade, requer sistematizações e transmissões a outros indivíduos singulares. Neste sentido, Duarte (1998) defende uma concepção afirmativa sobre o ato de ensinar, o que significa que é necessário atribuir ao trabalho pedagógico uma intencionalidade que rebata as concepções negativas sobre tal ato. Para a pedagogia histórico-crítica, o professor tem uma função central, a medida que contribui para apropriação das objetivações humanas que constituem o próprio gênero humano (DUARTE, 2013). A elevação do nível de conhecimento do ser humano, do senso comum ao conhecimento mais desenvolvido possibilita a reflexão crítica dos processos históricos e sociais da produção do gênero humano e das relações sociais que determinam a vida cotidiana (SAVIANI, 1987; DUARTE, 2013).

Segundo Duarte (2016a, p. 67),

O conhecimento mais desenvolvido é aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre. O critério é, portanto, o da plena emancipação humana. Em termos educativos, há que se identificar quais conhecimentos podem produzir, nos vários momentos do desenvolvimento pessoal, a humanização do indivíduo.

Para a organização dos processos de ensino e aprendizagem, a pedagogia histórico-crítica baseia-se na estruturação de cinco momentos que, interdependentemente, constituem a prática pedagógica em sua totalidade. O que quer dizer que extrapolam as tarefas e a aula em

si, mas, em seu conjunto, como um processo contínuo, expressam as finalidades formativas na educação escolar. Tais momentos são denominados de: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e retorno à prática social.

Antes de apresentar cada um deles, é importante ressaltar que não tomamos os momentos apresentados pela pedagogia histórico-crítica como passos metodológicos lineares, pois, são expressões de relações dinâmicas que contribuem para a reflexão do constante movimento do processo educativo. Para tanto, devem estar articulados entre si na prática educativa de maneira que constituam uma unidade orgânica e coerente com os objetivos propostos pela pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2008). Assim, consideramos que seus significados estão para além de uma organização cronológica, ao contrário, devem ser representados dialeticamente no processo de ensino e de aprendizagem. A exposição destes momentos neste trabalho cumpre o objetivo de auxiliar na compreensão do trabalho pedagógico do professor a partir da perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

Saviani (2008) indica que o ponto de partida da prática educativa deve ser a *prática social*, como uma prática comum entre professores e alunos, diferentemente da escola tradicional (foco no professor) e da escola nova (iniciativa do aluno). Isto não quer dizer que professor e aluno partam do mesmo patamar de conhecimentos. Segundo Saviani (2008), o professor possui um nível sintético de compreensão e experiência (ainda que precário) e os alunos estão em um nível sincrético. O autor assim explica:

A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, se não de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam (SAVIANI, 2008, p. 56-57).

No ponto de partida da prática educativa o professor precisa considerar os conhecimentos prévios dos alunos. Para Saviani (2008) o processo educativo só terá sentido ao passo que reconhecer a desigualdade nas condições iniciais, na prática social inicial, e considerar a igualdade como uma possibilidade a ser atingida ao final do mesmo. Ou seja, não

há sentido na ação pedagógica que se inicia a partir do pressuposto de que as condições de igualdade já estão dadas.

Ora, com isso perdeu-se de vista que o processo jamais pode ser justificado por si mesmo. Ele é sempre algum tipo de passagem (de um ponto a outro); uma certa transformação (de algo em outra coisa). É, enfim, a própria catarse (elaboração – transformação da estrutura em superestrutura na consciência dos homens) (SAVIANI, 2008, p. 62).

Quando Saviani (2008) afirma que uma pedagogia revolucionária partirá da prática social, não quer com isso valorizar os aspectos alienantes presentes no cotidiano, no senso comum. Este é o núcleo no qual a prática social apoia-se para superar o senso comum na direção de uma síntese mais coerente, crítica e emancipadora.

Assim, o segundo momento do processo de ensino e de aprendizagem, corresponderia à formulação das questões próprias da prática social apresentada e que demandam conhecimentos para sua resolução. A este momento Saviani (2008) deu o nome de problematização.

Na problematização o conhecimento do senso comum é questionado e os problemas (demandas) da prática social passam a exigir novas explicações. O que, por sua vez, cria a necessidade da intermediação dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos para sua explicação. Esta necessidade e o potencial do salto qualitativo que o aluno pode alcançar são expressos nos objetivos e planejamento do professor. Além disso, as relações entre a realidade social e os conhecimentos escolares são explicitadas (MARSIGLIA, 2011a).

Consequentemente, surge a necessidade de ensino e apropriação dos conteúdos pertinentes à solução dos problemas encontrados na prática social. Ou seja, é necessário que os alunos sejam instrumentalizados, no sentido da “apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 2008, p. 57). Tais ferramentas são os instrumentos (conhecimentos) produzidos historicamente pelo ser humano.

Neste sentido, a classe trabalhadora carece do pensamento filosófico crítico, de refletir sobre a atividade social, a realidade, para além da imediatividade. O que nos leva ao terceiro momento desta pedagogia, intrinsecamente associado aos demais: a instrumentalização.

O ensino dos conceitos tomando como base os conhecimentos sistematizados, pautados na ciência, na filosofia e na arte, é, portanto, uma condição para a superação dos conhecimentos espontâneos, alicerçados no cotidiano. Neste movimento, de superação da espontaneidade cotidiana alienada, o ser humano se apropria de saberes que se integrarão à

sua personalidade passando a ser elementos constitutivos da mesma, possibilitando a transformação da visão que o indivíduo tem do mundo. O que não quer dizer que os conceitos sistematizados estão em negação pura e simples em relação aos provenientes da prática imediata, pois,

Os conceitos científicos teriam, segundo Vigotski, quando comparados aos conceitos espontâneos, a força dada por sua alta capacidade de síntese, de sistematização e de generalização. A fraqueza dos conceitos científicos estaria, porém, em seu caráter abstrato. Já os conceitos espontâneos teriam a força de sua proximidade imediata ao objeto, dando-lhe mais concretude, mas teriam a fraqueza de sua limitação, sua falta de sistematicidade e sua incapacidade de ir além das aparências. Sem os conceitos espontâneos, a criança e o adolescente não seriam capazes de adquirir os conceitos científicos, mas sem estes seu pensamento se tornaria prisioneiro da imediatez da vida cotidiana (DUARTE, 2016a, p. 69-70).

A tarefa da transmissão destes conceitos cabe, portanto, aos professores nas escolas, para que o aluno tenha a oportunidade de compreender a realidade e superar a visão do senso comum.

Ademais, “a apropriação de conceitos e teorias é feita a partir dos interesses, da visão de mundo e da posição que os indivíduos ocupam no quadro social” (SAVIANI, 2013a, p. 72). Ainda que o conhecimento sistematizado não seja do interesse imediato do aluno, é tarefa do professor mediá-lo para a apropriação do mesmo, pois, em realidade, o é interesse imediato do aluno enquanto ser social.

Eis como a questão do conhecimento e a mediação do professor se põem. Porque o professor, enquanto alguém que, de certo modo, apreendeu as relações sociais de forma sintética, é posto na condição de viabilizar essa apreensão por parte dos alunos, realizando a mediação entre o aluno e o conhecimento que se desenvolveu socialmente (SAVIANI, 2013a, p. 122).

É importante pensar o trabalho do professor neste âmbito da mediação, já que o professor é responsável pela transmissão dos conhecimentos que, por sua vez, farão a mediação entre aluno e realidade. “Se educação é mediação, isto significa que ela não se justifica por si mesma, mas tem sua razão de ser nos efeitos que se prolongam para além dela e que persistem mesmo após a cessação da ação pedagógica”. (SAVIANI, 2008, p. 61).

os conceitos científicos se manifestam em uma esfera subjugada à orientação conscientemente dirigida, à voluntariedade, esfera que se mostra extremamente frágil na adoção de conceitos cotidianos, orientados fundamentalmente por sua aplicação imediata e pragmática. O caráter

consciente e volitivo da formação dos conceitos científicos, propriedades insuficientemente mobilizadas pelos conceitos espontâneos, institui-se, segundo Vigotski, na completa dependência da colaboração participativa do pensamento do adulto - conformando-se, pois, na zona de desenvolvimento iminente<sup>32</sup> (MARTINS, 2013, p. 223).

Para o professor desempenhar esta tarefa, assim como na proposta da pedagogia histórico-crítica, a formação docente e sua conscientização, precisam abarcar a dialética entre conteúdo e forma, teoria e prática, objetividade e subjetividade. Em relação ao primeiro par, não podemos partir do pressuposto de que a forma por si só é suficiente, ou que a forma determina o conteúdo da ação educativa.

Na instrumentalização o aluno poderá apropriar-se das objetivações humanas, responder as problematizações elaboradas a partir da prática social. Esta apropriação tornará os objetos, conceitos e valores sociais partes constitutivas da individualidade do aluno. É neste sentido que Saviani (2013a) defende o ensino dos conteúdos clássicos na educação escolar. Não na direção da reprodução da forma alienada de ver a sociedade, mas, como bem salientou Duarte (2016a), a reprodução, neste contexto, é elevada ao nível da apropriação e enriquecimento da subjetividade humana.

Com efeito, o saber escolar pressupõe a existência do saber objetivo (e universal). Aliás, o que se convencionou chamar de saber escolar não é outra coisa senão a organização sequencial e gradativa do saber objetivo disponível numa etapa histórica determinada para efeito de sua transmissão – assimilação ao longo do processo de escolarização (SAVIANI, 2013a, p. 54).

Uma pedagogia revolucionária que tenha como objetivo instrumentalizar o ser humano, o aluno, não está calcada em um processo de ensino meramente instrumental, mas sim, de universalização e desenvolvimento da capacidade de pensamento crítico (ACANDA, 2006). Neste caso, “reproduzir a função social de um objeto ou fenômeno cultural é colocar em movimento a atividade em repouso que existe como resultado dos processos de objetivação existentes na prática social” (DUARTE, 2016a, p. 15). O que remete ao significado da reprodução em seu sentido dialético, histórico e material.

A dialética como um dos fundamentos do materialismo histórico, nos permite, e até exige, que consideremos de outro modo os conceitos que de certa forma são empregados

---

<sup>32</sup> Na teoria de Vigotski a zona de desenvolvimento iminente refere-se às possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos.

pejorativamente no meio educacional, pois, são conceitos que quando analisados diferentemente da lógica formal, nos permitem compreender a dinâmica da realidade. Como, por exemplo, a “transmissão” e “reprodução” de conteúdos.

Neste sentido, Duarte (2016a), chama a atenção para a necessidade de, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, reconhecermos a reprodução da humanidade no indivíduo em contraposição à ideia de reproduzir as formas capitalistas de existência. Para tanto, a humanização do ser social é o pressuposto da reprodução e o objetivo da transmissão dos conhecimentos.

Neste ponto é essencial o alerta de Saviani (2013a) de que não podemos nos enganar pensando que é só colocar em prática esta pedagogia para que os problemas se resolvam. Para o autor, “isso já é uma distorção da proposta, que não se expressa em fórmulas abstratas e externas ao objeto” (SAVIANI, 2013a, p. 74). Sendo assim, é preciso haver a compreensão dos conceitos e fundamentos que a sustentam para sua efetiva participação e contribuição no processo de luta de classes, que, diga-se de passagem, é, também, dialético, histórico, complexo e não se inicia ou encerra no interior da escola, mas nela está presente.

Ao longo deste processo, é imprescindível que haja uma síntese daquilo que foi apropriado ao nível da consciência. Saviani (2008) então elabora o quarto momento fundamentado na concepção gramsciana de catarse. Que, segundo o autor, diz respeito à incorporação dos instrumentos culturais, de tal forma que tornam-se novos elementos para a transformação social (SAVIANI, 2008).

Duarte (2017) compreende a catarse como um avanço qualitativo nas relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural. Para o autor “trata-se de um processo que é, ao mesmo tempo, intelectual, emocional, educacional, político e ético. Esse salto qualitativo modifica a visão de mundo do indivíduo e suas relações com o gênero humano, com a sociedade e com sua própria vida” (DUARTE, 2017, p. 04).

As mudanças neste processo podem ocorrer de modo parcial, pois, a catarse não se efetiva drasticamente e de forma homogênea da noite para o dia. Do mesmo modo que a superação da alienação nem sempre é um processo visível de ruptura. A catarse para Duarte, Ferreira e Anjos (2012, p. 11) “é esse impulso em direção à suspensão, mesmo que momentânea, do imediatismo da vida cotidiana e do fetichismo que nela predomina”. Por este motivo o professor e a escola têm papel fundamental na mediação entre os indivíduos e as objetivações humanas para que possa se desenvolver a catarse.

É a partir da catarse que os alunos poderão ascender ao nível de compreensão sintética do conhecimento proposto. O que nos leva ao quinto momento: a prática social. Esta foi ponto

de partida e é o ponto de chegada. No entanto, não é mais a mesma, visto que há um salto qualitativo na formação do indivíduo e a prática social na qual ele se realiza. Considerando que o ser humano é histórico e social, portanto, agente ativo na transformação das condições reais de vida. “A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática” (SAVIANI, 2008, p. 58).

No momento da catarse o aluno atinge uma compreensão mais complexa e abrangente do todo, superando a visão sincrética e fragmentada. É o momento de síntese no qual a apropriação dos conhecimentos permite a explicação do real e a ação consciente e significativa sobre ele. Segundo Marsiglia (2011a, p. 108), “[...] o momento catártico modifica a relação do indivíduo com o conhecimento, saindo do sincretismo caótico inicial para uma compreensão sintética da realidade, relacionando-se intencional e conscientemente com o conhecimento”.

Assim, ao avançar da síncrese para a síntese e ter a possibilidade de compreender os fenômenos em sua totalidade, o aluno terá avançado à prática social final, o ponto de chegada da prática educativa. Neste momento, o aluno alcança outro nível de consciência e compreensão do mundo (qualitativa e quantitativamente superior).

A pedagogia histórico-crítica só se firmará e efetivará nos currículos e práticas educativas, ao passo que possibilitar o avanço na consciência e ação humanas no âmbito da educação escolar. Entretanto, tais avanços podem ser, na dinâmica da realidade, os mais pequenos e contraditórios, ainda assim, provocam o movimento almejado.

[...] somente sobre circunstâncias transformadoras poderão deixar de ser “os velhos” e, por essa razão, estão decididos a modificar essas circunstâncias na primeira oportunidade. Na atividade revolucionária, o transformar a si mesmo coincide com o transformar as circunstâncias (MARX e ENGELS, 2007, p. 209).

Para adotarmos a pedagogia histórico-crítica como fundamento teórico é preciso nos comprometer com a luta pela superação do capitalismo, ou seja, na direção de uma organização comunista da sociedade (DUARTE, 2011). Isso, porém, não impede que os defensores da pedagogia histórico-crítica se aliem a educadores que não necessariamente se alinham à perspectiva comunista, mas se posicionem em defesa da escola pública e da socialização do conhecimento pelo sistema educacional. Da mesma forma que as alianças são necessárias no terreno da luta política no sentido mais amplo, também o são no terreno da política educacional.

O professor, na busca pela superação da alienação em seu trabalho, necessita basear-se em uma perspectiva pedagógica, histórica e social que se posicione perante a luta de classes e considere a categoria da contradição na dinâmica das instituições de ensino, das políticas públicas e do trabalho educativo. Ou seja, uma perspectiva que tenha como objetivo a superação das relações capitalistas, sem deixar de considerar as inúmeras contradições que existem na realidade e que constituem o próprio processo de transformação.

É preciso, porém, ter cautela e evitar que o emprego da categoria dialética de contradição leve a uma visão ingênua de que o desenvolvimento da humanidade seria inevitável e que sempre as contradições levariam a uma realidade qualitativamente superior. Se as contradições envolvem lutas, não há garantias que as lutas resultarão em evolução (DUARTE, 2016a, p. 12).

Isto significa dizer que a luta de classes não poderá acontecer idealmente, pois, da mesma forma que a escola e o processo educativo (e nele a formação da concepção de mundo), tem como ponto de partida a concretude da vida cotidiana e as relações que a constituem. É primordial pensarmos o significado que tem para o próprio professor a realidade que vivemos e a tarefa de formar seres humanos. Por este motivo, para que a pedagogia histórico-crítica possa avançar na direção da transformação da sociedade dividida em classes sociais, é preciso sua efetiva incorporação como uma teoria pautada na concepção de mundo do materialismo histórico-dialético, de modo que esta passe a nortear os processos de formação da individualidade e constituir as relações na prática educativa.

Sendo assim, o professor, por sua vez, também precisa ter superada a visão de mundo pautada no senso comum para auxiliar na construção de uma hegemonia emancipadora. A concepção de mundo do professor faz a mediação entre a teoria que se aceita, defende, acredita, e a ação educativa, a prática do ensino. Entretanto, é preciso compreendermos a relação dialética entre teoria e prática que sustenta tal concepção de mundo e as condições materiais que dão suporte para a ação prática. Visto que a materialidade da ação educativa é um fundamento da pedagogia histórico-crítica.

Sobre esta questão, Saviani (2013a) aponta três grandes desafios para a educação: a elaboração de um sistema nacional de educação, a reestruturação organizacional da prática para a efetivação de uma nova teoria que se propõe e a necessidade da continuidade no trabalho a tal ponto que a persistência cause a irreversibilidade, caso contrário, os objetivos podem não ser atingidos. De acordo com o autor, “difundir uma concepção implica sua incorporação no nível de senso comum, desnaturando em vários aspectos o que é pressuposto” (SAVIANI, 2013a, p. 73-74).



Dentre estes problemas e desafios está a situação precária pela qual a escola tem passado há muitos anos, desde as condições de trabalho, salários defasados, jornadas longas e, a própria formação dos professores. O que reflete em problemas para a própria efetivação da teoria que defendemos (SAVIANI, 2013a).

Em tais condições, fica difícil para esses professores assimilar as propostas teóricas e procurar implementá-las na sua prática. Evidencia-se aí um quadro de precariedade que repercute na teoria, colocando óbices para o seu desenvolvimento e para a verificação do grau em que as propostas teóricas de fato podem ser alternativas para um trabalho qualitativo pedagogicamente diferenciado (SAVIANI, 2013a, p. 98-99).

Ao mesmo tempo que tais condições colocam em suspenso (ou marcha lenta) o desenvolvimento e efetivação integral da pedagogia histórico-crítica, também nos instigam à, ao tomarmos consciência dos desafios da prática, pensar e assumir atitudes e mecanismos de resistência para a superação das dificuldades (SAVIANI, 2013a). Esta tarefa é histórica e requer uma constante avaliação para união de esforços que contribuam para que se fortaleça como uma pedagogia verdadeiramente revolucionária, portanto, coerente, crítica e emancipadora.

### 3 CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA CONCEPÇÃO DE MUNDO DO PROFESSOR

“[...] o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata” (SAVIANI, 2011, p. 201).

Ao longo deste trabalho procuramos evidenciar algumas relações entre a formação da concepção de mundo do professor e a educação escolar, evidenciando suas contribuições para a superação da alienação e para a formação da consciência para si no âmbito da luta de classes. O que nos levou à discussão da necessidade de uma pedagogia revolucionária para o enfrentamento das ações e concepções a-históricas, espontaneistas, produtivistas e alienantes na sociedade.

Nossas considerações apontam para a pedagogia histórico-crítica como uma teoria emancipadora que, na perspectiva da luta de classes, tem buscado alcançar a compreensão de contradições na educação escolar ao mesmo tempo em que articula uma proposta que valoriza a teoria e a prática no processo educativo. Para tanto, a referida pedagogia fundamenta-se na visão materialista histórico-dialética de mundo e defende a escola com um espaço privilegiado para a formação da humanidade em cada indivíduo.

Igualmente, a pedagogia histórico-crítica propõe como tarefa essencial para o professor a mediação dos conhecimentos clássicos produzidos e elaborados ao longo da história da humanidade, considerando serem estes as objetivações mais ricas já produzidas pelo ser humano no campo da produção não material. Os conhecimentos escolares, portanto, precisam partir da ciência, da arte e da filosofia para promover a apropriação das objetivações humanas que irão constituir a individualidade de cada sujeito na direção da formação da individualidade para si. O que permite ao ser humano a construção de uma concepção de mundo que ultrapasse as aparências e busque a essência da realidade, ou seja, uma concepção de mundo emancipatória.

Neste ponto, buscamos indícios de quais contribuições essa teoria pedagógica tem trazido para o trabalho educativo e a formação do professor. Sendo assim, cabe esclarecer que este capítulo se trata de um movimento empírico de ilustração das relações entre a formação continuada do professor e sua concepção de mundo, tomando a experiência desenvolvida no município de Cascavel, localizado no oeste do Estado do Paraná, como referência de análise.

Nossa escolha pela rede pública municipal de educação de Cascavel/PR se deu pela representatividade que a política educacional daquele município tem entre os pesquisadores e professores que defendem a concepção histórico-crítica e a consistência em relação ao tempo de implementação, que vem se mantendo o currículo. Deve ser assinalado, entretanto, que a política educacional do município está, como não poderia deixar de ser, submetida às lutas políticas e ideológicas, o que implica a existência de grandes obstáculos à implementação de um currículo pautado numa pedagogia contra hegemônica. O movimento dessa realidade não é linear e progressivo, envolve lutas, contradições, conquistas e derrotas. Não será, porém, objeto de nossa análise a história dessas lutas, embora elas não deixem de se refletir, de maneira indireta, nas falas das professoras.

### **3.1 Apresentação do campo de pesquisa**

Há 13 anos, em 2004, iniciou-se um processo de debate com representantes da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel (SEMED), das escolas e Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) acerca da elaboração de um novo currículo. A indicação foi de que havia uma necessidade de construir uma proposta curricular que representasse uma unidade para toda a rede, ou seja, com uma concepção teórica definida, que expressasse os princípios e finalidades da educação, superando o ecletismo e visando melhorar a educação no município (CASCVEL, 2008). Desde então, houve novos encontros e formações, tanto em grupos nas escolas e CMEI, quanto com representantes destas instituições, pesquisadores e professores de diversas áreas e da secretaria de educação para sistematizar a proposta curricular, que foi publicada no ano de 2008.

Para a SEMED (CASCVEL, 2008), o currículo municipal representa o esforço coletivo para a construção de uma educação pautada na criticidade e transmissão dos conhecimentos. De acordo com o documento,

[...] os professores pontuaram que o objetivo da escola pública é transmitir conteúdos científicos, formar um indivíduo atuante e com consciência crítica e que a escola deve ser pública, universal, laica e gratuita. Frente à indicação coletiva de um modo específico de compreender educação, homem e sociedade, e considerando que o método orienta para esta compreensão, optou-se pelo materialismo histórico-dialético. (CASCVEL, 2008, p. 5)

Desde então, tem sido esta a perspectiva balizadora do currículo escolar de Cascavel/PR, visto que até o momento não houve mudanças em relação ao referencial teórico.

Ressaltamos que não é nossa intenção realizar uma pesquisa mais aprofundada e detalhada historicamente, ou mesmo, realizar uma análise documental da proposta, mas, de trazer elementos que nos auxiliarão compreender as concepções apresentadas pelos professores do município e que nos permitam analisar as contribuições deste processo.

O currículo da rede pública municipal de Cascavel é composto por 3 volumes: Volume I – Currículo para a educação infantil; Volume II – Currículo para os anos iniciais do ensino fundamental; Volume III – Currículo para a educação de jovens e adultos, fase I (CASCAVEL, 2008). Em todos os volumes são apresentados os fundamentos teóricos da educação na rede, entre outros tópicos. Neste item em específico são discutidas as concepções de ser humano, sociedade e educação a partir do método materialista histórico-dialético.

O próprio documento inicia apontando a importância da compreensão por parte dos professores de que o trabalho educativo está pautado em uma determinada concepção de mundo e que precisa ser consciente. Disso depende também o esclarecimento dos objetivos da educação escolar na formação humana articulados com o contexto histórico-social.

Na condição de professores é fundamental a consciência de que todas as ações, emoções e entendimentos decorrem de uma visão de mundo historicamente construída e, como tal, a visão de mundo precede toda a ação humana, na medida em que esta também está situada num determinado momento da história social. Deste modo, ações pedagógicas, como o currículo, constituem-se também resultado de um entendimento *determinado* que busca formar pessoas numa perspectiva *determinada*. (CASCAVEL, 2008, p. 9, grifo do autor)

Desta forma, diante da defesa da fundamentação do trabalho pedagógico a partir de uma visão **determinada** de mundo, o documento expressa os motivos pelos quais a concepção pautada no materialismo histórico-dialético é a base da educação no município.

A opção pelo método materialista histórico-dialético se justifica por expressar o projeto de educação, sociedade e homem que queremos. Um projeto que compreende o desenvolvimento histórico dos homens a partir de um processo conflituoso, impulsionado pela luta de classes, num cenário amplamente marcado pela contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção. Ainda, um projeto que compreende a escola como situada no âmbito destas contradições e responsável pela transmissão dos conhecimentos científicos. A função da escola e, conseqüentemente, dos professores é ensinar, avaliar e possibilitar que o processo ensino-aprendizagem ocorra com qualidade para a classe trabalhadora. (CASCAVEL, 2008, p. 11)

O município de Cascavel/PR possui atualmente 61 escolas que atendem a pré-escola e o ensino fundamental, 36 centros municipal de educação infantil (CMEI), além de 09 organizações não governamentais (ONG) que também atendem a etapa da educação infantil. Até dezembro de 2016, o município contava com 2.223 professores atuando em toda a rede nas diversas áreas, etapas e modalidades<sup>33</sup>.

Para a realização desta pesquisa selecionamos duas escolas municipais de acordo com sua localidade e tempo de fundação, isto é, foram identificadas junto à SEMED a escola mais antiga da região central da cidade e a escola mais antiga da região periférica. A escolha pelas datas de inauguração das escolas foi motivada pelas seguintes hipóteses: relação histórica com o currículo, relação histórica com o processo de formação de professores e a estabilidade do corpo docente.

Além disso, buscamos representar em nossa pesquisa de campo tanto a região central quanto a periférica devido às especificidades da própria comunidade que, em geral, estas escolas atendem, visto que, a população mais carente está concentrada nas periferias das cidades. Esta situação traz, na maioria das vezes, relatos de maiores dificuldades e problemas sociais que as escolas localizadas nestas regiões apresentam em relação àquelas localizadas na região central. Conseqüentemente, a procura de professores para atuarem nessas escolas pode ser menor se comparada com as escolas centrais, o que pode interferir diretamente na rotatividade de professores que fazem parte do quadro de funcionários das escolas.

Para o desenvolvimento do trabalho de campo realizamos entrevistas semiestruturadas, com questões abertas<sup>34</sup>, com 28 professoras<sup>35</sup> das duas escolas selecionadas e com 03 representantes das coordenações pedagógicas da SEMED<sup>36</sup>. Na escola localizada na região central da cidade, de um total de 21 professores<sup>37</sup>, participaram da pesquisa 12, isto é, aproximadamente 57% dos professores, além da coordenadora pedagógica da escola, totalizando 13 entrevistas. Na escola da região periférica, dos 23 docentes atuantes<sup>38</sup>, 15 responderam a entrevista, totalizando aproximadamente 65% dos professores.

No total de docentes de cada escola estamos considerando tanto aqueles que são efetivos, ou seja, concursados, quanto os que atuam com contrato temporário, uma vez que todos os professores em exercício participam das formações promovidas pela SEMED e

---

<sup>33</sup> Dados da secretaria municipal de educação coletados ao longo das entrevistas com a coordenação pedagógica.

<sup>34</sup> Para acesso aos roteiros de entrevistas ver apêndices A e B.

<sup>35</sup> Participaram das entrevistas somente professoras do sexo feminino.

<sup>36</sup> Os docentes das escolas e da secretaria de educação foram convidados a participar voluntariamente.

<sup>37</sup> Neste número não estão contabilizados os professores em cargos de direção e coordenações pedagógicas.

<sup>38</sup> Neste número não estão contabilizados os professores em cargos de direção e coordenações pedagógicas.

precisam conhecer as diretrizes municipais para a educação. Para identificação das professoras entrevistadas utilizaremos o indicativo da escola (escola A ou escola B) juntamente com a representação numérica de cada entrevista (determinada aleatoriamente). Por exemplo: Professora A1 (professora 01, escola A) e Professora B1 (professora 01, escola B).

Na tabela abaixo estão especificadas as áreas de atuação das professoras entrevistadas e o quantitativo total por escola:

Tabela 1: Entrevistas por escola, níveis, modalidades de ensino e secretaria municipal de educação.

<b>Atuação das professoras no momento da pesquisa</b>	<b>Escola Periférica (Escola A)</b>	<b>Escola Central (Escola B)</b>
1º ao 4º ano do ensino fundamental (incluindo biblioteca, história, geografia, educação física, ensino religioso, espanhol, artes, professoras de apoio <sup>39</sup> e PAP <sup>40</sup> ).	11	12
Pré-escola (incluindo educação física, artes, contação de histórias e música).	02	--
Classe especial.	01	--
Readaptação (não trabalha mais diretamente com alunos) <sup>41</sup> .	01	--
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>13</b>
<b>Total de professoras entrevistadas</b>		<b>28</b>

Fonte: Pesquisa de campo

As coordenadoras pedagógicas, que atuam na Secretaria Municipal de Educação (SEMED)<sup>42</sup>, ao longo do trabalho serão citadas como Coordenadora 01, Coordenadora 02 e Coordenadora 03 (ordem aleatória)<sup>43</sup>.

<sup>39</sup> O professor de apoio fica à disposição de toda a escola para cobrir eventuais faltas ou auxiliar em atividades diversas quando necessário.

<sup>40</sup> O professor de Apoio Pedagógico (PAP) realiza o acompanhamento de aluno especial nas classes regulares, para tanto o professor precisa adequar o planejamento do regente da turma às necessidades e potencialidades do aluno que está sob sua responsabilidade.

<sup>41</sup> Optamos por manter na pesquisa a professora readaptada tendo em vista que ainda participa das atividades de formação e auxilia as coordenações pedagógicas na escola. Portanto, seu diálogo com os pares permanece e as contribuições de sua concepção de mundo estão presentes no trabalho desenvolvido na instituição.

<sup>42</sup> Omitiremos as áreas de atuação das coordenadoras pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação na intenção de preservar o anonimato das entrevistadas.

A publicação da proposta curricular em Cascavel/PR foi realizada no ano de 2008, portanto, muitos professores que atuam na rede municipal de ensino, não participaram de todo o processo anterior de discussão e elaboração da proposta. O que implica na necessidade de haver formações continuadas que possam suprir a possível falta de compreensão e domínio da teoria que embasa a perspectiva de educação e ensino. Do mesmo modo, tais formações podem ser fundamentais para que, mesmo aqueles professores que já haviam ingressado na carreira no município, possam continuar e aprofundar seus estudos, considerando que nem todos estavam envolvidos organicamente na construção da proposta.

Estas considerações são relevantes diante das análises que propomos, pois, das 28 professoras das escolas participantes da pesquisa, somente 13 atuam há 09 anos ou mais na rede, ou seja, 46,42% das entrevistadas. Além disso, 05 professoras estão há apenas 01 ano ou menos no município, o que significa que tiveram poucas ou nenhuma oportunidade de formação continuada no período em que lecionam. Do total de entrevistadas, 27 são efetivas e possuem ao menos um padrão (20 horas), ou seja, somente uma professora possui apenas vínculo temporário (também de 20 horas).

Apresentamos na tabela 2, abaixo, o total de entrevistas por período de atuação na rede pública municipal de ensino<sup>44</sup>.

Tabela 2: Tempo de serviço na rede pública municipal de ensino.

<b>Tempo de atuação</b>	<b>Professoras escola A</b>	<b>Professoras escola B</b>	<b>Total</b>
06 meses a 01 ano	A7 A9 A13	B2	04
02 anos a 08 anos	A1 A2 A4 A5 A6 A11	B1 B6 B9 B10 B11	11

Fonte: Pesquisa de campo

<sup>43</sup> As análises apresentadas no decorrer da pesquisa são pautadas nas concepções das professoras entrevistadas, de acordo com o objetivo do trabalho. No entanto, citamos as entrevistas com as coordenadoras pedagógicas, pois, foram essenciais para que pudéssemos coletar algumas informações e dados relevantes para a pesquisa.

<sup>44</sup> Entre as entrevistadas com tempo de serviço de 02 a 08 anos uma das professoras atuou 02 anos como contratada, ou seja, não era do quadro permanente de professores da rede, e há 01 ano é concursada.

Tabela 3: Tempo de serviço na rede pública municipal de ensino (continuação).

<b>Tempo de atuação</b>	<b>Professoras escola A</b>	<b>Professoras escola B</b>	<b>Total</b>
09 anos a 25 anos	A3 A8 A10 A12 A14 A15	B3 B4 B5 B7 B8 B12 B13	13

Fonte: Pesquisa de campo

Além do tempo de trabalho no município, precisamos levar em conta o contexto da formação inicial das entrevistadas. Das 28 professoras, 11 cursaram o magistério, destas, 07 não possuem formação em Pedagogia, mas, concluíram uma ou duas graduações em diferentes áreas: Música, Educação Física, Letras, Serviço Social, Matemática, Sistemas de Informação, Psicologia e Normal Superior. Ou seja, todas as professoras possuem ao menos uma formação de nível superior.

Além disso, 24 professoras, ou seja, 85,71% possuem pós-graduação *lato sensu*. Uma professora afirmou que não tem especialização, pois está aguardando terminar seu estágio probatório, visto que, está a menos de um ano na prefeitura e, para a subida na carreira docente, o curso somente pontuará após este período. Três professoras não informaram se possuem especialização.

Na tabela 3 indicamos as áreas de especialização citadas e a quantidade de professoras que cursaram (considerando que há professoras que se especializam em mais de uma área).

Tabela 4: Áreas de especialização.

<b>Áreas de Especialização</b>	<b>Total de professoras</b>
Artes / Arte-educação	02
Didática e metodologia do ensino	01
Educação de Jovens e Adultos	01
Educação do Campo	01
Educação especial	11
Educação Física escolar	01

Fonte: Pesquisa de campo



Tabela 3: Áreas de especialização (continuação).

<b>Áreas de Especialização</b>	<b>Total de professoras</b>
Educação inclusiva	01
Educação Infantil	01
Fundamentos Filosóficos	01
Gestão de pessoas	01
Gestão escolar	03
História da educação	01
História e literatura africana	01
Língua portuguesa na escola básica	01
Linguística aplicada	01
Literatura Infantil	01 (cursando)
Literatura Luso-brasileira	01
Metodologia do ensino de História e Geografia	01
Neuropedagogia	01
Neuropsicopedagogia	01
Políticas Públicas	01
Psicopedagogia / Psicopedagogia clínica e institucional	03

Fonte: Pesquisa de campo

Destacamos nesta questão o significativo número de professoras que buscaram uma formação continuada em Educação Especial, demonstrando a necessidade de aprofundamento destes conhecimentos. Na contramão desta percebemos pouca ou nenhuma procura em áreas específicas do conhecimento, como história, geografia, ciências, língua estrangeira, alfabetização, matemática, literatura etc., apesar dos conhecimentos específicos das disciplinas curriculares serem, de acordo com algumas docentes, as maiores dificuldades e lacunas encontradas na prática pedagógica e na formação inicial, conforme discutiremos mais adiante.

Quanto à pós-graduação *stricto sensu*, somente uma professora entrevistada possui mestrado (Mestrado em Educação), cursado após a implementação do currículo no município. Outra professora possui formação no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), do

Estado do Paraná, que equivale ao mestrado somente para efeito de progressão na carreira da rede estadual de ensino, ou seja, é uma política de Estado.

Acreditamos que tais considerações sejam pertinentes tendo em vista as concepções da relação entre teoria e prática expressas pelas professoras ao longo da pesquisa. Por um lado, a valorização da teoria nos processos de formação inicial e continuada, por outro, a supervalorização da prática, do “como fazer”, em oposição à formação teórica. Esta discussão permeou as análises das professoras sobre a formação no magistério, no ensino superior e nas formações continuadas ofertadas pela SEMED.

### **3.2 Relação teoria e prática nos processos de formação docente**

A relação entre teoria e prática na formação e trabalho do professor é uma problemática que longe de estar superada é recorrente nas discussões sobre a formação docente e a prática pedagógica. Quando partimos de uma perspectiva dialética de conhecimento não é possível separar estas duas dimensões, haja visto que a teoria é fruto da reflexão e abstração da prática social, ao mesmo tempo que a prática é constituída por ela.

Saviani (2014) apresenta as discussões em torno da relação entre teoria e prática pontuando a importância que a formação docente, inicial e continuada, tem para a área da educação escolar, pois, por meio do ensino superior, o professor tem a oportunidade de apropriar-se dos conhecimentos que tratam tanto dos conteúdos para a aprendizagem, quanto das formas para o ensino. Neste processo devem estar presentes os eixos da história e da filosofia, de modo que o professor atue política e tecnicamente, conhecendo os principais fundamentos da educação, assim, consciente dos objetivos que almeja, poderá planejar o melhor caminho.

Nas análises que realizamos nas escolas participantes desta pesquisa, a dicotomia entre teoria e prática foi uma das principais queixas das professoras, que afirmam estarem preocupadas com a forma com que os conteúdos precisam ser ensinados, ao mesmo tempo que em vários relatos foi afirmado que teria ocorrido suficiente estudo teórico. Para compreendermos estas colocações, procuramos trazer os dados de modo a articular a percepção das professoras sobre sua formação inicial e continuada, buscando evidenciar suas relações com a concepção pedagógica que norteia nosso estudo.

Sobre a relevância da formação inicial, as professoras de modo geral indicam a valiosa contribuição do magistério para a prática do professor, considerando esta uma grande vantagem em relação à própria formação na universidade. Para a professora B4, apesar de

valorizar a teoria no processo de formação, a graduação na universidade não fornece bases suficientes para o trabalho do professor em sala de aula. “Muita teoria, mas, tem pouca prática. Sala de aula é bem diferente. O magistério dá isso. Na pedagogia a pessoa se forma, mas, nunca fez magistério e entra numa sala de aula. Até ela aprender a dar aula, ela já fez muita coisa errada” (professora B4).

Esta valorização do magistério em relação à universidade, contrapondo a teoria e a prática na formação docente, é reforçada pelas professoras A5 e B2:

[...] o que forma mesmo, pelo que eu vejo dizer, que nem a minha família, todas tiveram magistério e tal, eu acho que o que forma mesmo para o dia-a-dia na sala de aula, a prática mesmo, eu acho que é o Magistério. Porque a pedagogia ela é muito teórica, você não aprende a dar aula, você não aprende as coisas do dia-a-dia, você não aprende a fazer um diário, fazer um planejamento, fazer um relatório, aqueles que eles exigem que faça na secretaria. (Professora A5)

A questão é que todo mundo vai falar isso para você, quando você faz pedagogia você não sabe dar aula, é muita teoria, não é igual ao magistério, o magistério te ensina a dar aula, a pedagogia não. [...] diz que quem faz magistério tem essa questão de saber dar aula, e a pedagogia não. Ela é mais a teoria mesmo. (Professora B2)

O destaque dado nos cursos de graduação é a contribuição da prática para que o professor possa conhecer melhor os problemas enfrentados em sala de aula. O que pode ser trabalhado nas disciplinas de estágio, pois, são espaços nos quais o professor irá utilizar a teoria na prática, de acordo com as professoras B1, B2 e B7. Entretanto, a professora B12 chama a atenção para certo idealismo que possa haver em relação à teoria na universidade. No sentido de que a teoria não está alicerçada na realidade e nas dificuldades, que o professor irá encontrar.

Ainda tem, ainda existe ali, o mundo platônico na universidade, que você tem um plano das ideias e ideais. Quando você chega aqui é muito diferente no sentido de você perceber que é muito mais trabalhoso, lento, as dificuldades, as limitações, os recursos, que não é tão bonito como a gente imagina. Por que você imagina a educação como algo fantástico e maravilhoso, que muda o mundo. E muda. Mas que para você conseguir chegar nesse ponto de mudar o mundo a caminhada é muito mais árdua do que você imaginou quando você chega, quando você sai da universidade e chega na escola para dar aula. (Professora B12)

Para a professora B12, este distanciamento entre a universidade e a realidade escolar foi um dos aspectos que mais marcou sua formação inicial. Segundo a professora, a diferença

estava naqueles conteúdos e professores que tinham experiência com a educação básica e conseguiram relacionar suas aulas com a escola.

As concepções de algumas professoras expressam certa dicotomia entre teoria e prática. O que tem respaldo inclusive, outras perspectivas de formação e educação escolar pautadas na prática imediata, no saber fazer cotidiano. Como exemplo podemos citar a “prática reflexiva” proposta pelo autor Donald Schön (2000) e respaldada nos trabalhos de Antonio Nóvoa (1995), Maurice Tardif (2002) e PERRENOUD (2002), além da formação do professor pesquisador delineada nas propostas de Kenneth Zeichner (2008; 1995). Estas perspectivas de formação estão articuladas às teorias do aprender a aprender, que trazem a prática cotidiana e pragmática como aporte para a formação e trabalho docentes.

Ainda que seja necessário considerarmos a importância da prática e da reflexão crítica nos processos educativos, a pedagogia histórico-crítica aponta para a indissociabilidade entre a prática e a teoria para o conhecimento da realidade e o planejamento das ações sobre ela. O que demanda também posicionamento político sobre o mundo e as relações que se constituem na sociedade. Algo que as teorias supracitadas não consideram relevantes para o trabalho pedagógico, visto que a prática interessa no sentido da adaptação e resolução de problemas imediatos.

Conforme debatemos nas seções anteriores, a supervalorização da experiência prática cotidiana implica, na sociedade capitalista, a reprodução das relações sociais alienadas, pautadas no pragmatismo, na adaptação dos indivíduos às condições sociais de desigualdade impostas pela divisão de classes, portanto, na formação da individualidade em si alienada. Em contraposição ao desenvolvimento da individualidade para si, da consciência de classe e da possibilidade da luta pela superação do capital.

No âmbito da experiência docente, o destaque na relação entre teoria e prática é igualmente realizado pela professora B10 ao falar da experiência que os professores na universidade podem passar para os alunos.

Os professores eram muito bons, eram professores da UNIOESTE, professores que tinha uma grande bagagem e que eles contribuíram (que eu achei importantíssimo) com experiência de vida deles. A bagagem de vida, mesmo em sala de aula, os exemplos, sabe aquelas coisas importantes que ficam de cada professor? Da vivência dele e dela? Eles passavam isso para nós: “isto não é legal, isto é legal”. Mas, baseados em escritores, porque eles diziam isso na teoria, na prática. E sempre foi falado muito “a teoria e a prática, a teoria e a prática”. Não adianta você saber só na prática e a teoria você também falha, entende? [...] Por isso precisa ter a teoria, ler e reler, não é só a experiência do mundo, de vida. Contribui com certeza, mas a teoria ainda não está sendo tão incentivada. (Professora B10)

Na fala anterior a professora faz a ressalva da importância da teoria para o professor, como algo que complementa a prática e a experiência de cada um. O que nos remete a uma característica da relação entre teoria e prática na percepção dos professores: a teoria como suporte à prática, mas, ainda pensada de maneira dissociada do que é a “experiência de vida”. Ou seja, a teoria, que consideramos como parte do conjunto dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, parte de uma percepção de formação que divide o que é profissional daquilo que constitui o mundo, o cotidiano, a individualidade, a prática social de cada sujeito.

Por mais que a teoria seja considerada como relevante, não há, portanto, uma compreensão efetiva de sua indissociabilidade com a prática. Ao contrário, a importância da teoria é vinculada ainda ao saber fazer, ao como e o que ensinar na escola, outras discussões teóricas são consideradas amplas demais, isto é, insuficientes, na percepção de algumas professoras entrevistadas.

Neste sentido, a professora B5 chama a atenção para o tipo de formação oferecida nos cursos de pedagogia: uma formação generalista, a partir da qual os professores deveriam dar conta de todos os conteúdos ao mesmo tempo em que não há uma formação específica (suficiente) em cada uma das áreas. Para a professora este é um dos motivos pelos quais o professor precisa estar estudando e se atualizando constantemente.

[...] no magistério você realmente aprende essa didática de como conduzir o processo educativo, e na graduação é mais a parte teórica mesmo, que você não amplia o teu conhecimento em termos das disciplinas que você irá atuar. E como eu sou generalista, no caso pedagogo atuando até o quinto ano, eu não tenho formação completa em cada área. (Professora B5)

O mesmo problema é apontado pela professora B4 que afirma que o curso de graduação em Letras contribuiu mais para o seu conhecimento do processo de alfabetização dos alunos. Segundo a professora, o curso de Pedagogia não a ajudou tanto a compreender como se alfabetiza um aluno por conta da falta de conhecimentos específicos da língua portuguesa (Professora B4). Em relação à esta questão, na visão de algumas professoras o magistério traz mais uma vantagem, pois, oferece as disciplinas chamadas de “metodologias” (metodologia de ensino das diferentes áreas do conhecimento: português, matemática, ciências, geografia etc.).

[...] eu não iniciei a faculdade com 18, eu já era madura, mas, o primeiro ano, assim, foi bem marcante porque houve toda a questão da história. Todo

curso trazia isso, o histórico mesmo, e eu confesso que era muito chato tudo aquilo. Depois, quando começou a entrar nos encaminhamentos, nas metodologias, porque eu não tinha o magistério (porque daí eu peguei bem aquela parte que cortaram, que tiraram o magistério). Então, a minha faculdade lá da FAG<sup>45</sup> trouxe as metodologias. [...] quem fez pedagogia na UNIOESTE não viu tanto isso. Então, assim, não são todas as pedagogias. A pedagogia que eu fiz, eu tive sorte que puxou para as metodologias, de ciências, de língua portuguesa, matemática, que me deu um suporte para trabalhar com criança. (Professora A8)

Este assunto foi discutido entre as professoras em um dos momentos de intervalo na escola “A”, durante o período de realização desta pesquisa. As professoras enfatizavam a falta de domínio nas áreas de ensino, visto que algumas precisam assumir todas as turmas da escola com uma ou duas disciplinas em áreas diferentes. A temática foi reforçada ao longo das entrevistas e a tônica se repetiu: a formação docente carece de domínio de conteúdos científicos, conteúdos que compõem o currículo do município.

Isso é uma coisa que nós não tivemos na faculdade. [...] teve a metodologia da matemática, a metodologia da geografia, mas são coisas assim muito superficiais, entendeu? Foi superficial e foi por pouco tempo, então acabou não ajudando muito [...] E daí, por exemplo, eu me viro como posso, eu pesquiso, assisto aulas do *youtube* e assim que a gente vai se virando. Porque a faculdade mesmo, nessa questão da metodologia para você trabalhar, ela não foi isso sim. (Professora A5)

Eu vou dizer assim, na UNIOESTE tem dois tipos de pedagogia, de Cascavel é mais voltado para políticas em Francisco Beltrão é mais voltado para magistério, para trabalhar em sala de aula. Tudo que eu trabalho em sala de aula, que eu trabalhei, eu aprendi no magistério. Não dizendo que na faculdade não foi bom, foi ótimo, abriu os horizontes, entender o que é a política educacional, tudo o que estava acontecendo naquela época, aquela transição, foi muito bom, ajudou demais. Mas a trabalhar em sala de aula, o conteúdo com o aluno, aprender a lidar, até escrever na lousa, foi no magistério que eu aprendi. Não que a faculdade não tenha contribuído, trouxe bastante, muito. (Professora A14)

Quando o professor faz o concurso do município é para o ensino fundamental I, do pré ao quinto ano, e significa que você tem que trabalhar todas as disciplinas e tem que ter domínio em todas elas. E, na verdade, eu acredito que não seja assim na realidade. Você tem que trabalhar todas as disciplinas, mas, você tem, digamos assim, quem faz pedagogia, tem que estar preparado para trabalhar todas as disciplinas. Eu não vejo dessa forma, eu acho que ficam bem pendentes algumas disciplinas, mas, o município tem essa dificuldade em trabalhar com o específico, por que o ideal seria. [...] (Professora A15)

---

<sup>45</sup> Centro Universitário Fundação Assis Gurgacz (FAG).

Esta problemática expressa a importância do domínio dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos pelo professor para que o ensino destes mesmos conhecimentos seja possível para os alunos. O que não significa reduzir a formação de professores aos aspectos didático-pedagógicos, práticos e imediatos do cotidiano, mas, instrumentalizar o professor no sentido da compreensão do que precisa ser ensinado, porque, para que e como. Questões de grande pertinência no processo de ensino e de aprendizagem na educação escolar e que se articulam à própria concepção de educação, ser humano e sociedade dos indivíduos.

Esta é uma problemática já analisada por Saviani (2008b), que em sua obra “A pedagogia no Brasil: história e teoria”, apresenta alguns dados sobre a constituição dos cursos de formação de professores ao longo da história e faz um destaque para dois modelos que se configuraram a partir do século XIX. Um modelo centrado em uma formação mais geral, limitado aos conhecimentos específicos a serem ensinados pelos docentes em suas disciplinas, e outro que prioriza os conhecimentos didático-pedagógicos, em clara oposição ao primeiro. O primeiro modelo prevaleceu historicamente nas universidades enquanto o segundo foi predominante nos cursos das Escolas Normais (SAVIANI, 2008b), dados que corroboram as falas das professoras quanto ao tipo de formação que tiveram.

Diante desta problemática, concordamos com Carvalho e Martins (2017, p. 179) ao defenderem uma formação docente fundamentada nas diferentes dimensões do conhecimento na busca da superação do problema.

Em suma, asseveramos que a formação de professores não deve se resumir apenas ao preparo técnico para sua atuação profissional, mas precisa ir além. Este ir além significa que a formação de professores deve abranger, ao lado do preparo técnico, os fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos que possibilitem a apropriação dos conhecimentos necessários para a docência e que contribuam para a compreensão da especificidade e dimensão política que permeia o ato de ensinar.

Apesar das críticas à formação teórica promovida pelas universidades, em contrapartida algumas perspectivas apontam este tipo de formação como um dos aspectos relevantes do ensino superior. A professora A2, por exemplo, entende que a teoria contribui para a formação da criticidade nos indivíduos, ampliando sua visão da realidade e lhe proporcionando argumentos para questioná-la.

Sem você passar pelas teorias, aprender como que se rege o caminho da pedagogia, acho que você não consegue ser um cidadão crítico e responsável pelos seus próprios atos. Porque daí você não tem o conhecimento do brigar pelo que, para quê e por quem. Isso eu me pergunto às vezes. Eu me tornei muito crítica depois desta formação. Eu não aceito qualquer coisa e se eu tiver conhecimento que aquilo me favorece aí eu vou brigar com você até o fim. Agora se eu não usar o meu conhecimento, aí eu fico quieta e engulo. (Professora A2)

A professora A3 fez faculdade após já ter longa experiência na escola, por isso, segundo a professora, sua prática pedagógica mudou muito com esta formação:

[...] eu aprendi a ler na universidade. Eu “não sabia ler”, entre aspas. Aquilo foi tão bom para mim que eu comecei a fazer na sala, comecei a trabalhar daquela maneira, entendeu? Ler o que não está escrito, entender o que não foi falado, enxergar o que ninguém mostrou. Então isso refletiu muito no meu trabalho por um longo período. [...] E foi resultado do depois. Porque eu me considerava uma pessoa que lia muito, que era uma boa profissional, mas, depois da faculdade. (Professora A3)

A professora reforça a insuficiência de uma formação meramente técnica e burocrática, no sentido de ensinar somente a rotina do professor ou o “como fazer” sem sentido, sem a compreensão do significado do que se aprende e do que precisa ser ensinado. Esta é uma de suas críticas à própria formação no magistério, contrariando as falas apresentadas anteriormente.

[...] você não pode ensinar uma coisa que você não entende. Como você vai ensinar uma criança a usar, hoje não se fala mais nisso, mas como você vai ensinar uma criança, a usar um transferidor se você própria não entende o transferidor. Tem como você mostrar a maravilha de usar um transferidor se você não entende? Então a gente vem da formação do magistério assim, “eu sei usar mas eu não entendo”. Um compasso, uma régua, eu sei usar, mas eu não entendo. Porque eu preciso entender se você vai ensinar o outro a usar, se você não entender. Ah eu sei explicar o ciclo da água, mas eu não entendo o ciclo da água. Eu sei explicar a fotossíntese mas eu não sei a fotossíntese. “Eu entendo a fotossíntese”. O que é fotossíntese? A gente vinha com conceitos e conforme a gente foi participando, eu né, estou falando da minha, conforme eu fui participando, para mim foram coisas assim que nossa, eu fui aprendendo a dominar aquilo. Conforme eu aprendi e descobria isso, eu passava para a criança isso. Eu passo para a criança quando eu aprendo. Falo “Ah, então é assim!”. **Porque aprender é entender, é dominar aquilo, isso é aprender, não você só definir lá e tal e tal. E na faculdade aconteceu isso.** [...]. Então você vai dominando aquilo, manejando aquilo com entendimento, aí você pode passar para o outro com tranquilidade. Daí você consegue mostrar para o outro onde está a beleza daquilo que você está ensinando. Mas, se a gente não entende... (Professora A3, grifo nosso).



A fala da professora A3 aponta para o domínio do conhecimento, suas relações com o processo de transmissão dos conteúdos e a formação da própria individualidade na educação escolar. A professora expressa em suas ideias a necessidade de superação da alienação diante do conhecimento científico, de modo que o ser humano possa apropriar-se dele efetivamente, ou seja, compreendendo-o enquanto parte da prática social.

Outro destaque dado à formação inicial do professor é a criticidade que se pode desenvolver diante dos problemas sociais e das dificuldades enfrentadas pelos alunos. Segundo a professora A7, o professor aprende a olhar para o aluno e busca compreender o contexto em que vivem.

Na verdade, a faculdade para mim tem importância muito grande. A minha faculdade me preparou. Assim, eu vejo que eu mudei muito a minha visão de vida com relação a problemas sociais que a gente tem, que até então quando a gente não tem conhecimento, a gente é bem ignorante. Quando você ver alunos de escola pública "ah não querem aprender, ah não querem isso", a gente não estuda quais os problemas que tem por trás disso, e eu acho que ela prepara a gente muito bem para isso, os estágios, tanto os professores, que a gente tem que aprender a analisar os motivos que levam aquele aluno a não ter dedicação pela escola, pelas atividades. Eu vejo que isso foi importante para mim, ter essa visão mais ampla e mais clara sobre os problemas sociais que a gente tem hoje, o porquê que a gente tem. Nesta questão, a inclusão também, eu acho que a gente tinha (tem) um certo preconceito, e hoje eu vejo de maneira diferente os alunos que estão inclusos na sala de aula, os alunos que frequentam a educação especial. Mudou bastante. (Professora A7)

A fala da professora traz à tona algumas reflexões acerca da superação do senso comum por meio de um novo olhar para a realidade, na direção da consciência filosófica do professor, tal como defendido por Saviani (1987). É neste sentido que o professor possui uma visão mais sintética do mundo, dos conteúdos e dos processos de ensino e de aprendizagem em relação ao aluno. Para tanto, a atividade de formação precisa estar calcada na indissociabilidade entre teoria e prática, ainda que não seja possível dar conta de tudo, mas, que se construa uma base sólida e consistente para o trabalho educativo.

Sobre a relação entre o conhecimento científico e o senso comum, a professora B13, faz uma importante reflexão sobre as questões religiosas nos processos de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares, contrapondo-o o conhecimento científico às explicações metafísicas na educação escolar.

O conhecimento científico, comprovado de forma universal, todo mundo tem direito a ter. Eu acho que por isso que é importante. Então, não existe uma

forma de chover diferente do que a ciência já provou é assim que todo mundo tem que saber. Não sei se as religiões acreditam que é Deus que faz chover realmente, a chuva ela acontece de uma forma e foi cientificamente comprovada, por isso é importante e todo mundo tem que saber que cientificamente é assim, agora o que ele quer fazer com a informação, daí é outra coisa. [Você acha que escola tem ensinado esse tipo de conhecimento?] Nós temos tentado, acho que uma das coisas assim que a proposta... [...]. Tinha umas musiquinhas da Arca de Noé, a gente estudava em ciências, a gente já não usa mais esse tipo de coisa, porque não é mais isso que a gente tem que ensinar. [Não é o que?] Não é senso comum ou conto, não é por aí que a gente tem que partir, a gente parte de um conhecimento científico mesmo, assim que a gente ensina, a gente tem tentado ensinar. Então, dentro da minha escola, eu quero acreditar que todos façam assim, então, nada vem de algo que não seja científico [...] É o que eu acredito que tem que ser, na verdade o que a nossa proposta coloca porque nós precisamos trabalhar com o saber científico. (Professora B13)

Nos parece que, para a professora, esta superação do senso comum também está articulada com a superação da religião na escola, o que, por sua vez, é coerente com a proposta pedagógica norteadora do trabalho educativo no município, fato expresso em sua própria fala. Neste sentido, a professora indica que a visão de mundo do professor, influencia diretamente no trabalho pedagógico e na individualidade dos alunos, ainda que a professora reforce a ideia de que a verdade é o conhecimento científico, ou seja, está além da percepção do professor, mesmo ele não sendo neutro (professora B13).

Tem coisas que eu acredito, agora quando você vai trabalhar com conhecimento científico, o conhecimento científico é livre da minha percepção, apesar de que claro na minha fala quando eu vou explicar, não tem. Eu acho que mesmo que eu não queira, impossível não colocar aquilo que é meu ali, mas, eu também não posso colocar a minha percepção como a verdadeira. O que é verdadeiro até que se prove o contrário, é o conhecimento científico. [...] Como eu percebo, que faz parte da minha subjetividade, é meio difícil, apesar de, assim, tudo que eu vou ensinar a forma como eu escolho as coisas, depende mesmo do que eu acredito. Mas eu tento buscar assim, chegar mais perto de fazer com que essa pessoa se torne realmente um cidadão consciente, consciente do seu trabalho, consciente da importância dele para a vida, da importância do outro na suas relações, de todo o sistema político, da forma como ele funciona, essas diferenças, essas contradições, não tem como você ir trabalhar, principalmente em disciplinas como história, ou se você pega um texto para trabalhar em língua portuguesa, eu sempre penso, se for muito vazio não tem por que fazer, então eu tento buscar alguma coisa a ensinar nesse sentido. (Professora B13)

A professora A6 ao falar de sua formação salienta que a universidade tem articulado o ensino com a proposta do currículo da rede municipal, ainda que considere haver pouca

relação entre teoria e prática. Esta articulação está principalmente na análise das questões sociais e no desenvolvimento do indivíduo.

Assim, a linha de pensamento que a UNIOESTE traz ela é muito o que condiz com o nosso currículo, então para mim, que caí de paraquedas em uma sala, eu não me senti com tanta dificuldade. Então assim, é claro que na nossa formação é muita teoria, na prática isso não ocorre. É claro que a gente tem que correr atrás, a gente tem que pesquisar. Porque assim, alfabetização, você não aprende alfabetizar em uma faculdade. A professora não vai ensinar tal palavra, tal sílaba vai ter esse som, não, isso você aprende no dia a dia, na prática. Então assim, o que a UNIOESTE nos dá é muito embasamento social que a gente tem que ver onde a criança está inserida, isso condiz com o nosso currículo. Então isso para mim não foi novidade, quando eu entrei na rede eu entendi o currículo. Então para mim ajudou muito. Quando eu vejo as pessoas [que] vêm de faculdade particular, o pensamento é muito Piaget, eles se deparam com essa dificuldade, então eles acham que a criança alcançou tal idade, já passa para outra fase. Não, a gente está inserida em uma sociedade e a sociedade faz a diferença na formação. Uma família que tem determinado nível de conhecimento e presta atenção no filho, ela vai encaminhar a criança um pouco melhor, não que seja todas assim. A criança que vem de uma família desestruturada, que não tem acesso ao conhecimento, que não dá o devido valor, ela já vem com uma limitação. Então assim, ela não vai atingir o mesmo nível daquela criança, as duas podem ter três anos, mas, esse nível ela não vai conseguir. Claro que não é geral, tem suas exceções, mas a gente vê que às vezes o ser social ele conta muito, o ambiente que ela está inserida, o ambiente ele é alfabetizador, que é aquele que incentiva, ajuda muito essa criança. (Professora A6)

O relato da professora demonstra uma formação crítica em relação às concepções naturalizantes de desenvolvimento dos indivíduos, auxiliando o professor no reconhecimento do papel da educação e dos conhecimentos na formação humana. Além disso, o posicionamento da professora indica a necessidade de conhecer e compreender o contexto histórico social que interfere nesta formação, trazendo à tona a ideia de que a teoria e a prática são interdependentes. Entretanto é preciso cautela para com a possibilidade de uma visão um tanto mecanicista de que a criança de “família desestruturada” terá dificuldades de aprendizagem escolar. Estas ideias constituem a concepção de mundo da professora A6 e fazem parte do seu processo de formação.

Sobre a formação continuada ofertada pela SEMED, as professoras relatam que duas vezes ao ano acontecem encontros com todos os professores da rede no formato de palestras, uma vez no início do primeiro semestre letivo e outra no início do segundo. No entanto, apontam contradições neste processo. De acordo com as professoras este formato tem sido cansativo e inadequado pelo grande número de professores que hoje lecionam no município, o

que acaba os desestimulando. As palestras ocorrem em um período e com um público muito grande que dispersa rapidamente, segundo os relatos.

Além das palestras, ao longo do ano ocorrem cursos nos quais participam os professores do município que atuam somente naquelas turmas para as quais o curso é destinado. Para algumas professoras este formato tem sido mais proveitoso, pois, o grupo é menor e os temas acabam sendo mais específicos para o trabalho de sala de aula. As principais críticas encontradas quanto aos cursos e palestras ofertadas pela SEMED, mais uma vez, são o excesso da teoria e a falta da prática, críticas que se comparam àquelas quanto ao ensino superior.

De acordo com as professoras B13 e A15, os cursos de formação da prefeitura têm sido insuficientes porque não instrumentalizam o professor com o conteúdo específico das áreas de ensino. Já que, de acordo com a professora A15, nem sempre o professor domina o básico do que precisa ser ensinado. Quanto às temáticas, as professoras A8, B7 e B9 indicam que os cursos são cansativos e repetitivos. A professora B13 lembra que algumas formações, apesar de serem relevantes têm sido muito básicas para quem já está há muito tempo no município. Ideia reforçada pela professora B3 e A8. Esta última avalia da seguinte forma as formações continuadas ofertadas nos últimos anos.

Às vezes deixa a desejar. Às vezes deixa a desejar porque, eu nem culpo tanto a prefeitura, porque eles têm que pensar no todo, eles têm que pensar daquele professor que está iniciando agora, que a todo momento tem professor novo, e, daí, de repente, aqueles que já tem 10 anos de casa, 20 anos, já estão cansados de ver aquilo. Então de repente, eu vou com uma expectativa, o outro vai com outra expectativa, mas, depois no decorrer do ano, eles fazem formação específica para sala de recursos, específica para o primeiro ano, para o segundo, para o pré. Daí então, a gente já aproveita mais. (Professora A8)

Ainda sobre a necessidade de haver cursos e palestras diferenciados para os professores mais novos e mais antigos na rede municipal de ensino, a professora A2 faz a seguinte análise:

Eu acho que a formação continuada deles deve ser diferente dos que tem experiência. Deveria ser. Não deveria você pegar um espaço grande e colocar todos dentro. Porque você tem que preparar esse professor que está vindo para sala de aula. Porque você vê lá da faculdade para instituição de ensino é bem diferente. O que é apresentado para a gente no início é uma coisa, quando a gente faz estágio a gente já vê que é totalmente outra. Que as coisas acontecem no papel e que dentro da sala de aula é bem diferente. Só que você tem que seguir o que está no papel. (Professora A2)

A professora evidencia que os cursos devem ser diferenciados, pois, a teoria (o que está no papel) não condiz com a prática (a realidade da sala de aula) que não foi tão vivenciada ainda pelos novos professores. Esta perspectiva, de dicotomia e oposição entre teoria e prática, nos revela que, para as professoras que acreditam nesta ideia, a perspectiva curricular do município não está articulada à prática pedagógica. De modo geral, 08 professoras (sendo 07 delas da escola “A”) afirmam que as formações continuadas não atendem as expectativas e necessidades dos professores. Algumas problemáticas que percebemos ao longo das falas foram: Como fazer? Como colocar a teoria em prática? Como efetivar na prática a perspectiva teórica que é a base do currículo?

Nos últimos anos foram temas bem úteis que fazem pensar mesmo na sua prática de aula, olha o que está dando certo o que precisa mudar na metodologia, alguns encaminhamentos que sai da teoria e vem para prática. E acho que muitas vezes é isso que a gente precisa, não adianta só estudar lá pedagogia histórico-crítica, o materialismo dialético. Eu sei a teoria, mas como colocar em prática? Acho que não é bem assim, penso que tem que unir os dois mais de forma equilibrada. (Professora B1)

Olha isso é uma coisa que é complicada de falar, eu não vou dizer para você que os cursos que a gente tem pelo Município são bons, é claro ele chamou os professores assim para dar aula para nós, para ministrar os cursos, professores que tem bastante conhecimento, com currículo muito bom. Mas eu acho assim que, eu não sei onde está o erro, porque parece que aqueles assuntos que eles trazem são sempre muito batidos sabe? A gente não precisa disso, a gente precisa de alguém que vai lá e ensine uma técnica nova, falar mesmo do que a gente está vivendo, essas crianças que estão vindo com dificuldade e a gente não sabe lidar, porque tem horas que a gente se pega sem saber o que fazer com a criança. E eles não atingem o que a gente precisa. (Professora A5)

Tais questionamentos estão alicerçados na ideia de que a teoria, mais uma vez, tem predominado na formação do professor em detrimento da prática. Portanto, os cursos precisariam ser revistos para que a prática estivesse mais presente e os cursos auxiliassem efetivamente o professor para o trabalho em sala de aula.

[...] Acredito que uma formação bem feita é quando a gente tem a teoria e a prática junto. Se a teoria e a prática não caminhar junto você não dá valor porque só eu ouvir como é e não fazer eu não aprendo. Você tem que ver que tem muitas pessoas visuais que aprendem olhando tem as pessoas que são ouvintes tem as pessoas que são leitoras e eu sou uma pessoa ouvinte e visual eu não sou leitora, para me chamar a atenção tem que ser um assunto que o autor comece interagindo dentro do texto não só colocando a teoria e

que ele coloque perguntas que faça eu refletir e procurar resposta dentro do texto, caso contrário o texto para mim não tem sentido. [...] Ao final de cada palestra tem avaliação do que você achou daquela palestra, o que você achou daquele assunto e para as próximas formações o que poderia ser abordado. Aí você coloca lá como que você gostaria. Eu coloco sempre teoria e prática. Por que eu vejo o que deveria ter mais oficinas de prática e não só teoria. (professora A2).

Olha, o município às vezes peca muito, é muita teoria, teoria da universidade, de teoria a gente vê o ano inteiro. Falta muita prática, aquelas oficinas mesmo. Teve cinco anos atrás, mas oficinas que eles deram de formação na UNIOESTE, teve ótimas e teve algumas que deixaram a prática colocando a teoria novamente. [...] quando é aquela que [é] a prática, te ensinaram a fazer, vamos fazer novas atividades, atividades diferentes, é muito bom. (Professora A6)

Gosto muito das aulas que são aulas práticas, formações de música, de jogos, essas coisas. Então, como professora você faz essa formação, você traz muito mais para sala de aula. [...] quando eu tenho as formações que são práticas, que são da realidade, essas são as mais interessantes. [...] Porque assim, quando você vai uma formação tem uma coisa muito teórica é muito importante, mas, para o professor, para a realidade, você gosta mais da questão do plano de aula, de coisa prática, de coisa que dê certo. [...] a gente sabe que é importante a questão de falar do indivíduo, mas, para nossas necessidades a gente precisa mesmo da coisa prática no plano de aula, do dia a dia do professor mesmo. Porque é isso que dá aquele despertar, “nossa isso vai dar certo [...], isso vai dar certo para a minha turma ou vai dar certo para turma da fulana”. Então assim, falta muito a questão mesmo prática. (Professora A10)

Estes posicionamentos partem da crítica às formações consideradas muito “teóricas” nos cursos e palestras ofertadas pela SEMED, pois, de acordo com as professoras não há articulação com a realidade da escola e o trabalho de sala de aula. A percepção da falta da prática para subsidiar o professor também apareceu nas falas de 03 (do total de 04) professoras que estão há menos de um ano na rede. As professoras expressam a pouca ou nenhuma contribuição da teoria presente nos cursos e palestras que participaram, ainda que tenham sido poucas oportunidades.

Na verdade, o que muita gente viu, e eu também senti, foi meio maçante. Assim, eu acho que a gente tá querendo ouvir coisas novas e coisas que contribuam mais para sala de aula mesmo. Coisas assim, que a gente sempre ouviu nas palestras essa questão da importância do planejamento, de conciliar a realidade com os conteúdos, mas, a gente gostaria de ver mais, assim, mais ideias e mais modelos de atividades, eu acho que seria mais importante. (Professora A7)

Eu acho que às vezes deixa a desejar [...] de trazer um tema bom, eles trazem um tema, eles falam sobre o tema e não dá uma dica para você. Dicas dão, mas não trazem a prática, eu sinto uma falha ali na prática, vem e fala da sua prática em si, questiona e levanta que o problema, às vezes acaba parecendo, que sempre a gente que causa todo problema em si e não traz nada para resolver o problema. Vamos supor dificuldade no aprendizado como tem meus alunos, falta alguém aqui para vir ajudar, “olha trabalha dessa maneira, faz tal coisa”. Não, a gente mete a cara e faz, vai atrás de atividades diferenciadas, aí quando eles vêm fazer aquela avaliação do contexto da criança, “você devia fazer tal coisa”. Então por que não fazem antes? Por que não fazem numa formação continuada? Às vezes fica muito maçante, muito cansativo, acaba se tornando repetitivos os assuntos, e sempre as mesmas coisas. Daí você não presta atenção, você não leva a sério. Porque é bem assim que a gente faz mesmo, infelizmente, [...] porque está tão cansada de ouvir a mesma coisa. Eu comento com as meninas, tinha que ter algo mais didático, que ajudasse na nossa prática mesmo, que não ficasse no papel, no blá blá blá. [...] O último que teve agora na abertura foi muito cansativo, ela falou das 9h00 até às 11h30, ela falou, falou, falou, só falou. Não era aberto para questões, nada. Então assim, falta esse envolvimento. Pode ser que o assunto ajude na nossa realidade, mas e aí, o que fazer, para quem, como? É isso que falta. (Professora A9)

Este posicionamento ilustra a análise que Saviani (2008b) faz sobre o dilema entre a teoria e a prática, para o qual está alicerçado na lógica formal, pois, as coloca em polos opostos e excludentes. O que causa uma oposição também entre os “personagens” professor e aluno. O que autor quer dizer que quando no lugar de professor a pessoa defende a teoria, mas, quando no lugar de aluno, o mesmo sujeito passa a defender a prática.

Neste caso, ou o processo deve ser teórico (para o professor) ou prático (para o aluno), chegando ao ponto de ser dispensável quando não há o atendimento desta expectativa. Como relata a professora A13, para quem os cursos de formação da SEMED acabam sendo desnecessários para o professor, pois, considera uma reprodução do que já viu na universidade.

Na verdade, essas formações que a prefeitura tem para mim não contribuem em nada, porque assim, é muita teoria e a gente está cansada de teoria. Na faculdade são quatro anos de teoria, então, para que eu vou ao curso se eu não quero saber de teoria? Eu quero saber da prática. Porque a teoria se eu quiser saber eu pego um livro vou ler ou retomar aquilo lá que eu aprendi na faculdade, e esses cursos da prefeitura é isso. São um, dois, três dias de formação, colocam aqueles slides, alguém fica lendo os slides e você sai de lá na estaca zero. Porque tudo aquilo lá que ela está falando você já está cansado de saber. Porque aquilo você escuta todo dia, você passou quatro anos na faculdade, você leu aquilo lá, você vai fazer uma pós você vai ler aquilo lá. E na prática? Eu quero saber na prática, porque isso que conta na sala de aula, o que vai contar é a prática. Eu acredito que esses cursos que a prefeitura dá não contribuem em nada. É só uma perda de tempo. A gente poderia ficar na escola eu acho. Fazer um grupo de estudos na escola. [...]

[Então você não consegue explicar nada relevante nessas últimas formações?] Não, nada relevante. E essa última formação pior ainda. [Essa última formação, você diz desse ano?] Desse ano, porque às vezes vai uma pessoa lá e assim, não tem muita experiência de falar com o público, fica fazendo alguma piadinha. Já é uma coisa maçante você ficar lá sentado escutando alguém falar, então você não tem nada assim de dinâmico, para mim é uma perda de tempo. (Professora A13)

Entretanto, apesar de ser possível que algumas professoras tenham participado de algum curso ou palestra que abordasse temáticas que já haviam se apropriado na formação inicial e de terem pouco tempo de exercício na rede, a professora A7 concluiu seu curso de graduação há 12 anos, a professora A9 há 10 anos e a professora A13 há 02 anos. Queremos dizer que, ainda que algumas temáticas possam ser repetidas, as discussões teóricas poderiam ser aprofundadas e os estudos avançados em termos de questionamentos quanto à relação com a realidade escolar no município. Estas possibilidades podem, inclusive, contribuir para a compreensão da articulação entre teoria e prática na formação docente.

Ademais, a própria professora A7 afirma que ainda não participou de nenhum curso, somente uma palestra no início do ano, e, mesmo que tenha estudado várias teorias ao longo de sua formação inicial, não lembra mais destes conhecimentos. Neste sentido, destacamos o posicionamento negativo diante da teoria e suas contribuições para os processos de formação.

Diante da problemática entre teoria e prática, Saviani (2008b) esclarece que a lógica dialética trata dos conteúdos, mas, engloba em seu processo a lógica formal, que se limita às formas. A compreensão dos fenômenos depende do processo de abstração para a compreensão dos elementos separados, isolados (lógica formal), tanto quanto do retorno ao todo concreto, agora com uma nova compreensão de suas relações (SAVIANI 2008b). Assim, o pensamento deve partir do todo para as partes e retornar à totalidade, agora não mais caótica, mas, sintética.

Logo, esta dialeticidade está presente também na relação entre teoria e prática. Ao passo que uma depende terminantemente da outra para ter coerência. A oposição que ora se mostra nas falas de professores e alunos é, em verdade, uma oposição entre o verbalismo sem sentido e a prática, ou, o ativismo vazio e a teoria. O que não implica na exclusão da teoria pela prática e vice-versa (SAVIANI, 2008b).

Ainda sobre a relação entre teoria e prática, Duarte (2015) ressalta que o ensino dos conhecimentos clássicos na escola, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, deve levar em consideração a unidade entre conteúdo e forma. O que leva o autor a fazer as seguintes



considerações que podem ser relacionadas às críticas das professoras quanto à falta do “como fazer” nos cursos de formação.

Aqui se torna imprescindível a mediação de uma adequada articulação, por parte do professor, entre o conteúdo a ser ensinado e a forma pela qual ele será ensinado. O clássico é, em si mesmo, uma unidade entre conteúdo e forma e, ao ser transformado em conteúdo escolar, pode ser trabalhado por meio de diferentes formas didáticas. Não existe “a” forma de ensinar da pedagogia histórico-crítica, posto que a decisão pelo emprego de uma estratégia, uma técnica ou um procedimento didático dependerá sempre de uma avaliação que relacione, no mínimo, quatro elementos: quem está ensinando, quem está aprendendo, o que está sendo ensinado e em que circunstâncias a atividade educativa se realiza. Claro que nessa avaliação coloca-se sempre como pressuposto, em se tratando dessa pedagogia, que há algo a ser ensinado e cabe ao professor a tarefa de efetivação do ato de ensinar. Por sua vez, esse pressuposto conecta-se a outro, o de que há conteúdos científicos, artísticos e filosóficos que se constituem em valores conquistados pelo desenvolvimento histórico do gênero humano e são representativos, repetindo as já citadas palavras de Gramsci (1978, p. 12), do “[...] ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido”. Portanto, ao afirmar que não existe uma forma única de se ensinar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, não estou fazendo qualquer concessão às pedagogias do “aprender a aprender”, mas tão somente ressaltando uma quase obviedade, que é a variabilidade possível e necessária das formas de ensino. (DUARTE, 2015, p. 18)

Contudo, perguntamo-nos se a negação quanto à teoria já não é um lugar comum entre os professores nas escolas, reforçando uma visão que pode acabar sendo passada para todos que chegam sem antes mesmo conhecerem ou compreenderem a proposta curricular e a teoria pedagógica que a embasa. Apesar de não termos dados necessários para analisar tal possibilidade, as professoras A3 e B8 ilustram duas situações diferenciadas nas escolas. Na escola “A” o sentimento de falta de espaço e tempo para o diálogo e estudos entre os professores, algo que pudesse auxiliar na sistematização dos conhecimentos apropriados nos cursos de formação. Na escola “B”, a diferença que a existência deste espaço e tempo tem para o professor, ainda que nem todos participem, já que não é obrigatório.

A professora falava assim sobre a formação de conceitos como [...], como que a gente começa a trabalhar, como a gente pensa isso para [a] criança. Tipo, a criança define uma coisa, mas, ela domina o conceito? Ela entendeu aquilo? Então ela estava trabalhando nesse sentido. Só que eu fui lá das 8 ao meio-dia, eu anotei e pensei: “depois eu tenho que ler mais sobre isso”. Depois quando? Depois que dia eu vou ler mais sobre isso? Ela levantou umas questões lá sobre princípios orientadores para o professor, eu falei: “nossa, que eu vou pegar o pré, isso aqui vai ajudar muito”. Mas que dia que eu vou ter com tempo para fazer isso? Para conversar de novo? Eu não dialoguei com os meus colegas, eu não conversei com eles sobre isso que

nós ouvimos. Cada um ficou com o seu, cada um voltou para sua sala, ninguém nem mencionou mais sobre aquele assunto, morreu. O pessoal da tarde fez outra capacitação, não sei do que foi falado, não foi conversado. Não há um tempo para você amadurecer aquilo que foi ouvido. Então fica aquela capacitação assim ó, “você foi capacitada!” Quem disse? Eu ouvi falar, eu achei maravilhoso, eu pensei “nossa isso vai me ajudar”. (Professora A3)

Aqui nós temos e a direção faz questão de fazer esses grupos de estudo. Aqui na nossa escola a gente já trabalha de uma maneira diferente e eu vejo que muitas coisas que são faladas nos cursos a gente acaba fazendo aqui. “Ah, mas isso eu já fiz”. Não fez tudo não, mas, muita coisa a gente tem disso e a nossa escola é uma escola bem especial nesse sentido. A gente trabalha com pais faz grupos de estudo constantes então, sabe, eu acho que é uma coisa que é diferente. Mas a gente sabe que em muitos lugares isso não acontece (Professora B8).

Nestes casos pode ser um grande diferencial para a formação do professor o modo como ocorre o envolvimento nas escolas, por parte dos docentes, coordenação e direção, nos espaços destinados aos estudos e que auxiliem na sistematização das concepções, conteúdos e dificuldades. Não queremos com isso fazer alusão às perspectivas pragmáticas de formação de professores baseadas, por exemplo, na troca de experiências. Mas, queremos ressaltar a atividade de estudo como primordial para o processo de desenvolvimento do professor e para a compreensão da indissociabilidade entre teoria e prática.

A preocupação com o próprio processo de formação é um importante indicativo do modo como o professor considera os conhecimentos como parte fundamental também de sua individualidade. Entretanto, para a professora A15 a questão da individualidade aparece com dois sentidos. Um é o da pessoa ter individualmente vontade de estudar, de adquirir conhecimento. O outro refere-se às questões da vida privada do indivíduo, que ficaria prejudicada se a pessoa empregar muito tempo estudando.

[...] porque era na verdade assim, além de te ajudar como profissional, é a questão individual nessa questão de ser assim, “poxa eu estou estudando, estou adquirindo conhecimento”. E eu vejo que assim, os indivíduos eles fazem uma formação e se limita ali. [...] Eu, se fosse por mim eu faria psicologia, educação física, faria todas elas, a questão é, que quando você se dedica a formação continuada o tempo todo, você se exime também um pouco da individualidade que seriam as questões de família, você não vai ter tempo. (Professora A15)

A professora A9 afirma que há um grupo de estudos na escola “A”, mas descreve que os textos são divididos em partes com as quais pequenos grupos ficam responsáveis de debater e posteriormente apresentar para o restante. No entanto, segundo a professora A9, são

textos que tratam de assuntos já estudados e não há aprofundamento teórico acerca dos mesmos. Neste sentido, sobre os impactos da formação continuada nos estudos, a professora B3 afirma que é preciso ir além do que comumente o professor espera nos cursos, ou seja, ir além da receita pronta, do conteúdo esmiuçado, da atividade prática pré-determinada. O professor precisa ampliar sua visão de mundo e questionar mais, ter atitudes questionadoras diante da realidade.

Eu acho que na forma dessa questão, primeiro tive que aprender a questionar algumas coisas, então você vinha daquela coisa assim, tudo prontinho, tudo mastigadinho, é daquele jeito e pronto. Então, a gente aprende a questionar algumas coisas, você aumenta a tua leitura, você aumenta várias coisas, inclusive sua visão de tudo, do contexto social todo e eu tive que partir para leitura, estudar. (professora B3)

As falas das professoras B1 e A8 também contribuem para as reflexões sobre a importância da formação continuada para o professor:

Quando o professor não está mais na universidade acaba “ah vou estudar para que, já estou concursado, já sei dar aula”. Mas, aí, nos momentos de formação a gente vê que não sabemos tudo, que falta muita coisa ainda. Então eu acho que é essa importância da formação continuada e penso que algumas mais úteis e outras nem tanto, então, que é de extrema importância e outras depende da direção que ela toma. (Professora B1)

Estar resgatando essa parte teórica sabe como é que é? Teve no começo do ano agora, veio uma professora de faculdade, até de Maringá, eu acho que ela já é doutora. Ela trouxe toda essa parte da histórico-crítica, que parece que já está lá esquecida, estava lá na graduação e faz a gente dar aquela lembrada. Essa parte teórica mesmo. Por que da prática a gente procura, a gente amarra. [Faz falta essa formação teórica para vocês?] Faz, eu sinto bastante falta. Por isso que eu acho que a prefeitura ela pensa mesmo, porque o prático é a gente ter criatividade e colocar em prática aquilo, mas se não tiver teoria e não tiver bem evidente na gente, não vai, fica aquele senso comum. (Professora A8)

Para estas professoras, portanto, a formação teórica do professor é fundamental tanto para a apropriação de novos conhecimentos quanto para o aprofundamento de questões e problemáticas pertinentes ao trabalho educativo, superando o senso comum e o comodismo que pode estar permeando as concepções e ações do professor. Em seu relato, a professora B6 conta que, depois de trabalhar muitos anos na rede de ensino privada, por meio das formações continuadas descobriu “um mundo diferente” na rede pública. Essa percepção de descobrimento de “um mundo diferente” expressa a formação da humanidade no indivíduo

por meio da educação, da apropriação dos conhecimentos como objetivações ricas e elementares para a compreensão do mundo.

A professora B13 aponta que para ensinar e promover uma educação crítica e emancipatória o professor também precisa compreender a realidade e os conteúdos que farão parte do processo educativo a partir desta concepção de educação.

Eu acho que nós estamos aqui todos envolvidos numa coisa só, se nós não ensinamos direito é porque nós não aprendemos direito. Nós ainda também estamos no mesmo barco. É muito mais do que colocar, do que dizer que existe uma relação aqui outra ali [...]. Não há interesse em que as pessoas aprendam, porque os professores muitas vezes também não compreendem como tudo isso acontece. Então, ele ensina da forma como ele aprendeu. Eu acho que vai muito além. Está difícil, é difícil você ter um cidadão realmente consciente, porque o professor ainda continua com a ideia de que ele precisa ensinar aquela matemática tradicional. Porque é importante ler, ele aprender a somar, dividir tecnicamente, a técnica operatória, ele tem que fazer isso, mas, desenvolver uma noção crítica a respeito das coisas. Mas, de que forma fazer isso se eu também não tenho? Então tudo tem relação com tudo. (Professora B13)

A luta entre concepções se mostra na fala dessa professora. Ela reconhece a necessidade de apropriação crítica do conhecimento, mas parece ter uma visão de somatória de elementos separados: um seria o ensino “tradicional” e outra seria “desenvolver uma noção crítica a respeito das coisas”.

Sobre os cursos de formação continuada ofertados pela secretaria de educação, algumas professoras indicam que há contradições no processo. Os relatos indicam que alguns palestrantes não conhecem a proposta do município ou ignoram seu referencial teórico, causando estranhamento nos docentes participantes, já que a perspectiva tem sido ampla e constantemente enfatizada (e cobrada) de acordo com as professoras.

Nós tivemos muitas que, não era que a pessoa não era boa, mas as pessoas bateram de frente com o currículo e os professores perceberam. Falavam coisas que não era o que a gente estava seguindo. Não é que a pessoa não é boa, a pessoa é boa, mas veio contra os professores. Isso é preocupante. Teve uma que veio e a gente pensou “será que ela não leu o currículo, ela não viu qual era a metodologia?” Totalmente diferente. (Professora B4)

Também, nós tivemos formações que foram de muita contribuição, assim, fantásticas. Uma contribuição pontual que realmente trouxe, clarearam alguns conceitos, clarearam algumas dúvidas relacionadas à própria teoria, a própria concepção, enfim. No entanto, nós tivemos outras que contradiziam tudo aquilo. [Contradiziam?] Sim, e às vezes no mesmo dia, de manhã uma pessoa falando da concepção ali, na raiz da concepção, trazendo, e à tarde a

pessoa com outra. Então aí você pensa, “mas será que não foi observado isso antes de contratar?” Porque aí confunde. [...] Porque se eu estou formando para trabalhar naquele parâmetro ali, que eu tenho que seguir o que está posto no nosso currículo, então eu tenho que dar uma formação para contribuir com o trabalho. E aí eu crio uma contradição, se eu não sou uma pessoa [...] que estudo, que leio, tem uma clareza, eu começo a pensar que aquilo pode, e aí eu começo a [colocar] por água abaixo o trabalho do currículo. Porque nós já temos dificuldades em aplicar 100% o currículo, nós não podemos negar essa dificuldade, porque nós viemos de uma educação totalmente diferente. Não é num piscar de olhos que você vai, larga tua formação, que você deixa de ser aquela que você era. Agora deixa de ser isso aqui, agora eu sou outra [...] Não, você faz um esforço, você tem altos e baixos. Mas tem aquelas pessoas que são muito mais resistentes, que não conseguem trabalhar nessa perspectiva. (Professora B12)

A gente vai naquelas palestras a gente percebe que tem muito conhecimento, mas não tem aquela didática para passar e as palestras acabam sendo maçantes. Você fica ali três, quatro horas escutando, você só escuta, mas, você não consegue tirar o essencial daquilo. É muita gente que se perde, claro que tem ótimas capacitações teóricas, tem umas que merecem parabéns quando você faz ali. “Essa está muito boa, porém faltaram algumas coisas práticas, tentar aliar as duas coisas, tentar.” Tem alguns palestrantes que quando vem, falta a didática. Tem muita gente que não tá entendendo nada da palestra, você pergunta aqui: “entendeu?”. Não entendeu nada. Mas o que você poderia tirar de bom ou de ruim, eu nem prestei atenção porque é tão chato. [...] Porque a linha de pensamento dela não é com a linha de pensamento do município. [...] A pessoa não consegue, e às vezes falta uma didática para aquele palestrante, às vezes se ele conseguir aliar a teoria que ele tem com a prática, essas pessoas que não tiveram essa teoria conseguem fazer essa relação. É isso as vezes que falta, eles poderiam começar a capacitação, já que às vezes a gente tem dois ou três dias, faz um de teoria pela manhã, e faz algo prático à tarde, para conseguir aliar, compreender essa teoria: “ah agora eu entendi”. Qual é a concepção que cada professor estava falando, que vai de acordo com o do município. Porque tem gente que não compreende o nosso currículo [e] está em sala de aula [há] cinco, dez, quinze anos. (Professora A6)

Os trechos acima, além da crítica pertinente, revelam que as professoras têm, em certo grau, reconhecido algumas contradições entre a perspectiva pedagógica do município e outras perspectivas que lhes são apresentadas. O que pode significar a apropriação de fundamentos que constituem a pedagogia histórico-crítica, ainda que esta não se apresente de maneira consciente e clara, como resultado dos próprios cursos de formação continuada ofertados ao longo dos anos, visto que as três professoras estão há sete anos ou mais lecionando no município.

Neste sentido, quando questionadas sobre conteúdos e aspectos relevantes das formações ofertadas pela SEMED, as professoras sublinham conhecimentos pertinentes à perspectiva teórica que fundamenta a política municipal. Para a professora A12, o destaque é

dado à teoria marxista: “Aqui no município não tem nenhuma formação, até agora pelo menos, de todas as que eu fiz, todas abordam temas relacionados ao materialismo histórico dialético. [Isso para você é importante?] De suma importância”.

A realidade social, como objeto de estudos e reflexões, é também ressaltada pela professora B3:

A visão da totalidade do aluno, de pensar no aluno de um modo mais, do aluno fora da escola. Você conhecer o aluno fora da escola, você saber o contexto social, tudo isso é bem importante e assim, nos cursos você aprende a pensar nisso, porque às vezes está tão focada na aprendizagem do aluno que você acaba esquecendo do contexto social dele. (professora B3)

É necessário, porém, observar, que a visão da realidade social acaba sendo limitada ao reconhecimento de que o aluno vive num determinado contexto social. Isso está longe de caracterizar uma compreensão marxista da realidade.

Da mesma forma, a professora B1 reproduz uma visão bastante comum entre professores brasileiros, a de que alguns alunos são provenientes de ambientes com “mais estímulos” e outros com ambientes com “menos estímulos”, acarretando diferenças em termos de nível e ritmo de desenvolvimento:

tem alguns [alunos] que recebem mais estímulo, outros nem tanto. Então eu [destaco] saber quais são aquelas habilidades a serem desenvolvidas, mas, também ter uma visão do contexto da criança, que nem todos são iguais e desenvolvem do mesmo jeito (Professora B1).

Essa visão superficial do que seja a compreensão do ser humano como um ser social acaba tornando essa temática distante dos conteúdos ensinados nas escolas, dando a impressão de que é preciso mudar o foco dos cursos de formação, passando para questões ligadas ao interior da escola.

Eu acredito que é importante a rede pública da educação assim se preocupar com essa questão do específico, porque, por exemplo, agora eles querem que trabalhe história e geografia de forma separada do professor Regente, para nós no estado não tem essa problemática, porque cada um é formado nessa área específica, mas aqui então assim vai ser dada formação para a geografia, para a história, e essa questão eu acredito que seja fundamental. Como você vai se preparar para uma matéria, uma disciplina que você não tenha básico do básico. Eu já vi questões, por exemplo, de professor na rede, trabalhar questões de matemática de forma errada, e aí vai ficar pendente ali. Então quando você está trabalha como professor PAP, que seria ser auxiliar de sala, você vai ter essa percepção de erros na hora da explicação. Porque

you reparar no trabalho do outro, então são questões complexas, por que o próprio sistema não vai ver isso. Alguém que vai lá fazer uma observação da aula, vai para ir para receber isso. Então é bem complexa essa questão de específico, mas eu vejo que você tenta fazer da melhor forma. (Professora A15)

Em linhas gerais, houve uma avaliação positiva sobre a formação continuada ofertada pelo município, pois, mesmo que haja ressalvas, 23 professoras destacam aspectos positivos e contribuições relevantes para sua formação. Sendo que, da escola “B”, 12 professoras reforçam a importância destas formações e somente 01 professora não avaliou. Na escola “A”, 09 avaliam positivamente algum aspecto da formação, enquanto 06 professoras concentraram-se nos elementos negativos, não apontando qualquer aspecto positivo durante a entrevista.

Mais uma vez reforçamos que, por mais que a maioria das professoras tenha afirmado a importância da formação continuada, algumas perspectivas apontam para a supervalorização da prática, do saber fazer, em detrimento da teoria. Todavia, os dados que encontramos condizem com um quadro diferente: a necessidade de maior apropriação dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica.

Neste quadro, precisamos considerar o significado que o magistério tem adquirido historicamente em nossa sociedade e sua suposta oposição em relação ao ensino universitário<sup>46</sup>, ou seja, a ideia de que no magistério o ensino é prático e na universidade, teórico. Esta justificativa acaba por alicerçar teorias pedagógicas que, em oposição ao ensino dos conhecimentos científicos, teóricos e acadêmicos, irão defender a supervalorização da prática, tal como aquelas pertencentes ao grupo das teorias do aprender a aprender.

Quando perguntamos se já haviam estudado sobre a pedagogia histórico-crítica<sup>47</sup> antes das formações do município, 12 professoras afirmaram que estudaram ao longo da formação inicial. Dentre estas, somente 02 também tiveram contato com a perspectiva nos cursos de especialização e 03 são professoras que atuam há menos de um ano na rede, portanto, apesar de terem tido pouca oportunidade de formação continuada, já haviam de algum modo tido contato com a perspectiva pedagógica do município.

---

<sup>46</sup> É válido retomarmos os dados referentes à formação das professoras entrevistadas, pois, nos mostram que entre 27 somente 01 possui nível de mestrado. Além disso, apesar de a maioria ter cursado alguma especialização, estas são muitas vezes procuradas por promoverem avanço na carreira de forma mais significativa.

<sup>47</sup> As professoras relatam, no entanto, que este estudo fez parte de disciplinas que trataram de diversas teorias, ou seja, não houve momentos de formação mais aprofundada dos fundamentos desta perspectiva. Ou ainda, as professoras não se lembravam desta formação, haja vista que algumas já se formaram há alguns anos.

No entanto, a maioria das professoras revela que o estudo foi pouco e de várias teorias, ou que somente ouviram falar. Dez professoras disseram que nunca haviam estudado a referida teoria pedagógica antes das formações continuadas, dentre as quais 05 possuem o curso de Pedagogia (formadas há mais de 07 anos) e 05 possuem o magistério com formação superior em outra área. Seis professoras não responderam.

Diante dos relatos de poucos estudos (ou nenhum) sobre os fundamentos da pedagogia histórico-crítica anteriormente ao ingresso das professoras na carreira docente do município, podemos apontar que suas concepções sobre a perspectiva e compreensão e adesão à proposta curricular têm sido amplamente influenciadas pelos processos de formação continuada. Ainda que esta influência possa ter resultados distintos, positivos e negativos, com avanços e contradições. O que nos remete a salientar que a formação continuada proposta pela SEMED necessita estar continuamente fundamentada na teoria pedagógica que se propõe e defende nas políticas educacionais, efetivando a práxis a partir da concepção de mundo que se almeja.

### **3.3 Concepção pedagógica, trabalho educativo e o currículo de Cascavel/PR**

A construção da proposta curricular do município teve como princípio a participação ativa dos professores nas discussões e proposições (CASCVEL, 2008). Quando perguntamos sobre a participação neste processo, das 13 professoras que estão na rede municipal de ensino há mais de nove anos, 10 relataram que participaram dos grupos de estudos nas escolas, 01 professora indicou também sua participação mais ativa na escrita (pois, fez parte dos grupos de sistematização das ideias e indicações que eram levadas das escolas) e 03 professoras afirmaram que não participaram. Sendo assim, do total de 28 entrevistadas, mais de 60% não participou dos debates iniciais, estudos e proposições acerca do currículo e sua perspectiva teórica.

Outros dados relevantes para compreendermos a apropriação da teoria pedagógica que norteia o currículo do município, são as sistematizações dos motivos que levaram os professores a escolher a pedagogia histórico-crítica como fundamentação para a política municipal. De acordo com a professora A6 “[...] foi um currículo que foi criado pela rede porque no momento a sociedade precisava ser mais crítica, a gente viu por essa linha de pensamento que seria melhor”.

Para a professora B4 a escolha pela pedagogia histórico-crítica se justifica, pois, “para o grupo é uma perspectiva da classe trabalhadora, que é onde nós estamos, trabalhamos, nós também somos dela, são os alunos que nós trabalhamos. Colocar um outro método [...] não



teria sentido, mas, temos que fazer algo para este povo” (professora B4). Segundo a professora B2 a perspectiva também está vinculada com a classe trabalhadora:

Eu não sei se é isso, mas eu imagino que seja porque a gente está trabalhando com o proletariado. Então, você precisa dar subsídios para ele conseguir melhorar e ter condições de vida e a que mais oferece isso, que tem essas vertentes é o marxismo, é [a] sócio interacionista e Saviani. (Professora B2)

A professora B09 acredita que esta escolha seja devido a pedagogia histórico-crítica ser a única teoria pedagógica que busca realmente transformar a sociedade. Nesta mesma direção a professora B12 afirma que a preocupação e necessidade de humanização dos indivíduos foram motivos para a definição desta pedagogia. A fala da professora faz alusão à definição da educação como o ato de produção da humanidade em cada ser humano (SAVIANI, 2013a).

Tais apontamentos mostram um posicionamento crítico por parte das professoras acerca da formação humana. Isto é uma indicação de que a perspectiva tem contribuído para que professores analisem o processo educativo de maneira indissociável do que seja a sociedade e os conhecimentos relevantes e primordiais para o desenvolvimento do ser humano.

Nas demais respostas que obtivemos foram citadas a importância da formação crítica do aluno considerando seu contexto social, a visão de totalidade para o ser humano, a valorização da individualidade da criança (da forma como cada um aprende). Neste sentido, o aluno precisaria desenvolver maior independência e capacidade argumentativa para lutar por seus direitos. Dentre as 28 professoras, isto é, incluindo aquelas que ingressaram na carreira também após a implementação do currículo, 11 buscaram responder porque decidiram pela pedagogia histórico-crítica. Apesar das respostas demonstrarem certa compreensão da criticidade presente na perspectiva, não são por si só suficientes para explicitar se há compreensão do que seja e como se constitui a pedagogia histórico-crítica.

Assim, precisamos analisar estes dados complementarmente às ideias sobre a concepção e a adesão à proposta do currículo. Para tanto, nos apoiamos nas respostas sobre a adoção (ou não) de alguma concepção pedagógica no trabalho educativo. O que nos chama a atenção para o fato de que 20 professoras (71,42% do total) afirmam que se baseiam na perspectiva do currículo.

Ao todo, 05 professoras dizem explicitamente que trabalham com a “pedagogia histórico-crítica”. Quinze utilizam outros nomes para definir a concepção, isto é, em suas

respostas não nomeiam diretamente a pedagogia histórico-crítica, que até então não havia sido citada diretamente pela pesquisadora durante a entrevista. 08 indicam outras ou nenhuma.

Na tabela 4 podemos observar os principais termos utilizados para caracterizar a concepção adotada pelas professoras.

Tabela 5: Concepções pedagógicas.

<b>Concepção pedagógica que adota</b>	<b>Professoras</b>		<b>Total</b>
Pedagogia Histórico-Crítica	A12 A14	B4 B5 B8	05
“Do currículo” / “do município”	A1 A4 A6 A8 A13	B10 B12 B13	08
“De Vigotski”	A2 A5		02
Materialismo histórico-dialético / Histórico-dialética / Marxismo histórico-dialético		B1 B7 B9 B11	04
Saviani	B2	01	
Construtivismo e outras	A10	01	
Várias / Mistura	A7	B3	02
Nenhuma / Não analisa (mas, seguem o que está no currículo).	A3 A9 A11 A15	B6	05

Fonte: Pesquisa de campo

Ao longo das entrevistas foi possível perceber que estes dados estão relacionados a pouca (ou falta de) compreensão do que significa uma concepção pedagógica, ou mesmo o que seja a pedagogia histórico-crítica, conseqüentemente o reconhecimento desta como a teoria que tem norteado o ensino em Cascavel/PR. Apesar de não ser objetivo desta pesquisa realizar uma análise documental da proposta, observamos que o termo “pedagogia histórico-crítica” sequer é citado no documento que norteia o trabalho educativo nos anos iniciais do

ensino fundamental e a educação de jovens e adultos. Esta teoria pedagógica não é explicitada ou conceituada de forma mais direta nestes volumes, ainda que cite obras e autores que fazem referência à ela. Ao contrário, o documento que especifica o trabalho na educação infantil traz de modo mais explícito a escolha pela psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica como norteadoras da proposta.

Neste caso, os cursos de formação continuada que são e foram ofertados pela SEMED nos últimos 10 anos, contribuem para a diferença entre as respostas, visto que as professoras atuantes há mais tempo no município demonstraram maior segurança e compreensão quanto ao questionamento. Todas as professoras que indicam explicitamente a pedagogia histórico-crítica como a concepção pedagógica que fundamenta seu trabalho está há mais tempo no município (entre 09 e 25 anos). Uma possível explicação para esse fato seriam as mudanças na Secretaria de Educação em termos de orientação pedagógica, gerando as já mencionadas situações nas quais foram convidadas pessoas para os cursos de formação continuada em perspectivas divergentes daquela adotada pelo currículo municipal.

É primordial, no entanto, pontuarmos algumas falas das docentes acerca do que seja a concepção pedagógica histórico-crítica, pois, ainda que muitas indiquem o currículo como referência para o trabalho, estes dados não expressam fielmente o grau de concordância e entendimento da proposta.

Na fala da professora B2 identificamos a preocupação com os momentos apresentados por Saviani no livro *Escola e Democracia: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e retorno à prática social*. Apesar de entender a teoria como se fosse algo linear e fragmentado, a professora percebe a relação dinâmica que ela ganha na aula, na prática social, superando perspectivas que apresentam tais momentos, ou fundamentos, como “passos” metodológicos sequenciais. Entretanto, a visão da professora é de que a própria pedagogia histórico-crítica precisa ser superada para se alcançar esta compreensão.

Eu tento levar o Saviani, de você questionar o aluno. Se bem que aquele método dele, eu não fico com aquilo na cabeça não, eu tenho que fazer a parte primeiro do senso comum, pegar [...] o que eles sabem, [...] problematiza, eu vou falando “ó vocês sabem sobre isso sobre aquilo”. Porque tem aluno que vai lá na frente e te supera, tem coisas que ele. A gente não está lidando com robô. Eles são seres humanos e às vezes eles surpreendem a gente mesmo, mas eu tento levar toda aquela questão, explicação da instrumentalização que ele fala bastante, ele explica, aplica muita atividade e depois avaliação. [...] então se você ficar com aquilo, assim, primeiro eu vou ter que fazer o senso comum, checar tudo que ele sabe, agora nesse determinado momento tem que perguntar o porquê,

quando o aluno ele já mesmo me perguntou porque, quando eu começo a explicar, começa uma discussão e a gente não sabe onde vai chegar. Então, se você for ver no papel a teoria ela segue uma linha reta, mas não é assim que acontece em sala de aula. Mas você tem a parte da discussão do conteúdo né, só que a primeira parte ali quando você está no senso comum, você já começa [a] problematizar. (Professora B2)

Neste ponto é preciso reforçar que os momentos apresentados na pedagogia histórico-crítica não se reduzem em passos metodológicos lineares e que a superação desta visão não implica na negação desta perspectiva pedagógica. A compreensão do método materialista histórico-dialético, da lógica dialética como base fundamental para o conhecimento e desenvolvimento do processo educativo, são condições para a superação desta problemática.

Ainda sobre a aceitação da concepção pedagógica histórico-crítica e a tentativa de resolução dos problemas metodológicos, para a professora B13 a pedagogia histórico-crítica é muito radical no sentido de não aceitar outras perspectivas teóricas para o desenvolvimento do trabalho.

Não se aceita nenhum outro tipo de teoria, eu acho muito fechada. Mas, é igual eu falei, é a forma como a pessoa pensa. [...]. Então, nada que venha, por mais que possa contribuir com a educação, se vier de algum autor que não tenha nada muito engajado na teoria materialista, para eles não serve. Então, eu não penso assim, eu acredito que existe muitas outras coisas boas em todas as teorias, todas elas têm coisas boas, agora a forma que você vai trabalhar que é importante, se não como você vai desenvolver isso? É claro que você não vai pegar um pouco dali, um pouco daqui, mas eu acho que. Mas, isso é uma coisa minha. Agora quando eu vou trabalhar, eu acho que a proposta é essa e a gente tem que tentar chegar, agora eu acho que ninguém chegou tão perto, ninguém colocou em prática essa proposta não. A minha opinião. Não sei como está sendo desenvolvido isso aí em outros lugares, não sei, porque não é fácil. (Professora B13)

O que se evidencia é uma alusão às metodologias e estratégias de ensino, que ainda assim, estão permeadas pelo ecletismo, contradições, insegurança e desconfiança. Mas, contraditoriamente, a mesma professora aponta a importância de oferecer ricas experiências para o aluno desenvolver uma consciência crítica acerca da realidade, o que, estaria de acordo com a concepção proposta.

[...], a nossa concepção é bastante verdadeira, então é possível. A gente tem que tentar na verdade trabalhar com isso, tentar fazer com que a criança se torne mais consciente, que se torne mais crítica. Então dentro de sala de aula, quando eu vou preparar uma aula, eu tento fazer ele pensar dessa forma, compreender como funciona todo esse sistema, porque ele não é sozinho no mundo, ele vai crescer nas relações e muita coisa, tudo, vai depender da

experiência que ele tem, então a experiência tem que ser rica. (Professora B13)

A professora B5 disse que segue a pedagogia histórico-crítica, mas, que às vezes, há certa insegurança sobre a eficácia desta concepção na formação do aluno. Neste sentido, parece haver uma falta de avaliação e respaldo sobre os resultados desta proposta. Afirma que procura trabalhar de modo que o aluno possa refletir sobre os temas abordados nas aulas. Em sua fala a professora diz acreditar nesta teoria por crer ser a melhor opção na atualidade, no entanto, reconhece que é possível que as ideias se modifiquem com a produção de novos conhecimentos. Percebemos assim, que falta a certeza sobre qual a finalidade de todo o processo educativo na sociedade capitalista.

Eu acredito nessa teoria. Eu acho assim que é a melhor forma né atualmente. Pode ser que daqui um tempo a gente considere que precise... Como na história da educação, a gente vê que nós passamos por vários momentos na educação. [...] porque você não pode chegar e trabalhar com o seu aluno na questão do convencimento, ele tem que entender que o motivo deste conhecimento, o porquê deste conhecimento está sendo passado daquela forma, você tem que fazer com que ele reflita [o] que você está trabalhando, que ele pense, que ele não aceite sem fazer essas reflexões. [...] assim você chega passa sem questionamento, sem uma dialética daquilo em cima do que você está trabalhando, ali esse movimento de vai e volta. Então, se a gente chegou nessa conclusão, nesse momento é a melhor, mas aí acontecem fatos novos que a gente tenha que repensar a forma como que a gente vem pensando. Acho que esse é o movimento, de não achar que esse pensamento ele é fechado acaba ali e não tem oportunidade de mudança, é nesse sentido que eu acredito. Por exemplo, em ciências quantas coisas lá atrás nós considerávamos como verdade e que hoje nós estamos “desfalando” o que a gente falou. “Desfalando” porque novos estudos foram feitos e outras coisas foram comprovadas né. Então assim, trazer isso para o aluno. Hoje nós estudamos e trazemos isso dessa forma, amanhã podem surgir novos estudos e eu posso refutar aquilo que eu estou falando. Alguma coisa que era considerado como correto naquele momento histórico como um avanço que a gente vai tendo enquanto sociedade. (Professora B5)

O currículo do município, segundo a professora A13, está embasado em várias teorias e tem um grande avanço em relação às escolas particulares. Este avanço diz respeito à crítica que a professora faz ao construtivismo presente na rede privada. A professora reforça sua crítica dizendo que os planejamentos na escola particular “não têm pé nem cabeça”.

Neste sentido, percebemos nas falas das professoras que a formação da individualidade do aluno é algo positivo da proposta. Entretanto, a individualidade é às vezes entendida pela forma como cada aluno aprende, ou ainda, a individualidade como a formação

de condutas, para discernimento do que é considerado certo ou errado e para a luta pelos direitos sociais.

Eu adoto, eu tenho que seguir mais a linha do município, o ser social, de conhecimento, que eu tenho que olhar para criança, ver quais são as dificuldades dessa criança. Não posso colocar todas de uma determinada forma que eu vou ensinar. Não. É um ser individual, eu tenho que ver qual avanço que ela tem. [...] a gente enquanto professor da rede, a gente tem que ensinar um ser também que tenha, venha a ser mais crítico. O respeito ao próximo, o que está certo, não, eles vêm já com uma concepção bem errada às vezes, não que você vai falar que está errado, mas você vai com jeitinho: “não, mas poderia ser assim. Então a gente pode melhorar, não está certo, você tem que lutar pelo seu direito”. Eu tento falar isso, principalmente quando a gente trabalha um pouquinho de história, com eles, um pouquinho mais crítico. (Professora A6)

A professora B4 relata que a pedagogia histórico-crítica a auxiliou a ter a visão de totalidade para o aluno, ao mesmo tempo que valoriza sua individualidade. Por isso, a professora justifica que não é a favor de aplicar provas, já que tal avaliação iria contra essa individualidade, ao modo como o aluno pode aprender.

A formação da individualidade do aluno não foi apresentada como objetivo da educação em seu sentido ontológico, ou seja, a produção da humanidade em cada ser humano, como defende a pedagogia histórico-crítica. O que fica evidente é a crítica ao individualismo exacerbado, mas, ainda pautada na individualidade como algo independente da constituição da sociedade. Esta ideia acaba por contribuir para o senso comum presente no cotidiano do que seja a individualidade.

Segundo a professora B8 apesar de muitos professores dizerem que seguem a pedagogia histórico-crítica, há situações em que uma “reviravolta” é necessária, ou seja, não é possível seguir fielmente a perspectiva.

Olha a gente até diz que segue o histórico crítico e segue mesmo, mas, assim, tem horas que você tem que fazer uma reviravolta. Porque tem aluno que não vai, então você tem que buscar outras coisas, então é nesse sentido. [...] [Você considera então que nas suas aulas você trabalha com a pedagogia histórico-crítica?] De uma certa maneira sim, eu não posso dizer que eu sou fiel a tudo, mas sim. [Quais são essas reviravoltas? Qual é a dificuldade de manter essa concepção?] É que vai muito de aluno para aluno, você tem que seguir o desenvolvimento do aluno, então tem aluno que você pode tentar trabalhar da melhor maneira possível mostrando toda a parte científica e não vai. Então, às vezes, tem que partir, eu voltar lá para o tradicional, do zero para poder fazer com que esse aluno cresça e desenvolva. [Então a além da pedagogia histórico-crítica, aquela que está presente nas suas aulas que você acha também tem auxiliado seria a tradicional?] Na realidade, eu acho que a

gente acaba fazendo uma mistura, o tradicional eu acho que é um pouco que eu pego mais, porque foi onde a gente foi alfabetizada, foi formada, então todo o nosso ensino fundamental foi nessa base e, querendo ou não, você acaba trazendo isso. Para a gente que está aqui há 25 anos ou 30 anos, isso é uma prática. Apesar de que a gente faz aquela, você começa trabalhando parte científica vai mostrando para o aluno vai trabalhando esse lado também, mas também tem um momento que você precisa voltar “opa não deu desse jeito, então vamos começar de novo” e isso de um modo geral. Porque o tradicional não é totalmente de se jogar fora, então, eu acho que tem esse lado bom também. (Professora B8)

Nesta mesma linha a professora B6 diz que não utiliza uma teoria específica, mas, que faz a leitura do currículo e procura manter essa perspectiva. No entanto, aponta que não consegue seguir “100%” nesta concepção, já que, para ela, existem outras possibilidades também. Sendo assim, a professora afirma que em seu planejamento procura aliar o currículo com o que acredita.

Dentre outras concepções a professora B6 diz que utiliza algumas que são ultrapassadas, mas que trazem um retorno do aluno. Para a professora A5, que diz adotar a concepção de Vigotski, nenhuma teoria deve ser levada ao extremo, pois, pode dar certo com uma turma e não com outra.

No mesmo sentido, para a professora B3 a pedagogia histórico-crítica é muito ampla e falta respaldo para trabalhar questões mais específicas na formação do aluno, como por exemplo, a alfabetização, o “bê-á-bá”, por isso de sua escolha em utilizar várias concepções pedagógicas. Ao ser questionada sobre qual outra concepção utiliza, a professora B3 afirma: “Em alguns momentos a gente usa bastante a tradicional. [...] Eu acho que é porque eu fui educada assim quando eu fui alfabetizada. Eu fui alfabetizada assim, então a gente acaba retomando muito do que a gente aprendeu” (professora B3).

Um aspecto que foge às possibilidades de análise desta tese são as contradições e os limites da proposta curricular em termos do grau de coerência com a pedagogia histórico-crítica. A professora citada mencionou a questão da alfabetização e trata-se de um tema que vem sendo objeto de estudos e pesquisas na linha da pedagogia histórico-crítica nos últimos anos<sup>48</sup>, mas, quando da elaboração da proposta curricular de Cascavel ainda não existiam esses trabalhos, o que talvez possa ser uma fonte de problemas didáticos que as professoras tentam enfrentar usando estratégias “tradicionais” de alfabetização. Nestes casos, a vivência na infância é uma das referências das professoras, ainda mais do que os conhecimentos transmitidos ao longo do processo de sua formação docente.

---

<sup>48</sup> Como exemplos citamos os trabalhos de Martins e Marsiglia (2015) e Marsiglia e Saviani (2017).

Sobre a proposta do currículo a professora B3 afirma:

[...] quando foi implementado era muito assim “Ah tem que trabalhar começar do amplo ir reduzindo”, então você começa de um texto para ele e do texto você trabalha a palavra e trabalha a letra e assim por diante. Então assim, em alguns momentos ele deixou de dar conta de algumas coisas, em outras coisas ele melhorou, a questão de leitura, ele está melhorando em alguns aspectos. Então a gente começou a dar conta de algumas coisas e acabou deixando de dar conta de outras. (Professora B3)

Esse comentário da professora B3 reforça a hipótese de que algumas dificuldades seriam decorrentes das opções que foram feitas na proposta curricular em termos de alfabetização, ou seja, não necessariamente as professoras estão se opondo à pedagogia histórico-crítica porque, na realidade, seria necessário analisar-se o quanto as opções adotadas para a alfabetização estariam ou não em consonância com essa pedagogia. Mas, como já mencionamos, fuge às nossas possibilidades enveredar, neste trabalho, por essa discussão.

Esta preocupação em aparece também na fala da professora A8, que diz adotar a concepção do currículo, mas seu objetivo é “garantir que o aluno aprenda”, se desenvolva. Segundo a professora às vezes, para isso, é preciso “esquecer um pouquinho a concepção” (Professora A8). Esta prática respalda também o trabalho da professora A7, que diz: “Eu acho que a gente faz uma mistura de todas e procura trabalhar a partir da realidade do aluno e sempre respeitando as limitações, respeitando o que eles já trazem de casa, de conteúdo, empírico. Mas, vou ser bem sincera, na verdade eu nunca li nem o PPP da escola”.

O contexto social do aluno também é uma das características que foram apontadas pelas professoras como obstáculo para o desenvolvimento da perspectiva, pois, a realidade social interferiria no aprendizado e dificultaria sua efetivação. De acordo com a professora B11, “nós temos essa visão de formar um cidadão crítico, um cidadão que atua na sociedade, mas, às vezes, muitas vezes, eu olhando para o quarto ano, no final do ano, são poucos que irão realmente estar críticos, histórico-críticos, atuantes. Então, vai depender da situação, do meio que ele convive”.

A professora B8 relata:

Desde as 7h40, quando é o início, até as 11h40, quando eu entrego, ele toda parte é avaliativa, eu preciso conhecer o meu aluno no todo e saber o que ele pode e o que ele não pode. Saber como a família dele está na sociedade em si, o desenvolvimento da família, a questão financeira, tudo isso, a questão psicológica. Isso influencia muito, eu não posso puxar muito do meu aluno que vem com fome. Aqui não acontece isso, mas, na periferia a gente sabe que vem lancha às dez horas da manhã porque não jantou, não tomou café,



não fez nada. Então, como você vai cobrar de um aluno totalidade, você tem que trabalhar o indivíduo um a um. (Professora B8)

No entanto, o contexto social também é visto como um dos pontos de partida para a justificativa do trabalho pautado na pedagogia histórico-crítica pela professora A2. Tal apontamento é importante ao passo que a professora analisa esta pedagogia em relação às outras perspectivas que naturalizam o desenvolvimento do aluno em relação ao meio.

Acredito porque se eu não viver na sociedade, ao meio em que eu estou inserido, eu não saberia o que fazer. E o ser humano realmente aprende conforme o meio em que ele está inserido mesmo, porque se eu estou no meio da bagunça eu vou aprender a bagunça, estou no meio daqueles alunos comportados eu aprendo conforme o meio realmente que eu estou. Não pela minha faixa etária, como fala Piaget. O Piaget acredita muito em etapas, que a criança tem todas as etapas, sensorio motor, aquelas etapas. Não fica errado, que toda criança. As mães costumam falar de fases, cada criança tem a sua fase, concordo, mas a criança aprende de acordo com o meio. Ela pode ter um, dois, três anos, você chamar atenção ela vai saber que ali dentro daquele espaço ela tem que fazer o que é colocado para ela. (Professora A2)

Contraditoriamente, a professora A10 afirma que:

O construtivismo eu gosto muito de trabalhar com as crianças, construir juntos. Mas assim, na sala de aula você trabalha tudo, tem hora que você é tradicional, tem hora que você é construtivista, tem hora que você é totalmente tecnicista. Então não tem aquela coisa eu sou isso, não, eu sou o que é a minha necessidade no momento. Então não vou dizer para você, o nosso currículo é a base no Marxismo, disso daí, mas em vários momentos. Porque assim, é um ano que você entra em sala de aula, um ano tem muitas mudanças. Cada vez você é uma, coisa cada vez você trabalha uma coisa, até que estão mesmo da tradicional, do repetir. Até aquele momento tem uma necessidade importante, porque eu acho que todas as pedagogias têm os seus pontos negativos, mas tem o seu ponto positivo. Então não vou dizer para você que eu sou isso, eu sou aquilo, porque eu uso várias, dependendo muito da situação na sala de aula, de como está a necessidade daquele momento. (Professora A10)

Ao questionarmos sobre a existência de formação continuada que trabalhasse com outras teorias pedagógicas (no sentido de conhecê-las ou aprofundar a discussão sobre) a professora A10 afirmou não lembrava de nenhuma.

Identificamos, ao longo das entrevistas, que há uma certa precariedade na compreensão das diversas concepções pedagógicas (pedagogia tradicional, construtivismo, tecnicismo, pedagogia histórico-crítica etc.). Parece haver uma tendência a se considerar que a adoção de uma perspectiva pedagógica implique igualmente na adoção de uma conduta rígida

que não levaria em conta as especificidades de cada contexto pedagógico e a individualidade dos alunos. Isso parece indicar a tendência a identificar-se uma linha pedagógica com uma forma padronizada de se trabalhar em sala de aula. Nesse contexto, o ecletismo é visto como sinônimo de flexibilidade.

Pode-se perceber esse problema nas falas das professoras A3 e A12, reproduzidas abaixo:

[Você adota alguma concepção pedagógica nas suas aulas?] Não paro muito para analisar. Eu procuro trabalhar em cima daquilo que está proposto. [...] Eu acredito nessa proposta. Eu acredito que ela é muito boa, só não sei se ela está sendo bem, a começar por mim, não sei se ela está sendo bem entendida, bem aplicada e bem aproveitada. Mas, eu acredito que é uma proposta muito boa. Ela dá lugar. Ela dá lugar para o que está aprendendo, dá lugar para o que está ensinando, dá lugar para aqueles que estão na externa, vamos dizer assim. Todos podem ver a proposta e interferir nela. Eu vejo que a gente tem alguns cursos muito bacanas, que trazem esclarecimentos muito bons. **Só que entre esses esclarecimentos e eu aplicar isso lá na sala de aula existe um caminho muito longo a ser percorrido.** Mas, eu procuro trabalhar dentro dessa proposta porque eu acho que ela é bem, no momento que nós estamos vivendo, ela é bem viável. Acho que é uma boa proposta. E não estou dizendo assim: “ah, mas é que você está defendendo”. Não, eu acredito que ela é. Conforme você vai lendo, vai estudando a proposta curricular, eu vejo assim, tem tudo para dar certo. Mas a gente precisa caminhar, entender bem, tentar, não sei, um começar de novo. Não sei como que seria isso. Até estava na capacitação de início de ano, estava pensando como a gente faz para começar e continuar nessa toada para ver o resultado final. Porque não é tão simples assim. Cada entendimento que você recebe você pensa: “Nossa, então dá para fazer isso”. Quando você chega lá você pensa: **“Não, mas não é bem assim, agora vou ter que fazer assim, assim, para chegar naquilo que eu recebi lá”.** Mas, eu acredito nessa proposta, nessa concepção que o currículo traz. Eu acredito que é por aí que o ser humano vai se tornar autônomo, desenvolvido. (Professora A3, grifo nosso)

Mas eu acredito assim, ela tem mais a ver com a sociedade que a gente deseja construir e daí a gente consegue seu suporte nessa teoria. As demais se você for ver cada uma, por isso que eu falo assim, a gente tem que ter muito cuidado. **Quando eu falei anteriormente que a gente pega um pouco da linha, um pouco de lá, não é que eu quero fazer uma salada, mas são métodos,** você sempre vai estar atrelado a esse princípio que é dentro da pedagogia histórico-crítica. (Professora A12, grifo nosso)

Uma hipótese a ser levantada é a de que talvez as professoras entendam que adotar diferentes técnicas pedagógicas, procedimentos, estratégias, seria “pegar um pouco de cada linha”. Se essa hipótese estiver correta, ela indicaria para os educadores que trabalham com a pedagogia histórico-crítica e a divulgam por meio de textos, livros, palestras e cursos, a necessidade de enfatizar aquilo que afirmou Duarte (2016a, p. 109):

Não existe ‘a’ forma de se ensinar da pedagogia histórico-crítica, posto que a decisão pelo emprego de uma estratégia, uma técnica ou um procedimento didático dependerá sempre de uma avaliação que relacione, no mínimo, quatro elementos: quem está ensinando, quem está aprendendo, o que está sendo ensinado e em que circunstâncias a atividade educativa se realiza.

A professora A5 afirma que, justamente por considerar as individualidades dos alunos, muitas vezes precisa tentar diferentes formas de ensinar para que o conteúdo seja apropriado.

Mas assim, quem trabalha com alfabetização sabe que é preciso fazer todo um trabalho que nem eles querem que faça, do todo para as partes. Mas é a questão que eu falei da individualidade, eu tento tal coisa com meu aluno, não deu certo, eu tento outra, não deu certo é claro que eu vou tentar o “babebibobu”, porque eu preciso tentar de todas as formas, o importante é eu alfabetizar aquela criança. Então eu acho assim, que tem sim bastante resistência e tem alunos que dão resultados sim com o tradicional, tem crianças que deram resultados com o tradicional. **Então assim, nós tentamos de todas as formas, o importante é alfabetizar. Se o currículo está dizendo que pode ou não pode, eu não vou deixar de fazer uma tentativa de alfabetizar aquela criança porque o currículo está dizendo que não pode.** Então isso é uma questão assim que eu como professora eu tento sim, porque não, se aquilo vai ser bom. [...] eu estou tentando uma técnica com meu aluno e não está dando resultado, não adianta ficar batendo naquela tecla, eu vou tentar colocar de outras formas até que eu ache de uma forma uma maneira de atingir ele. Eu acho que importante é ocorrer o aprendizado. (Professora A5, grifo nosso)

A atitude dessa professora pode ser interpretada como coerente com a pedagogia histórico-crítica porque ela assume o compromisso de alfabetizar a todos os alunos. E, como já dissemos, o tema da alfabetização é algo que ainda está sendo discutido pelos pesquisadores da perspectiva histórico-crítica, razão pela qual o fato das professoras questionarem o que o currículo do município propõe em termos de alfabetização não necessariamente se caracteriza como uma oposição à pedagogia histórico-crítica.

A fala abaixo, da professora A6, parece indicar que, de fato, o problema não é com a pedagogia histórico-crítica e não se trata de deixar essa pedagogia para se adotar a pedagogia tradicional. Se nossa hipótese estiver correta, trata-se, isto sim, de uma questão específica às opções que o currículo adotou em termos de processo de alfabetização.

Já trabalhei em escolas que vamos lá no tradicional alfabetizar, e daí você fala “meu Deus”, de forma escondida não leu a linha de pensamento do currículo, vamos fazer assim, vamos parar com essa loucuragem de

alfabetizar do maior para partir do menor, partir do menor e outro maior. Já vi isso. [...] O que que eu vou formar de criticidade numa criança que pega o boi baba, e aí isso que eu já vi. É porque não dá, não dá, dá sim, é claro que você não vai entender, alfabetização, nem eu falo, aqui é uma forma, um bairro mais distante, uma localidade mais violenta, é diferente a forma de alfabetizar, as crianças do centro também, até mesmo porque elas estão em uma sociedade onde uma está inserida e a outra não. A escola é um momento onde ela vai encontrar a alfabetização, que vai tentar colocar ela no momento crítico ou não. E às vezes ela está precisando disso e ela cai no não, eu já vi, eu já trabalhei, eu já escutei assim não consegue assim vamos lá no babebibobu, você escreve a palavra com ba bala, banana, [...]. [E quais seriam os principais argumentos para isso?] A turma 99% sai sem ler, chega no meio do ano não reconhece uma sílaba. Esse é o argumento, não estou conseguindo, vamos tentar no tradicional. Claro que o tradicional tem as suas contribuições, não vamos jogar tudo fora, mas, só o tradicional não. Tem crianças que vão daquela forma, tem crianças que não, que precisam um pouquinho. Vamos pegar, vamos tentar aliar. O alfabeto é primordial, não vamos jogar fora a leitura do alfabeto, ler as sílabas, sim, vamos ler. Porém, vou trabalhar a letra b, para quê que eu vou trabalhar o babebibobu? Eu posso trabalhar um texto, a criança procurando a letra B no texto. Olha vai ser a palavra, ela vai conseguir. Então assim, a gente fala: “nossa, o que se perdeu?”. Então, às vezes essa falta lá na capacitação sobre o nosso currículo, sobre a mesma forma de alfabetizar, parte de um todo, parte do maior e vai para as unidades menores, isso não foi dado. Talvez fatores para aquele professor lá no primeiro ano. Mas, a minha diretora falou isso, mas não é isso. O que ela diz é uma orientação, você tentou assim não deu ela vai te orientar, mas você pode falar “não, não é assim”, “eu vou tentar dessa forma”. Então a gente tem muito isso ainda. (Professora A6)

Para além da problemática específica da alfabetização, parece também haver o reconhecimento de que não é fácil adotar a pedagogia histórico-crítica já que ela exige um domínio aprofundado do saber sistematizado e um esforço por traduzi-lo em saber escolar, como mostra a seguinte fala:

[...] a nossa escola, a proposta dela, é histórico-crítica, mas, nem todo mundo foi formado dentro dessa proposta, nem todo mundo tem essa visão. E aí que eu acredito que não atinge 100%. [...] Mas, às vezes, é difícil a interpretação, como trabalhar, como selecionar aquele conhecimento científico lá na histórico-crítica, para trabalhar ele em sala de aula. [...] Tem dificuldade, não vou dizer que eu domino 100% porque também seria mentira, a gente tenta, mas a gente tem dificuldade, nós temos ainda dificuldade. (Professora A14)

Esta incerteza das professoras está presente tanto no momento da entrevista, quanto ao longo do seu trabalho em sala de aula, como relatou a professora. Acreditamos que a insegurança é um indicativo da necessidade de mais aprofundamento, de avaliação do processo e de diálogo para que a sistematização do conhecimento se efetive, ou seja, que a

catarse ocorra e a perspectiva seja melhor apropriada. Ainda que esta necessidade não seja percebida imediatamente pelo professor.

Aliado a isso também encontramos o posicionamento da professora A14 que, por estar em um patamar de conhecimento superior ao do aluno, sente-se mais inteligente durante o processo educativo.

É uma profissão muito séria. Eu sei, assim, que às vezes a gente brinca bastante, mas, quando eu chego em sala de aula eu fico bem preocupada. E, assim, eu gosto muito da sala de aula, eu tenho impressão que na sala de aula tenho um bom senso comum, eu sou mais inteligente. Sabe quando você tem uma criatividade, é como diz uma amiga minha, baixa o santo. (Professora A14)

Neste caso, a professora identificou, ainda que com palavras que não expressam adequadamente, um fenômeno importante, ou seja, que ao atuar como professora ela se altera qualitativamente em relação ao que ela é em seu cotidiano. Ela se torna mais inteligente e algo se modifica radicalmente em sua subjetividade. Isso é o que se espera na formação do professor, que no exercício de sua atividade educativa sua personalidade se eleve a um grau superior, que sua individualidade seja possuída pelos mortos (DUARTE, 2016a). Ou seja, “a atividade humana objetivada na cultura, integra-se ao ser do indivíduo, transforma-se em órgãos da sua individualidade, humaniza a subjetividade individual desde o nível dos cinco sentidos até o das formas mais ricas e complexas que assume o psiquismo humano” (DUARTE, 2016a, p. 56).

Este processo, que pode ser considerado como uma “espontaneidade de segunda ordem” (SACCOMANI, 2016), está diretamente relacionada com a ideia de criatividade expressa pela professora. Isto é, a criatividade neste caso, é a síntese dos conhecimentos que o professor se apropriou ao longo da vida, isto é, que constituem sua individualidade e são mobilizados no seu trabalho. Mas, estão apropriados e incorporados de tal forma que a professora passa a utilizá-los de maneira espontânea.

“Não é, porém, uma espontaneidade que sempre existiu, mas, uma espontaneidade formada, adquirida e, por isso, de segunda ordem, em comparação com a espontaneidade dos processos psíquicos elementares” (DUARTE, 2016a, p. 56). Assim, são conhecimentos considerados pela professora como “bom senso comum”, ou seja, estão tão organicamente presentes em sua consciência que a professora não os reconhece mais separadamente da constituição de sua individualidade.

Em relação ao processo de ensino dos conteúdos escolares, as professoras reforçam que são constantemente cobradas para que o currículo seja seguido, porém, fica mais evidente a cobrança em relação à “listagem” do que precisa ser ensinado e que deve constar no planejamento do professor. Para isso, os professores elaboram e entregam o planejamento das aulas de acordo com os conteúdos pré-determinados pela SEMED para cada semestre letivo.

[Você adota alguma concepção pedagógica nas tuas aulas, no teu planejamento?] Não, eu.. A concepção que nós temos no currículo, materialismo histórico dialético. [Então você usa essa perspectiva do currículo?] A gente está sempre usando. [Você usa porque essa perspectiva?] Por que a gente foi orientada dessa forma. [Mas, você acredita nela?] Acredito, tem que acreditar. [Quando você entrou no município, que você começou a trabalhar e tomar contato com esse currículo e com essa política, isso causou um impacto no seu trabalho?] Não, foi bem tranquilo, porque na verdade a gente aprende mais na prática, como eu falei para você. Então, eu entrei e fui aprendendo da forma que estava sendo imposto para mim. Não foi difícil, foi tranquilo. (Professora B11)

Por ser nova na rede municipal (há menos de 01 ano), a professora B2 tem dificuldades e se apoia no currículo como uma receita a ser seguida, sem, contudo, compreender os processos envolvidos. Em seu relato a professora diz que “todo dia ando com o currículo na mão, porque eu sou nova ainda, então tudo quanto é dúvida que eu tenho eu vou lá no currículo, principalmente na parte de conteúdo para ver se eu não estou fugindo e se está dentro” (Professora B2).

A professora B4 também identifica esta problemática.

Hoje não tem tanta adesão completa porque as pessoas que estão entrando não entendem a proposta, mas não que sejam contra. Só que assim, não tem aquela forma de pensar, aquele jeito de agir, porque não compreenderam da forma que deveriam compreender. Tem algumas faculdades que abordam a pedagogia histórico-crítica, mas, vai depender da faculdade, como tem pessoas de várias faculdades, e hoje também há várias faculdades à distância, e aí é complicado. (Professora B4)

A professora B6, efetiva há mais tempo, também tem essa percepção em relação à política do município, pois, ao ingressar na carreira, os novos professores, que não participaram efetivamente daquele período de discussão, elaboração e implementação da proposta, não tem nenhum tipo de formação diferenciada. “Assim, primeiro eu cheguei, na prefeitura mesmo eles já me passaram um currículo, a primeira coisa: ‘está aqui professora, essa aqui é sua Bíblia, é esse currículo aí’” (Professora B6).

Todas as professoras que estão na rede há menos de 09 anos, afirmaram que não houve inicialmente uma formação que apresentasse a proposta pedagógica do município, nem mesmo que discutisse os princípios básicos que norteiam a concepção de educação, sociedade, ser humano. Assim, as professoras dizem que desconhecem o processo que culminou na elaboração desta política educacional e sua representatividade no rol das teorias pedagógicas.

Mesmo que brevemente este relato esteja apresentado no documento, acreditamos que formações mais específicas poderiam auxiliar na compreensão da proposta, pois, ainda que seja um conhecimento que esperaríamos que fosse apropriado desde a formação inicial do professor, precisaríamos conhecer qual o nível de compreensão dos professores iniciantes acerca da concepção norteadora da proposta. Este distanciamento entre o currículo e o ingresso na carreira reforça a dicotomia teoria e prática na formação do professor, comprometendo, inclusive, sua adesão à proposta e o desenvolvimento da consciência sobre a concepção de mundo da qual parte.

As professoras A6 e A15 também nos deixam pistas do esvaziamento que esta dicotomia provoca na formação do professor:

Então, quando a gente entra no município a gente cai de paraquedas, de paraquedas, não tem uma pessoa que faz assim vamos fazer um curso específico onde tenha professores, ou até a própria Secretaria de Educação ali mesmo, o professor da rede mais antigo que tenha conhecimento que passe por formação. Não tem isso, a gente cai de paraquedas. Ou você aprende por que você quer, ou você não aprende. Então tem gente que não aprende. Então assim, quando eu entrei, só o currículo. E não distribui para todos quando você passa no concurso, você tem que ir para a escola, para coordenação, ver quantos que faltam. **Isso foi um currículo que foi criado pela rede porque no momento a sociedade precisava ser mais crítica a gente viu por essa linha de pensamento que seria melhor, é só isso que te falo.** Porém não falo não por quê. Porque que a gente trabalha essa metodologia? Então assim, você abre aquilo, meu Deus o que é isso, é um conteúdo para educação infantil, um para ensino fundamental, é você pega uma turma de educação infantil, uma turma de 4o ano, que nem eu já peguei, e tem que dar conta, e tem que ler aquilo. Não, para determinada agora você vai no eixo, agora você vem no conteúdo específico da turma, então assim, a pessoa quando entra ela cai de paraquedas, não é dado uma formação, uma capacitação em relação ao currículo. Eu acho que quando passa um número muito grande de professores, quando eles chamam no começo do ano, quando eu assumi tinha mais de 100 pessoas. Era um momento que eles deveriam fazer essa capacitação, alguns ganharam currículo, faltou para mais da metade, eu mesma não consegui pegar, quando eu cheguei à escola também não tinha, demorei. Aí, quando vim para cá consegui um, novamente eles fizeram uma lista, porque o meu, coitadinho já está caindo as folhas. **Então a gente vê que o município não tem essa capacitação. Não**

**tem o porquê foi adotado essa linha de pensamento.** (Professora A6, grifo nosso)

É porque na verdade eu vejo que da mesma forma quando o aluno não interage, existem indivíduos que não interagem. Tem um currículo, eu vou lá, faço um trabalho, um plano de trabalho dos conteúdos que eu tenho que trabalhar, mas, é como, digamos assim, eu sigo o que o sistema determina. [...]. Mas sem pensar muito sobre o currículo em si, sobre a essência dele, eu acredito que não. Por que em que momento você tem tempo para isso? Mesmo que já exista um parâmetro de hora atividade, uma quantidade de horas para planejamento e tudo, mas, isso dá mal apenas para você preparar as suas aulas. A preocupação de sistematizar ali onde é cobrada a sistematização do plano de aula, essas questões. Então para você ampliar esse currículo de estudo, tem que partir do interesse do próprio educador. (Professora A15)

Neste íterim a professora A15 nos chama a atenção para o comodismo do professor, reflexão também realizada pela professora B8, pois, alguns professores estariam satisfeitos com o jeito que vinham trabalhando, então não encontram motivos para mudar. Outro fator que interfere nesta situação, segundo a professora B10, é a preocupação em “dar conta” das tarefas cobradas, dos conteúdos que precisam ser ensinados. Para as professoras há uma grande quantidade de conteúdos sem tempo suficiente para o aprendizado com mais qualidade e aprofundamento. Contraditoriamente, tais cobranças acabam, em determinadas situações, negando o próprio ensino dos conteúdos científicos aos alunos, como exemplifica a professora A1:

Tem que seguir. Tem porque, eu falo por mim, no ano retrasado eu fiquei com o pré aqui (lá no particular eu trabalho com o primeiro ano já faz quatro anos) e agora estou auxiliando uma professora do primeiro ano. Auxiliei no ano passado e a criança já queria escrever a cursiva e a professora não podia trabalhar. Porque senão diz que vai estar queimando etapas da criança, não pode. Para eles a criança vai ser alfabetizada, aqui no município, lá no terceiro ano na letra cursiva. [...] É igual o que eu falei para você, tem aquela linha até onde você pode chegar e você não pode exceder aquilo ali, mas eu tenho sede. Porque a criança começou a escrever cursiva, uma menininha do ano passado, e ela deslanchou escrever cursiva. Daí a mãe ajudava em casa, daí ela chegava e pedia para professora. A professora dizia: “é assim mesmo está certo”. E ela queria. Então dá aquela sede de você, poxa, eles já estão aqui então vamos avançar. Para ela já chegar no segundo ano escrevendo e lendo. Mas muitas vezes você não pode por causa do sistema. (Professora A1)

Novamente o conflito surge no campo da alfabetização. A polêmica sobre ensinar letra de imprensa ou letra cursiva transforma-se em restrição das possibilidades de ação do professor, o que não nos parece justificável pelos princípios da pedagogia histórico-crítica.



A falta de interesse, que aliada ao contexto de uma formação que prioriza palestras para um público muito grande e com pouco suporte para o professor debater e estudar, as cobranças e condições de trabalho dos professores, reforçam a falta de compreensão e domínio da pedagogia histórico-crítica. Conseqüentemente, diminui o potencial formador e transformador desta teoria pedagógica na concepção de mundo do professor e no trabalho educativo. Uma vez que não ocorre a apropriação dos principais fundamentos que norteiam uma pedagogia que se propõe revolucionária, pautada na finalidade de superação da sociedade capitalista e das relações de alienação presentes no cotidiano. Por isso a importância de uma formação verdadeiramente continuada e forte, no sentido de proporcionar a elucidação destas contradições e buscar alternativas, sem, contudo, abandonar os princípios que a sustentam.

Esta preocupação é sentida pela professora A3 quando relata um posicionamento de impossibilidade de apreensão, entendimento, da pedagogia histórico-crítica:

A gente tinha um currículo antes, mas parece que a gente não queria esta. Parece que era uma coisa que “nossa é difícil!” e um comentário interessante que eu ouvi esses tempos é assim, que ninguém nunca vai dominar essa proposta curricular de Cascavel. Fiquei pensando: “engraçado, se ninguém nunca vai dominar como é que a gente vai trabalhar isso?”. Como pode você não dominar uma coisa e você tem que trabalhar em cima dessa coisa? Fiquei pensando, é um comentário meio esdrúxulo isso. [Mas esse comentário veio de quem, dos professores ou da secretaria?] Infelizmente veio da secretaria. Como você faz uma proposta, meu Deus. Se você não domina uma coisa como você vai poder trabalhar com aquela coisa? Pelo menos esse é o meu entendimento. [...] Aí eu pensei, bom se a gente nunca vai dominar então vamos melhorar essa proposta de uma maneira que a gente possa dominar. Se ela é tão difícil assim de ser dominada. Claro que ela tem muita coisa. Não posso dizer que “ahh eu conheço de ponta a ponta e eu domino”. Mas assim, nunca vai dominar é muito tempo. Se a gente está batalhando, estudando, fazendo capacitações voltadas para essa proposta, como que não vai dominar? Se não dominar, então vamos mudar porque como que eu vou trabalhar em cima de uma coisa que eu não domino. Sem chance de isso dar certo. Mas, eu acho uma proposta muito boa sim, eu gosto pelo menos. (Professora A3)

A fala dessa professora parece indicar a existência de resistências ao currículo dentro da própria equipe da SEMED, o que pode se explicar pelas mudanças na equipe após a conclusão do currículo. São os embates políticos, ideológicos, pedagógicos e até pessoais que acabam se refletindo numa situação em que o currículo é encarado como algo impossível de se concretizar, como uma proposta desconectada da realidade do cotidiano do trabalho dos professores. Cria-se, assim, um clima propício às propostas de aligeiramento dos conteúdos escolares.

A surpresa da professora e suas considerações ecoam em nossa pesquisa. É preciso dominar compreender e entender os sentidos e significados que justificam a proposta, ao mesmo tempo, conhecer seus fundamentos. Isto é possível, mas não é uma tarefa fácil diante das tentativas de se reproduzir uma sociedade que enfatiza o pragmatismo, a adaptação ao *status quo* e a superficialidade na relação com a realidade social.

Precisamos aliar a teoria pedagógica à concepção do mundo que a sustenta, identificando o que é a sociedade, como ela se organiza, o que é o ser humano, como ele se forma e o papel da educação na constituição de sua humanidade. Concepções estas que também não são dadas e alheias ao cotidiano e à individualidade do professor.

Nossas análises até o momento buscaram explicitar algumas relações entre a formação continuada do professor, que se pretende balizar pela pedagogia histórico-crítica, visto que é a teoria pedagógica base para o currículo da rede municipal de ensino de Cascavel/PR, e as apropriações e considerações do professor sobre a influência desta no trabalho pedagógico nas duas escolas pesquisadas. O que nos impele a refletir suas contribuições para além do fazer pedagógico do professor, ou seja, outras categorias que também sustentam sua visão de mundo e suas escolhas.

### 3.4 Concepção de sociedade, ser humano e educação

Ao estudarmos a concepção de mundo do professor é preciso considerarmos sua visão de sociedade, ao passo que a compreensão da realidade está articulada à da história e os modos como o ser humano se organiza e se relaciona. Nossas ideias acerca do mundo, portanto, estão diretamente articuladas ao contexto histórico-social em que vivemos e suas influências em nossas vidas.

Diante disso, ao perguntarmos às professoras entrevistadas qual sua visão da sociedade encontramos algumas descrições que englobaram as seguintes características:

Tabela 5: Visão de sociedade

Características	Professoras		Total
Capitalista; Divisão de classes; Má distribuição de renda; Desigualdades; Sistema desacreditado (contexto político indignante).	A1		35,71%
	A2		
	A4	B3	
	A7	B9	
	A8	B13	
	A12		
	A15		

Fonte: Pesquisa de campo

Tabela 5: Visão de sociedade (continuação).

<b>Características</b>	<b>Professoras</b>		<b>Total</b>
Imediatista; Individualista; Egoísta.	A3	B5	21,42%
	A6	B12	
	A14	B13	
Falta de estrutura familiar.	A6	B9	17,85%
	A8	B10	
	A11		
Falta de valores; Falta de respeito; Problemas nas atitudes das pessoas; Falta de limites; Preconceituosa (Discriminatória); Desumana.		B1	57,14%
		B2	
	A1	B4	
	A5	B5	
	A6	B6	
	A9	B7	
	A10	B8	
	A13	B10	
		B11	
		B12	

Fonte: Pesquisa de campo

Como podemos perceber apenas 10 professoras, sendo a maioria da escola “A”, avalia a sociedade negativamente pelo modo de organização. Destas, 09 são professoras que está há mais tempo na rede de ensino enquanto 01 professora está há menos de um ano.

A professora B13 analisa criticamente as relações sociais capitalistas e aponta que esta é a nossa realidade, portanto, a necessidade de compreensão do modo como ela se estrutura é fundamental para as mudanças. De acordo com a professora, deixar as coisas acontecerem naturalmente é um engano que o próprio capitalismo alimenta.

A sociedade sim está toda envolvida com o sistema capitalista, mas como diria, como diz um autor que eu nunca sei falar direito o nome dele, Mézáros, é utopia a gente pensar que a gente vai viver fora disso. A gente não vai conseguir se livrar, a gente tem que tentar compreender como funciona. Mas, eu vejo a sociedade hoje assim: as crianças hoje estão se desenvolvendo de uma forma totalmente individualista, em nome de um consumismo desenfreado. Eu acho que as pessoas estão assim, pensando cada vez mais em si, menos nas outras, eu acho que é [...] como se a sociedade estivesse adoecendo. Esse é o meu olhar e, às vezes, eu vejo que, de repente, o trabalho que a gente faz enquanto eles são pequenininhos dá para mudar alguma coisa, dá para tornar a criança mais humana, porque eu acho as pessoas egoístas, não pensam muito assim no seu lado humano. E a sociedade de uma forma ou de outra, nessa divisão louca de classes que tem, essas contribuições, contradições, acaba cada um por si e Deus por todos,

seja lá o que Deus quiser, acho que mais ou menos nesse sentido, da gente deixar as coisas acontecerem da forma como vem acontecendo. Mas, é uma consequência, eu vejo que é uma consequência do capitalismo, esta aí e a gente tem que entender como tudo isso funciona. (Professora B13)

Um comentário pontual é o de que parece que a professora não compreendeu bem as ideias de Mészáros, pois dá a entender que ele afirmaria que não podemos superar o capitalismo, que é exatamente o oposto do que esse pensador defende.

Segundo a professora B13, a educação escolar tem papel fundamental na formação da consciência crítica dos indivíduos, para a compreensão e transformação da realidade. Para tanto, o papel da escola e do professor é ensinar o conhecimento sistematizado, científico, pois é o conhecimento universal de que todos necessitam ter acesso. Todavia, a professora afirma que a escola tem reproduzido muito o ensino tradicional ainda, ou seja, um ensino que não está articulado com a prática, com o sentido do conhecimento para o ser humano, não levando em consideração ao modo individual como cada aluno aprende. Assim, a professora destaca a importância do professor compreender o contexto social do aluno para que possa superar a padronização na forma de ensinar e não deixe de transmitir o conhecimento (professora B13).

O conhecimento científico, comprovado de forma universal, todo mundo tem direito a ter, eu acho que por isso que é importante. Então não existe uma forma de chover diferente do que a ciência já provou, é assim que todo mundo tem que saber. Não sei se as religiões acreditam que é Deus que faz chover realmente. A chuva ela acontece de uma forma e foi cientificamente comprovada, por isso é importante e todo mundo tem que saber que cientificamente é assim, agora o que ele quer fazer com a informação, daí é outra coisa. [Você diz que escola tem tentado ensinar o conhecimento científico, mas que ainda está muito na questão tradicional, é isso?] Eu acho. Então tem que repensar a forma, a prática, relação da prática com esse conhecimento científico. Porque como você vai fazer o sujeito pensar [...] para ele entender como funciona essa questão do trabalho, porque alguns são trabalhadores e outros tem tanta riqueza. Você sabe o que nós percebemos esses dias, com perguntas que a gente faz na sala de aula? Que eles acham, por exemplo, que ter um carro em casa, uma casa, ter um videogame em casa, uma televisão e tal, o pai tem um emprego, ganha tanto (eles sabem quanto os pais ganham), acham que eles são ricos, eles não conseguem diferenciar o que é um trabalhador e o que é o cara que é da elite, que é o dono da fábrica, ele não consegue. Ele não consegue diferenciar. Então nós não estamos chegando nem perto. Como você vai tornar um cidadão consciente dessa prática de trabalho, de todo esse sistema econômico e social que ele vive, se o básico ele não conseguiu. (Professora B13)

Percebemos que, de acordo com a visão de sociedade e educação da professora B13, a escola precisa abordar as questões relativas à exploração do trabalho, à luta de classes, de

forma mais explícita, de modo que os alunos se apropriem desta discussão e saibam analisar criticamente sua própria condição. O que é reafirmado pela professora A4 ao dizer que “[...] é a escola que vai fazer você pensar, através da escola que vai transformar os seres pensantes” (Professora A4).

Para a professora B13, a escola tem relações com a luta de classes e ao reconhecer esta relação a professora faz uma importante reflexão: Como o professor irá ensinar algo que ele não aprendeu, da qual ele mesmo não está consciente? Esta problematização indica que a falta de consciência de classe do próprio professor e do conhecimento sobre a realidade, dificultam que a escola possa cumprir seu papel social.

Ao ponderarem acerca da sociedade, considerando-a capitalista, algumas professoras indicam as desigualdades sociais como consequências históricas que precisam ser compreendidas. Apontam a necessidade de superação deste sistema societário, mas a busca por outra sociedade não é expressa como um objetivo tangível para o ser humano. Percebemos incertezas quanto à finalidade da mudança, isto é, não está presente nas discussões uma outra sociedade ou mesmo indicações que apontem para a possibilidade de superar efetivamente o capitalismo, ainda que apareçam falas que indicam a necessidade de mudanças.

Eu acho que o meu papel é tentar fazer com que as coisas, com que as pessoas saiam daqui um pouco mais consciente de como funciona todo esse sistema. Não sei se... e como Mészáros falou, a gente pode tentar compreender como funciona, mas não que nós vamos fazer essa mudança radical, mas eu acho que nós precisamos tentar. [Você acha que tem que tentar mudar radicalmente?] Não sei se é radicalmente, eu não gosto dessa palavra, mas a gente tem que tentar, tem que tentar fazer com que as pessoas olhem as coisas e percebam de onde vem os interesses. (Professora B13)

As ideias acerca das relações de desigualdade social no sistema capitalista aparecem também nas respostas da professora A12 quando relata sua indignação com o contexto político atual, em específico no caso brasileiro. A professora explicita a luta pela hegemonia a partir dos interesses de classe e se reconhece enquanto classe trabalhadora.

Tá difícil, quando eu percebi assim há uns dois anos atrás mais ou menos, que começaram essas “reivindicações”. Entre aspas, porque na verdade na minha concepção o povo foi induzido a isso, porque você sair para a rua e pedir para tirar uma presidente porque acha que a pessoa é corrupta isso não é, isso foi um subterfúgio. Porque para mim retirar um governo eleito democraticamente, que vem assim, eu não posso afirmar 100% correto, em todas as ações, mas, foi o governo que mais trabalhou para distribuição de renda, e aí a gente vê que isso incomodou os poderosos, o que incomoda o

capital. “Não está bom para nós, então a gente dá um jeito de tirar”. A classe trabalhadora, infelizmente, não conseguiu perceber e hoje a gente está aí, nesse caos, retirada dos direitos, muitos direitos, embate nas três esferas, tanto na Municipal, Estadual e Federal a gente tem esse embate. Eu que atuo nas duas redes, eu vejo o quanto isso afeta nas nossas vidas, nós estamos aí a nível local com um poder executivo que tem a linha da direita, que é aquela linha de “vamos tirar tudo que a gente puder, quanto menos o professor ganhar para gente melhor, então vamos investir menos na educação”. Enfim, o discurso deles na prática é sem sentido. No estado não é muito diferente não, é um pouquinho pior, então é uma perda muito, muito grande. Eu não falo assim só pela financeira, é um retrocesso muito grande o que está acontecendo no país, então eu fico muito angustiada, eu não vou dizer que eu não fico porque a gente que sempre acompanha aí, eu sempre acompanho todas as lutas, todos os movimentos que tem, então eu fiquei muito preocupada e eu torci para que a presidente não fosse cassada, mas, a torcida não é tudo, a gente já imaginou o que iria acontecer. E hoje a gente já começou a colher os frutos, os amargos frutos daqui, agora para muito tempo. (Professora A12)

De acordo com a professora A12, a escola tem se afastado da luta de classes porque o professor não se reconhece enquanto trabalhador. Ele vende sua força de trabalho, mas não tem consciência disso e de seu significado (Professora A12).

[...] eu posso estar sendo cruel com os meus colegas, mas eu vejo assim, muitas vezes o profissional que está dentro da escola ele não consegue se enxergar enquanto classe trabalhadora, então eu sou professora, eu não sou igual, eu não posso me comparar a um agente ecológico por exemplo, então eu pertencço a classe média alta. Tem gente que ainda pensa dessa forma, então a partir do momento que você vende a sua força do trabalho, porque você vende, está aqui no teu horário essas horas não te pertencem, pertence a quem te paga, então mesmo que você acha que você é livre disso você não é livre. Então você tem que ter a concepção que você faz parte da classe trabalhadora, e você vai estar em constante luta com o teu empregador, que não tem outra forma de você conseguir ter a ascensão na sua vida profissional se não for através de lutas. Então nessa questão de você se conhecer enquanto classe trabalhadora eu vejo assim que é extremamente importante e aqui no município de Cascavel a gente não conseguiu evoluir muito nessa questão, porque os próprios professores eles não se entendem [como classe trabalhadora]. (Professora A12)

Para a professora A12, o professor pode e deve desenvolver em sala de aula conteúdos relacionados à política e conscientizar o aluno. Neste sentido, a professora indica que a escola deve conscientizar as pessoas, desenvolvendo a criticidade para a superação do senso comum. Para a professora o senso comum está presente nos indivíduos que não têm senso crítico, não questionam o sentido e o significado das coisas, isto é, suas articulações e determinações, por isso, a escola tem que ensinar o saber científico. Sendo assim, o professor é, na visão da professora A12, um mediador do conhecimento, não mero transmissor (Professora A12).

Neste caso, percebemos que a ideia de mediação aparece como uma contraposição à pedagogia tradicional e está vinculada a um processo no qual o aluno participa ativamente, mas, o professor delimita os objetivos de ensino e de aprendizagem. Segundo a professora A12, a escola tem que ensinar o conhecimento científico, mas, faltam recursos para que o professor consiga efetivar totalmente esta tarefa, como por exemplo, recursos financeiros para aulas práticas e de campo, o que levaria o professor a ensinar somente a teoria.

Quando perguntamos sobre a influência da individualidade do professor no trabalho pedagógico e na individualidade do aluno, a professora A12 afirmou que o que o professor é não se separa do seu trabalho. Além disso, a influência na individualidade do aluno deve ir além de ensinar os conhecimentos científicos, de fazer o aluno memorizar. Precisa ter uma postura democrática.

A oposição à pedagogia tradicional não implicou a defesa explícita de uma perspectiva voltada ao construtivismo, ao contrário, a professora A12 afirmou adotar a concepção histórico-crítica. Entretanto, a luta de classes é vista somente no âmbito da discussão da política, ou seja, não houve uma referência clara e direta quanto ao acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos como necessidade para ela.

Esta relação é, todavia, destacada pela professora A15 ao defender que a escola deve ensinar o conhecimento científico, mas, que compreende que esta não é uma prioridade para o sistema capitalista. Porque, de acordo com a professora, o acesso aos conhecimentos científicos possibilita as pessoas reivindicar e lutar. Neste aspecto, a professora A15 comenta sobre o recente projeto piloto da SEMED retirando o espanhol da grade curricular, articulando tal problemática às análises sobre a sociedade e a luta de classes.

Sempre tem os autores que falam das crises cíclicas do capitalismo, são os processos cíclicos. Então são os dez, quinze anos que nós vamos estar passando por isso ainda. É complicado. Só que nada é natural, as coisas descendo naturalmente, e nem vão mudar naturalmente. [Mudança] com muita luta e é isso que as pessoas não se estão se dando conta. Eu vejo tanto no estado quanto no município, é como se todo mundo estivesse engessado. [...] Está todo mundo parado, olhando, deixando a coisa acontecer, eu não estou conseguindo ver reação, está todo mundo engessado. Só essa questão de alguém da prefeitura chegar e falar para nós, vamos tirar o espanhol e ficou todo mundo engessado. [...] Uma pessoa sozinha não faz verão. Não adianta, é um pássaro só, é o coletivo que tem que lutar. Ter noção de que o meu aluno tem direitos de aprendizagem de outras línguas, ele não vai viver no mundinho dele, ele pode ir para outros países, e se nós não tivermos isso claro, na minha cabeça como educador. Porque aí que vem a questão do específico, eu faço formação do espanhol e os outros não têm, daí não é dado valor. (Professora A15)

A professora A15 aponta que vivemos momentos difíceis por conta das crises do capitalismo e que depende de nós nos conscientizarmos e nos unir para lutar e transformar. Não obstante a estas considerações, a professora expressa sua descrença no sistema político atual, inclusive na própria escola pública integral, e diz que a sociedade vive seu carma por não acreditar mais na continuidade da vida, na reencarnação. Isto traria como consequência a falta de compreensão do processo histórico, por isso, há tanta destruição, falta de amor e respeito.

Quando não se concebe uma outra existência, o ser humano não para para pensar “eu estou vivendo aqui e agora, estou desfrutando”, então eu destruo, sabe? Não tenho uma responsabilidade. A partir do momento que você pensa em uma próxima existência e você vai ter a concepção que você vai ter responsabilidade sobre isso, vai ter o retorno, que é uma lei da física, automaticamente mudariam os comportamentos humanos. [Mudariam?] Mudariam, porque pensa bem, se eu sei que eu te machuco e eu desenvolvo a consciência que eu vou receber a consequência disso, automaticamente tudo seria diferente, a questão de jogar o lixo, a questão de destruir, enfim. Destruir um animal por prazer, por simples prazer, e daí você isso no comportamento das crianças, [...]. [Você diz que falta no ser humano essa consciência histórica e fé naquilo que vai acontecer a partir do momento em que há a reencarnação?] Exatamente. [E você acha que isso explica as atitudes, essa falta de consciência, a negligência?] A negligência e a consciência dos próprios atos. Então pensa bem, eu sou uma pessoa, raciocínio lógico, matemático, científico, e ao mesmo tempo eu me trabalho nessa questão de porque eu existo, porque eu estou aqui, esse momento, esse viver o momento presente. E o ser humano nessas questões existenciais, me diz, onde as famílias tem isso? E isso faz parte, por exemplo, existem países que tem a própria cultura, o Japão por exemplo, que analisam isso, Índia, e que vê essa questão, nós não somos um corpo, somos um ser, um espírito, uma alma que está em processo de evolução. Esse processo de evolução não é só uma única vida, então vai além, e quando se vai além.. E daí esse processo é muito individual, porque ele depende de cada um. Mas a referência para mim seria a questão histórica, porque se as pessoas estudassem as questões e não negligenciassem, elas teriam outros comportamentos. Poxa, lá no ano 500 se tirou de se acreditar na reencarnação, todos os cristãos anteriormente acreditavam na reencarnação, e devido a certos comportamentos na época e se retirou, por causa de certas questões que eles sabiam que teriam consequências, e aí se retirou essa concepção para o mundo todo. Nossa, é muito sério, eu não consigo assim.. porque na verdade, se isso aconteceu, é por nosso próprio carma de estar nessa situação, não é algo por acaso, nós como seres humanos em evolução. E daí vem o processo individual, cada um vai ter que se responsabilizar pela sua própria trajetória de busca e conhecimento. Porque o conhecimento acadêmico você adquire ele, por exemplo, um cantor, na próxima existência ele já vem, porque nessa vida ele construiu os aspectos musicais e o resto, então ele vem novamente com todo aquele.. já se destacando, essa continuidade. [E essa é uma responsabilidade, você acha, do próprio indivíduo?] Do próprio indivíduo, porque na verdade quando o sistema ele propiciava acreditar nisso era mais fácil. Era muito mais fácil. Olha hoje, que sociedade nós temos? Egoísta, sem sensibilidade, nem com a natureza, nem



com os animais, nem com você, nem com você mesmo. E muitas vezes, quando você não tem a compreensão dessas questões, não vai ser nem com você mesmo, porque você vai ter uma má alimentação, você não vai ter consciência dos aspectos de atividade física, nada. É como se fosse uma negligência em todos os sentidos. (Professora A15)

Para a professora A15 os motivos que levam à atual situação de vida dos indivíduos, ao modo com têm se organizado e se relacionado com o mundo e com as outras pessoas, é a falta da crença na reencarnação. O que desenvolveria a consciência crítica de cada indivíduo para repensar suas atitudes no mundo, entre o que é certo e errado. Daí a afirmação da professora de que este processo degradante da vida é uma responsabilidade de cada um, por suas escolhas e falta de fé.

Fica evidente a influência das questões religiosas de explicação dos problemas sociais na individualidade da professora A5, que, contraditoriamente, faz uma análise crítica a respeito do contexto político e da necessidade de mudanças por meio das lutas e reivindicações. Mas, o que seria contraditório do ponto de vista ontológico-histórico, do método de compreensão da realidade, não é para a professora, diante do seu cotidiano e o contexto social que vivemos.

Conforme já pontuamos nos capítulos anteriores, tais explicações metafísicas impedem o ser humano de superar o imediatismo da vida cotidiana e a considerar outra forma de organização social. Além disso, por mais que a professora chame a atenção para a importância da história, ela mesma, por meio das explicações religiosas, não se baseia no desenvolvimento histórico da sociedade para esta análise.

Para a professora A15, o ser humano irá mudar sua realidade superando os instintos animais por meio da consciência. O processo de humanização está centrado no desenvolvimento desta consciência. Ao passo que a realidade, de acordo com a professora A15, não é um produto histórico-social na acepção materialista histórico-dialética, mas sim, fruto da consciência humana. Ou seja, para se mudar a realidade bastaria mudar a consciência, mas não explicita a necessidade de transformar também as condições materiais de produção e reprodução da existência humana, pautadas na dominação e alienação no sistema capitalista.

Eu não sei se você lembra daquele filme “A Cegueira”, eu só lembro que todos ficam cegos devido a uma bactéria, e todos ficam mesmo cegos, e começa a um querer pressionar o outro e escravizar os outros e toda essa questão. Então essa é natureza do ser humano, e como trabalhar essa natureza, vencendo o instinto, porque na linha do hinduísmo a gente trabalha muito o instinto animal, nós somos puro instinto, comer, dormir, acasalar e se defender. Para superar esses instintos, nós temos que nos envolver a

consciência e a consciência é a prática, e como se faz essa prática na relação humana? Essa prática ela teria que se direcionar de uma maneira que todos os educadores teriam que trabalhar isso, não somente eu que estou adquirindo por livre espontânea vontade individual que eu estou estudando essa questão. [Você diz para superar esses instintos naturais?] Para superar esses e instintos do poder sobre o outro, porque daí volta lá naquela questão. [E você acha que a escola contribui para isso? Para essa superação, para essa humanização?] Ela contribui, mas será que todo educador consegue fazer o seu papel realmente. Então assim, é bem difícil, eu penso que nós estamos muito longe de chegar nisso. É um processo evolutivo que seria o sonho de consumo, a questão ideológica. Eu tenho uma questão ideológica de como deveria ser, mas como eu faria isso, como deveria ser uma sala de aula, o professor mediador entre o conhecimento científico com o aluno, mas para isso ele ser esse mediador ele sabe fazer ou nós estamos seguindo tradicional ainda? Nós impomos o conhecimento científico para o aluno? Para você ser mediador, você tem que fazer com que o aluno construir conhecimento dele, ele vai em busca, isso teria que ser uma sala onde eu tivesse computadores disponíveis, seriam salas com computador para todos os alunos, você joga o tema, agora você pesquisa. O que você entendeu? Ele pesquisa, ele vai elaborar o conceito dos conteúdos, eu acho que a partir do momento aí seria ideal. [...]. Porque na verdade se você é um mediador e você vai propor, você já não está instigando esse desenvolvimento, para que seja essa superação ao instinto. Quando você citou o exemplo para criança, o animal cachorro, ele invade um terreno ele vai lá e rouba a comida. O ser humano pode fazer isso? Então todo esse processo da análise da comparação dos nossos instintos com a consciência, com a responsabilidade. Uma vez eu perguntei para o professor Chico assim porque se estabelece tantas leis? Porque não existe consciência, porque se eu tivesse a consciência que eu teria que respeitar você e não cometer bullying com você, respeitar a sua diversidade em todos os aspectos como ser existente, precisaria de lei? Mas é essa construção que falta como sociedade. [...]. Seria nesse sentido essa mudança. Seria a consciência primeiro e depois as leis. (Professora A15)

Como ficou evidente na fala dessa professora, sua concepção pedagógica identifica-se com o construtivismo, com as pedagogias do aprender a aprender. Sua visão de uma situação pedagógica ideal é a de uma sala de aula em que cada aluno teria o seu computador para pesquisar na internet e construir seu conhecimento. Um processo no qual o professor não ensina, limitando-se a propor temas para a “pesquisa” dos alunos. Entretanto, a professora, contraditoriamente defende o ensino dos conhecimentos científicos para a formação crítica dos alunos, para que tenham condições de reivindicar e questionar aspectos que envolvem a sociedade, como a política.

[Você comentou que para a sociedade, para o sistema capitalista, o conhecimento científico não é prioridade. Porque você acha que não é prioridade o conhecimento científico?] Porque a partir do momento que o ser humano tem consciência de todos os conhecimentos ele não vai interagir de forma diferente? Como cidadão realmente exigindo seus direitos e interagindo realmente, participando, cobrando, então eu falei para os alunos

ontem, eu falei assim, “porque na época de eleição os políticos chegam e falam oi tudo bem, vota em mim e tal”, eu falei “porque ele não faz isso depois de eleito? Porque se ele vem depois você vai dizer pra ele o senhor não está fazendo isso e isso, cadê o multimídia da sala de aula, cadê o ar condicionado, cadê o laboratório de informática de verdade como tem que ser?” Então assim, são questões muito sérias. (Professora A15)

A professora A7, que também faz relação da sociedade com as questões sociais, mais especificamente à má distribuição de renda, afirma que a educação é a solução dos problemas sociais, quando se reporta à possibilidade de formação da consciência do aluno para além do ensino dos conteúdos “tradicionais”. Neste sentido, mais uma vez os conteúdos estão dissociados da formação desta consciência crítica acerca da realidade, mas, são valorizados por seu caráter científico e pela utilidade que possam ter na vida do aluno, para participar da sociedade.

Uma educação de qualidade, eu vejo na minha opinião, que ela deve oferecer aos nossos alunos condições de eles terem as suas próprias opiniões, saírem da escola com visões mais críticas da nossa sociedade, não só sabendo os conteúdos tradicionais, mas tendo essa visão de que a gente precisa. Quando a gente assistir uma reportagem que diz os governantes desviaram e tal. Mas que a gente tem que ter essa visão "ah eu não vou votar mais para ninguém, não sei o quê" muito pelo contrário, eu acho que nessa parte a gente tem que aprender analisar e essa é a função da educação, preparar os alunos e a sociedade para entender essas questões sociais. Claro, além da gente nunca deixar de, os conteúdos tradicionais são fundamentais, não adianta a gente querer negar que logo aí vem uma provinha Brasil, um vestibular, um Enem, que vai cobrar os nossos conteúdos, não vai cobrar outra coisa. Então preparar eles muito bem para isso e para tudo. [...] Eu acho que a gente contribui a partir do momento que o professor ele tenta na sala de aula, porque ele pode tirar esses, dependendo dos conteúdos que você vai trabalhar, por exemplo história e geografia, você consegue inserir esse tipo de comentário e com linguajar diferente de acordo com a faixa etária, a gente consegue contribuir sim, quando o professor busca ou tem interesse. Eu sempre procuro falar para os meus alunos que eles, a importância da educação, e por mais que eles venham com preguiça, eu não quero aprender isso, mas que são esses conteúdos que vai ser cobrado deles, e para eles entenderem que se eles têm essa vontade de mudar de vida, essa revolta com as condições sociais, que eles depositem essa vontade na educação, por que é a solução. A gente não tem, a gente não vai ficar rico do dia para noite e que eles precisam entender a importância da educação. Quando um professor relaciona isso em sala de aula, a gente contribui sim, eu creio. (professora A7)

A defesa da educação na fala da professora é permeada por contradições, pois, ao mesmo tempo em que defende o ensino dos conteúdos, considerados aqui como tradicionais, considera-os somente para o atendimento de uma função quase burocrática da escola. Não que

esta seja a única função da educação escolar para a professora, já que deixa claro o desenvolvimento de reflexões críticas sobre as condições sociais. Entretanto, estas condições são analisadas para reforçar a importância da educação como meio de melhorar a vida. Os conteúdos escolares não são vistos como produtos essenciais para a formação do indivíduo, no sentido da constituição da humanidade em cada um.

Igualmente, a professora A2 cita as desigualdades sociais como um dos grandes problemas da sociedade, mas, afirma que a escola tem que ensinar os alunos para que possam ter oportunidades melhores de vida, para que saibam se defender. Ou seja, não há uma indicação para a superação desta sociedade que causa a desigualdade, mas uma busca do indivíduo para conseguir sobreviver nela. Para tanto, a escola precisa possibilitar o acesso ao conhecimento, à cultura, que, para a professora, é um dos fatores que agravam e causam a desigualdade. Seguindo nesta mesma linha, para a professora A2, o professor precisa ser mediador e amigo e compartilhar experiências com os alunos, pois, é considerado um ídolo, que irá incentivar e acolher.

Neste caso, paradoxalmente, há um reconhecimento da importância da transmissão dos conhecimentos como produtos que, além de enriquecer a formação humana, são universais. Assim, a professora se pauta na defesa da escola pública, gratuita e laica, ou seja, de direito a todo ser humano.

Eu vejo que o povo está muito perdido pelas desigualdades sociais. Porque se não houvesse tanta desigualdade, eu acharia que as pessoas seriam mais preparadas [...] Porque há muitas pessoas que não sabem o seu valor, ele não sabe lutar por aquilo que ele almeja, porque ele não tem o conhecimento. E por que que ele não tem? Porque muitas vezes ele não tem o poder aquisitivo que o leve para aquela formação. Porque que a gente tem que esperar tantos anos para se formar naquilo que você tanto gostaria? Porque você tem que buscar meios para chegar até lá. A educação ela é laica, ela é gratuita, ela é obrigatória, mas, até uma etapa estipulada ali pela autoridade maior e não deveria, porque o conhecimento seria para todos. [...] deveria haver mais oferta, para que todos pudessem fazer. Porque muitos não conseguem. (Professora A2)

Consequentemente, a falta de acesso à educação, em todos os níveis, provoca as desigualdades sociais, a falta de oportunidades que, por sua vez, irão desencadear atitudes, como, nos exemplos citados, violência e dependência química (Professora A2).

Eu acho, o que que acontece nessa desigualdade, o que que ela traz, um povo não vem preparado um povo que falta algo nele vai desencadear alguns instintos que ele muitas vezes não queria ter, porque ele vai se tornar uma pessoa violenta, agressiva, uma pessoa que não vai lutar pelos seus sonhos,

não estou generalizando que todo o povo é assim, mas se você olhar é a maioria da nossa sociedade. Olhando o exemplo de Cascavel, é uma cidade de fronteira, aonde temos muita disponibilidade de coisa, um município rico no que nós temos aqui, a nossa produção que é a agricultura, a pecuária, que é o plantar, nossa, tudo o que você planta dá, você colhe, você faz acontecer. Só que olha a violência, e de onde vêm essas pessoas violentas? daquelas periferias ou até mesmo de pessoas que detêm o poder em dinheiro, mas não detêm o poder da cultura, de inserir aquela pessoa dentro da sociedade. [...]. Muitos vão para as drogas. (Professora A2)

Nos parece que, para a professora A2, a educação está associada com a garantia de melhores estudos e qualificação para que as pessoas possam ter empregos melhores e realizar seus sonhos, o contrário disso aumenta a desigualdade e os problemas sociais. Não houve nas falas da professora uma análise da sociedade e o modo de organização social. As relações entre escola e luta de classes está restrita ao preparo dos alunos, para que possam buscar melhor formação e melhores salários, para uma vida mais digna.

**[...] se há um aluno bem preparado e que ele tem aquela vontade de aprender, lá na sua divisão de classes ele vai se dar bem.** E se há um aluno que não sabe o que ele quer, não tem um objetivo, não tem um sonho, como que ele vai lutar por alguma coisa? Ele vai aceitar o que a sociedade coloca. Eu ouvia muito essa fala quando eu estudava, os professores falavam assim: “Ah se você não fizer isso, você vai ser um lixeiro”. Hoje em dia para ser um gari tem que ter estudo. Se não tiver estudo e preparação física não vai ser um gari. Então as coisas não são só da maneira como são colocados, são da maneira como tem que ser vividas. (Professora A2, grifo nosso)

A professora A8 também faz esta reflexão, mas aponta que não basta uma formação em nível superior para a superação desta situação. Entretanto, a professora não consegue entender e explicar essa realidade, seus motivos e determinações.

Por exemplo, [...], o meu marido tem graduação, eu tenho graduação, a gente buscou. Estão difíceis as coisas financeiras, está difícil você pagar se você quer um berçário, se você quer uma escolinha particular, é tudo muito caro, você não consegue ter muito acesso. Então assim, eu fico pensando “o que que está faltando?”, nem eu sei te responder, está difícil a questão financeira mesmo. O salário não é pago da forma justa como deveria ser. (Professora A8)

Tanto nas considerações da professora A2 quanto da professora A8, percebemos que a falta de entendimento do que sejam e como se constituem as relações pautadas no capitalismo, leva às explicações que irão de certa forma responsabilizar os indivíduos por buscar oportunidades, por tentar garantir para si melhores condições. Ao ponto que a professora A8

não compreende o que ainda falta para que consiga superar as dificuldades financeiras, visto que já completou o ensino superior. O que transmite a ideia de que a educação é uma forma de aquisição de conhecimentos, mas com o objetivo de ascender socialmente.

Para a professora A1, este objetivo é o que articula a escola com a luta de classes. A professora explica que, a relação entre as duas está no fato de que o aluno da escola particular recebe mais conhecimento e tem mais oportunidades na sociedade. O que nos remete à ideia de que o valor dos conteúdos não está na possibilidade de compreensão da luta de classes, mas, como um status social, para buscar a sobrevivência da melhor forma (Professora A1). Adaptação é um fator fundamental para a professora A1 e o objetivo da escola deve ser preparar as crianças para as novas realidades.

Eu vejo que o capitalismo ainda domina tudo. A questão do preconceito, que hoje se discute muito, é cor, é raça. Como se fala lá? Dos gêneros, a questão dos gays. Não é que você aceita, mas, você tem que aprender a respeitar e a conviver com isso. Porque hoje é uma realidade. É mais ou menos isso que o capitalismo ainda domina, predomina. (Professora A1)

Um comentário pontual é o de que a professora critica os preconceitos mas sua visão é, por exemplo, a de que se deve aprender a respeitar e a conviver com os gays, mesmo “não aceitando”.

Apesar de indicar a sociedade capitalista, no sentido pejorativo, o foco das análises da professora A1 foram os preconceitos sociais, pois, quando fala sobre novas realidades, suas reflexões estão pautadas no respeito às diferenças. Sendo assim, sobre o papel da escola, a professora completa:

Papel da escola é preparar, trabalhar a criança desde a educação infantil as novas realidades que a gente vive hoje. A questão da sexualidade, dos gays que hoje é normal [...] a criança ter dois pais, duas mães e você tem que trabalhar com ela esse conceito, com todos. Porque na verdade através dela vai gerar toda essa mudança. [...] [Que tipo de conhecimentos a escola deve ensinar?] A questão da sobrevivência, da aceitação, do trabalho em grupo, da vivência em grupo, trabalhar o individual em grupo. Preparar esta criança para ela ser, como está lá no currículo, para ela ser um adulto que ele se torne crítico, que ele se torne conhecedor dos seus direitos e deveres. (Professora A1).

Na fala da professora podemos perceber uma relativa ruptura com a forma mais reacionária, conservadora, de sociedade, ou seja, uma reflexão crítica acerca das relações humanas. Entretanto, mais uma vez, sentimos a falta da compreensão filosófica, histórica e

científica sobre a realidade que se constitui destas relações. Quando a professora A1 fala sobre a mudança que pode ser gerada, está afirmando no sentido da aceitação, da adaptação, tanto em relação às coisas boas, quanto ruins que a sociedade traz, já que o objetivo é conhecer e cumprir os deveres e usufruir dos direitos dados, de acordo com a noção de criticidade apresentada.

O respeito às diferenças não é algo a ser ignorado, mas, partimos do pressuposto que para superar as relações “desumanizadas” precisamos também superar a sociedade que cria e reproduz estas relações. O que nos remete à necessidade de compreender as ilusões por meio das quais estas sociedades mantem-se hegemonicamente sob a véu de aparências, sob a superficialidade dos discursos e por traz de argumentos que tornam a história fatídica. Esta dificuldade de suplantar a aparência, a visão caótica do que seja o atual modo de organização social está presente na resposta da professora B8, que afirmou não conseguir responder “com todas as letras” como vê ou como se organiza nossa sociedade, mas, que é “uma bagunça” e “tem muita discriminação”.

Em suas reflexões sobre a escola neste sistema, a professora B8 diz que na educação há uma defasagem muito grande de aprendizagem e isso está se arrastando sem que ninguém faça alguma coisa. Os exemplos dados foram os resultados ruins das provas Brasil e do ENEM, que, segundo a professora, são mais graves nas regiões pobres do país. A professora justifica esta situação afirmando que a divisão de classes sempre existiu como uma imposição do capitalismo: o estudo é para os ricos e os pobres precisam trabalhar. Consequentemente, há muitas diferenças de condições de educação para os ricos e para os pobres (Professora B8). Desta forma, a professora afirma que o papel da escola é formar um aluno mais crítico para que possamos ter um futuro melhor.

Para a professora A6 sua função também é ajudar o aluno “avançar na vida”, com criticidade e prazer em estudar e aprender. No entanto, critica o fato de a escola estar formando mão de obra barata, pois, considera que há um retorno ao tecnicismo na educação escolar. A professora relaciona esta concepção diante das recentes mudanças no ensino médio, minimizando disciplinas importantes para a formação do aluno em uma perspectiva mais crítica e ampla de ensino. Ao invés disso tem sido priorizada, de acordo com a professora, uma formação voltada para atender aos interesses do mercado de trabalho. Segundo a professora A6, a luta de classes está presente nas relações entre o que a escola ensina, para quem e com qual finalidade.

Hoje mais do que nunca ela [luta de classes] está forte, as pessoas acham que isso não acontece, mas acontece. Não de uma forma velada, mas assim aquela pessoa que pare fala, a escola pública continua ainda formando mão de obra barata, e mais do que nunca agora. **[Por que você diz “mais do que nunca”?]** Porque a gente está voltando ao ensino tecnicista, o ensino médio principalmente, mesmo com essa reformulação toda, porque eu posso escolher a profissão que eu vou ter lá no ensino médio, sim você pode escolher, tem o seu lado bom e seu lado ruim. Porém a gente percebe quando está numa sociedade capitalista, essa formação para o mercado de trabalho é para que ele filho do trabalhador e não consegue chegar à Universidade porque a universidade pública infelizmente é para o filho do rico. [...] Então a gente tá percebendo que a escola hoje está formando novamente para mão de obra barata, ou seja, aquele que tem dinheiro, tem todos os subsídios para continuar mandando é o dono, e aquele que não tem só tem a mão de obra, a força do trabalho. Infelizmente a gente está vendo muito isso, e a tendência é ser crescente, continua a luta de classes ainda. [...] A escola pública ela poderia [contribuir para aluta de classes], depende muito da visão do professor em sala de aula, a visão da equipe pedagógica. Se você tem uma equipe pedagógica que também vê, não, a escola pode promover o aluno, para sair da condição de trabalhador braçal, a escola pode contribuir muito criando um aluno crítico, em busca de melhorias das condições de vida. “Meu pai foi um pedreiro e eu vou continuar sendo”. Não, você pode ser um engenheiro, você pode projetar as coisas. Mas isso depende muito da visão da equipe pedagógica, de uma equipe de direção, e também do diretor, diretor tem uma função primordial. (Professora A6)

Podemos perceber em diversas falas que a escola é vista por muitas professoras como meio para ascensão social e, apesar da ideia não ser totalmente equivocada no sentido de haver melhor condição social e maior poder aquisitivo de acordo com o emprego e do salário de cada um, ela limita a visão de sociedade e do significado da luta de classes na realidade em que vivemos, como reforça a professora B1.

[...] preparo dos alunos dependente da classe social que ele vem, eu tento possibilitar o mesmo conhecimento a todos, embora você precisa de métodos e de mediação mais fortes com alguns do que com outros. Mas, não pensando assim “ah, vai continuar pertencendo aquela classe social”. Eu tento despertar a vontade nele pelo estudo, pois, eu acho que é isso que vai o deixar pertencer à classe futura. Porque ele vai estar aqui, vai aprender esse conhecimento, ele vai levar adiante. Eu acho que ele vai ter uma enorme importância na vida profissional dele. [...] Eu vejo que a classe pertencente vai depender do trabalho e do esforço que ele vai ter, do conhecimento que tem importância. (Professora B1)

Além das considerações acerca da sociedade capitalista, apresentadas por algumas professoras, encontramos, em 57,14% das respostas, ideias que abrangem a falta de valores e respeito na humanidade. Esta foi a principal problemática citada ao longo da pesquisa, pois, para a maioria das professoras, os grandes problemas sociais são decorrentes das atitudes das



pessoas, das escolhas entre o certo e o errado. Neste sentido, o que faltaria para a sociedade é mais paz, amor e respeito.

A professora A13 afirma que as coisas ruins (assassinatos, abusos e desemprego, por exemplo) acontecem porque não há mais valores e respeito na humanidade. Neste sentido, para a professora, a escola contribui para a luta de classes, mas, não depende somente dela, pois, a função da escola é ensinar o conhecimento científico, não educar, apesar de estar assumindo outras funções diante da realidade social. Ainda assim, a professora indica que a escola deveria deixar as crianças brincarem mais, pois, passam muito tempo dentro da sala de aula.

Nessa mesma direção, sobre o porquê de a sociedade ser violenta, a professora A10 afirma que:

Eu acho que é falta de limite desde pequeno. Porque assim, o que eu vejo nesses 16 anos que eu dou aula concursada, antigamente a palavra de um pai, a palavra de uma mãe, a palavra do professor era a lei, hoje em dia não. Hoje em dia o professor não é mais respeitado como era antigamente. Então é assim, a falta de limite, a falta de um “não” nas coisas certas, “não” é amor. Em nenhum momento “não” é uma taxativa, “não” é amor. Se você fala o “não” na hora certa e explica o porquê do “não”, a criança vai saber o que é que vai ter limite. Então, a gente estava até comentando o que está acontecendo agora no Espírito Santo, pessoas de bem saqueando lojas. Então assim, é tanta falta de limite entre saber o que é certo e o que é errado, isso começa desde cedo [...], a falta de saber o que é seu, o que é do outro, acho que isso que está causando tanta violência. (Professora A10)

Paralelamente a isso, na opinião da professora A10, a relação entre a escola e a luta de classes é muito individual, pois, o professor pode tentar desenvolver estas questões, mas, “depende de cada um”. Assim, o papel do professor é estimular o aluno para aprender, desenvolvendo sua autoestima. Contraditoriamente, quando questionada sobre qual seria o seu papel, a professora A10 afirmou que é ensinar o conhecimento científico, mas, que tem assumido outras funções.

Aliada a esta ideia da falta de valores e respeito nas relações entre os seres humanos, está a da sociedade imediatista e individualista, presente em 21,42% dos relatos. O que também implica a concepção de que as pessoas estão cada vez menos preocupadas com o outro, com o coletivo, com o futuro, como reforça a professora B4:

É como se o homem deixasse de ser homem. Desumanização. Eu não tenho mais sentimentos humanos, eu tenho sentimentos animais, o mais forte sobrevive. Isso é muito triste porque a gente chegar a esse ponto, voltar a idade da pedra, são retrocessos. Ao mesmo tempo eu fico parando, pensando

aonde se perdeu. Porque isso reforça o tempo todo, a televisão reforça o tempo todo, porque o que é bom eles mostram uma vez e o que é ruim eles ficam repetindo enfatizando e isso já não é bom não tenho que mostrar. É algo perigoso e isso é triste. (professora B4)

Na entrevista a professora mostra uma visão de sociedade centrada no discurso sobre os valores e o caráter das pessoas, por conta deste processo de desumanização, ou, seja, a perda do sentimento pelo outro. As mudanças sociais precisam acontecer, portanto, neste mesmo âmbito, com ênfase ao respeito às normas e leis que já existem. Consequentemente, para a professora B4, a escola e a educação devem trabalhar para alimentar os bons costumes nos alunos, ainda que a professora tenha afirmado que adota a pedagogia histórico-crítica como concepção para seu trabalho pedagógico e que o papel da escola e do professor é ensinar o conhecimento científico para formar o aluno crítico.

Agora, você transformar o que você está ensinando para tornar aquele aluno crítico, tornando ele consciente do aprendizado, mostrar para ele o fundamento, mostrar para ele o porquê de ele está aprendendo aquilo porque aquele acesso é importante para ele, isso é ser crítico. As pessoas estão misturando muito, eu falo “gente, não mistura as coisas”. Eu tenho que fazer o aluno entender o porquê de ele estar aprendendo a tabuada na matemática, porque ele tem que saber a matemática e qual a importância da matemática. Isso é ser crítico. Isso é um professor que vai formar uma nova sociedade. Atualmente as pessoas novas que estão entrando, os professores novos que estão chegando eles não entendem essa forma de abordagem. (Professora B4)

Há posicionamentos importantes nas duas falas acima, primeiro porque a professora defende o sentido e significado do conhecimento científico para o aluno, apontando inclusive, a falta de formação dos novos professores para compreender esta proposta. Segundo, porque ao analisar a sociedade e os indivíduos sua perspectiva foi balizada pelas relações mais imediatas e cotidianas, sem expressar de fato o sentido e o significado destas relações ditas “desumanizadas”, ou seja, não demonstrou como estão articuladas à forma de organização da sociedade.

Para a professora B4, na escola pública os conhecimentos estão defasados, esvaziados, ao contrário da escola privada, onde os alunos recebem mais conhecimentos e podem ser cobrados por isso. O que traduz a relação que a escola tem estabelecido com a questão da luta de classes de acordo com a professora.

Entretanto, quando a professora B4 relaciona o conhecimento científico com o senso comum apontando o que a escola e o professor precisam ensinar, afirma que o professor não

pode desconstruir o senso comum presente na experiência do aluno, pois isto seria “bater de frente”, o que poderia afastá-lo e desmotivá-lo. Para exemplificar esta posição a professora cita o folclore como um conhecimento do senso comum, mas que não pode ser “desconstruído” pelo professor. Neste caso, a professora reforça que o ensino deve estar centrado na valorização da experiência que a criança traz e nos questionamentos acerca dos conteúdos científicos que não podem ser negados para o aluno, para que assim ele possa ter melhores condições de vida (Professora B4).

Retomando a falta de valores e respeito entre os indivíduos como foco nas análises sobre a sociedade, a professora B6 afirma que vivemos em um mundo que tem evoluído muito, mas os seres humanos não acompanham no sentido de que permanecem com preconceitos, atitudes, guerras sem sentido, diante de tanta evolução. Segundo a professora, “algumas sociedades”, grupos, estão mais evoluídos e a tecnologia é uma das responsáveis por esse avanço, mas, nem todos têm acesso aos recursos existentes.

Assim, o papel da escola é contribuir para que as pessoas não fiquem alheias a esta evolução da sociedade, ensinando o que a criança precisa aprender para sobreviver, pois, para a professora a luta de classes existe e a escola não pode ignorá-la. No entanto, alerta que não podemos perder a essência do que significa ser humano, dos princípios humanos (Professora B6). A fala da professora indica a importância do acesso ao conhecimento mais desenvolvido e há, concomitantemente, uma preocupação com as questões afetivas, com o desenvolvimento de valores que devem sensibilizar os sujeitos para o convívio em sociedade.

De acordo com a pesquisa, um dos motivos para esta situação entre os seres humanos, apontado em 17,5% das respostas, é a falta de estrutura familiar, ou seja, a falta de cuidado da família com a formação da criança, seja pelo desinteresse, abandono ou ausências, por exemplo. As professoras B1 e B10 exemplificam esta análise e apontam relações com a forma de organização da sociedade e com a escola.

[...] embora eu veja que poderia ter muito mais avanços se o social, não o social relacionado com o financeiro, a classe social, mas o social em questão a valores melhores trabalhados. Então a gente sozinha não dá conta, a gente precisa... até eu li uma frase do Cortela que a educação tem que ser responsabilidade dos pais, então a partir do momento em que os pais abraçarem a causa e educar seus filhos como deve ser acho que tem muito que seguir no ambiente escolar. (PROFESSORA B1)

Vejo que a nossa sociedade ainda está com medo pela violência, pelo desamor, pela própria violência que tem afastado um pouco as pessoas, as crianças estão meio que vivendo um turbilhão de informações e uma frieza muitas vezes de amor em casa, por que isso? Porque o mercado do trabalho

exige tanto daquela mãe, tanto daquele pai que ele tem que dar conta do recado e muitas vezes criança está ali e um pouco esquecida né, e muitas vezes pela ansiedade que nós carregamos o celular na frente preenche os valores e aí uma hora passou ali. (Professora B10)

A professora B1 cita um autor que faz bastante sucesso com suas palestras de motivação para professores, para reafirmar o senso comum de que a escola deve ensinar e a família deve educar. A dicotomia entre ensinar os conteúdos escolares e educar as novas gerações não encontra qualquer respaldo na pedagogia histórico-crítica. As atitudes das pessoas são vistas de maneira totalmente apartada do conhecimento sobre a realidade e a vida humana.

Apesar da professora B10 concordar com a importância da participação dos pais e de suas responsabilidades na educação das crianças, a professora chama a atenção para as exigências do mercado de trabalho, que não permite ao ser humano usufruir mais tempo para que possa cuidar de outros assuntos, como o cuidado com a própria família. Esta reflexão é importante quando são levados em consideração os motivos da responsabilização da escola por toda a educação dos alunos.

A professora A11, relaciona esta responsabilização com o fato das crianças estarem frequentando a escola muito cedo, desde muito pequenas. O que provoca maior distanciamento, principalmente das mães, prejudicando o desenvolvimento afetivo do aluno e o ensino dos valores que deveriam ser responsabilidade da família.

E os alunos estão indo muito cedo no meu ponto de vista pessoal, muito cedo, porque quando uma criança não tem o cheiro da mãe nos seus primeiros sete anos. Ter um desenvolvimento afetivo, ter uma estrutura, por mais que tenha, professor não é mãe. [...] Existe uma acolhida diferente da mãe. E quando você mistura um pouquinho da Psicologia com a religião e essas coisas, aquela questão afetiva ela é importante para estruturar. [...] Parece que as mães não têm mais esse tipo de vínculo, gostam dos filhos, mas o vínculo parece que se perdeu. Hoje em dia o celular, o descartável, quando você compra um telefone, no outro você compra outro e aí o filho não tem lápis para escrever. Ontem eu vi uma coisa na escola, que é uma escola pública, a mãe com uma bolsa da marca X e o filho naquele “miserê”. Não existe mais assim o outro, um olhar para o outro. [...]. Talvez o status do ter está tomando conta em vez do ser, que é cuidar do seu próprio filho, penso eu. Mas é uma opinião pessoal. (Professora A11)

Nessa fala a professora não parece ver contradição entre ser professora e considerar que a criança não deveria ir tão cedo para a escola. E sua visão de maternidade mostra-se fortemente mística, nessa mistura de “um pouquinho de psicologia com a religião e essas coisas”. Lamenta que o consumismo esteja desfazendo esses vínculos afetivos. Trata-se da

visão de que as pessoas deveriam preocupar-se menos com os bens materiais e valorizar mais a afetividade e a espiritualidade.

Esta falta de afetividade é, para algumas professoras, a causa de tantas dificuldades no ensino e na aprendizagem na educação escolar, visto que os alunos chegam desmotivados, sem responsabilidades e carentes por atenção. Baseada nisto, a professora A9 afirma que seu trabalho parte da pedagogia do afeto, pois acredita que possa influenciar na individualidade do aluno desta forma. Ainda assim, as professoras reconhecem a necessidade da transmissão do conhecimento científico na escola.

Segundo a professora A5, as mudanças deveriam ocorrer primeiramente nas pessoas, pois, agem mal-intencionadas cotidianamente e, mesmo assim, querem cobrar de outros. A professora afirma que a escola tem assumido a tarefa de educação dos valores, ao invés da família, pois, há a responsabilização do professor pela sociedade. Entretanto, este não deveria ser o papel da escola, mas, sim, transmitir os conhecimentos científicos para o desenvolvimento do senso crítico (Professora A5). Novamente mostra-se aqui a dicotomia entre ensinar os conhecimentos científicos e educar valores.

Por isso, para a professora B1, o professor deve,

[...] fazer com que o educando se aproprie dos conhecimentos científicos, de diferentes ideologias, conhecimento artístico e, eu acho que é o conhecimento científico mesmo, mas, também é o professor muitas vezes ter o lado afetivo de entender a realidade e o contexto que aquela criança vive e possibilitar que ele pelo menos sinta prazer e ser acolhido no ambiente escolar que o mude alguma coisa na sua vida. (professora B1)

As ideias de uma sociedade individualista, imediatista, com as relações humanas desgastadas e esvaziadas de sentido não são equivocadas. No entanto, as explicações dadas remetem à conclusão de que tais situações são fruto da consciência de cada um. A solução para resolver tais problemas seria, portanto, a mudança de atitudes dos indivíduos e, mais do que isso, de atitudes limitadas ao âmbito da subjetividade e das relações interindividuais.

A maioria das professoras entrevistadas não cita a superação da sociedade capitalista como uma necessidade para a superação das desigualdades que ela cria e reproduz por meio da alienação. Ainda que a transformação da sociedade seja mencionada em algumas falas, não há uma efetiva compreensão do conceito de luta de classes, ao passo que esta é até mesmo confundida com a luta individual de cada um para ter uma condição de vida melhor diante da miséria e da falta de um emprego que pague um bom salário. A sociedade socialista, o comunismo, a possibilidade de construção de uma nova sociedade, não são finalidade da

educação e não estão articuladas organicamente com a pedagogia histórico-crítica, já que não houve uma defesa mais consistente de seus fundamentos.

A professora B9 ao fazer alusão a outras formas de sociedade aponta essa dissociação e descrença, reafirmando os problemas sociais não podem ser resolvidos por nenhuma perspectiva vigente, visto que é preciso haver equilíbrio entre as propostas de sociedade.

Na atualidade está tão difícil né? É difícil, é uma questão bem complicada, porque o mundo tem muita desigualdade e nenhuma das propostas que eu vejo de sociedade está equilibrando, tentando equilibrar. Então a gente vê uma briga hoje em dia do socialismo e do capitalismo e do comunismo. Mas enfim, eu realmente estudando e conhecendo todas, eu acho que nenhuma seria adequada, eu acho que está muito difícil, tem muita desigualdade [...]. Falta família. Falta pai, falta mãe, falta amor, falta carinho e acaba vindo problema emocional para escola que não é um problema da escola. Então a escola acaba tendo que lidar com muita coisa, muita frustração dos alunos. Então, eu acho que a sociedade está numa crise existencial e eu acho que o mundo está bem difícil nessa questão. (Professora B9)

Nessa fala mostra-se claramente a crença de que nenhum modelo de sociedade resolverá os problemas da humanidade, pois o que está faltando é amor e carinho, principalmente no interior da família. Subjetivismo, idealismo e religiosidade mostram-se mais fortes do que qualquer projeto sociopolítico.

Não obstante a estas percepções acerca da sociedade e de que a escola tem cumprido outras funções para além de ensinar, 24 professoras (85,71%) explicitam que o papel da escola e/ou do professor é transmitir o conhecimento científico. Ainda que este reconhecimento do papel da escola e/ou do professor também carregue outras concepções. Por exemplo, contribuir para a formação crítica do aluno para sua participação na sociedade, para transformá-la ou mesmo, para a empregabilidade. Como é salientado pelas professoras B1, A3 e B12:

Eu acho que em primeiro lugar a gente tem que cumprir com os conteúdos científicos, mas eu vejo que não dá para você muitas vezes trabalhar os conteúdos científicos, sem apresentar a relação com o mundo. Que mundo é esse? O que eu estou fazendo aqui? Porque não tem como você só dar ali na teoria. “Ai vou trabalhar aquecimento global, efeito estufa”. Mas, só teórico? Quem são os causadores? Porque chegou a esse ponto? Há um tempo atrás, há alguns anos, era assim? Porquê? Pessoas mais educadas, pessoas mais conscientes? Então sempre voltada à teoria e à vivência, ao social, ao mundo que ele está inserido. (Professora B1)

[...] E hoje as pessoas estão mais interessadas no saber do senso comum,, as pessoas não querem saber nada com profundidade, não há um interesse pelo

domínio desse saber sistematizado, esse conhecimento organizado, vamos dizer assim. Hoje, o que tem? Pega um pouco daqui, eu já sei isso, eu já sei isso, eu já sei isso. Mas não sabe a diferença que faz saber um pouco disso, um pouco disso. Hoje está tudo muito superficial. O saber sistematizado, o conhecimento científico ficou jogado, hoje é mais o senso comum. E eu vejo que isso é o que atrapalha na escola. O senso comum. Esse saber do senso comum parece que prevalece. A pessoa acha que [está] sabendo. Até teve uma capacitação que o professor falava isso, “você domina o computador?” Não. Você sabe ligar, digitar e imprimir, mas você não domina aquilo, você não sabe. Uma pesquisa de Internet, “ah não, eu sei fazer pesquisa de Internet”, mas, não sabe. A pessoa não domina, a pessoa não sabe quais são os sites confiáveis, não conhece autores que estão falando com seriedade daquele conhecimento, não sabe se aquilo é legal ou ilegal, não sabe nada. É tudo meio assim né. E o saber sistematizado eu entendo que seria isso, você ter uma organização ali do saber. Aquilo que a escola teria que oferecer com qualidade, muita qualidade, com seriedade, muita seriedade. (Professora A3)

O meu papel como professora é ensinar. [O que?] Os conteúdos. [Porquê?] Porque eles são fundamentais no desenvolvimento humano. [Para quê?] Para justamente proporcionar de alguma maneira no desenvolvimento daquele ser, da criança no caso, para que ela consiga lá na frente, gradativamente, com as experiências que ela tem discernir, separar tomar suas próprias decisões, ter uma consciência, ter uma clareza. Poder ter ações realmente efetivas de mudança, perceber que “olha não é isso que eu quero, não é assim a sociedade que eu quero, eu posso fazer isso, posso fazer isso”. Isso está na minha condição de mostrar que mesmo sendo um, esse um pode fazer alguma coisa, esse um pode mudar alguma coisa. “Ah, mas, é utópico!”, não, eu não vejo como utopia, porque se você muda algo aqui, alguém muda alguma coisa em alguém, esse alguém ele vai mudar outro, que muda outra e que vai mudando. Isso demanda tempo, mas, a mudança ela também se propaga. Agora se este um não iniciou, a mudança fica mais difícil de acontecer e de propagar. Então eu me vejo com a responsabilidade de promover mudanças, mesmo que, num primeiro momento seja insignificante. (Professora B12)

Além disso, ao afirmar que o papel da escola é ensinar o saber sistematizado, algumas professoras indicam que este processo de ensino deve partir do senso comum, da experiência prévia do aluno. Esta referência nos indica que as professoras podem estar fazendo relação do senso comum com o momento da prática social inicial, apresentado como um dos fundamentos metodológicos por Saviani (2008a). Apesar de não ter sido explicitada desta forma, pudemos avaliar esta relação em algumas descrições de aulas realizadas pelas professoras, que relataram iniciar os conteúdos problematizando-os, questionando o que os alunos conhecem e compreendem acerca do mesmo.

No entanto, como discutimos anteriormente nesta pesquisa, os momentos da prática social, problematização, instrumentalização, catarse e retorno à prática social, não devem ser compreendidos como etapas lineares no processo de ensino e aprendizagem na educação

escolar. São relações dinâmicas presentes no movimento dialético da aula e do planejamento global do professor.

Nas análises que realizamos ao longo da entrevista da professora B5, encontramos a defesa do ensino dos conteúdos, dos conhecimentos sistematizados pela escola, como uma forma de superar o senso comum presente no cotidiano dos alunos. De acordo com a professora, os conhecimentos científicos têm como função justamente auxiliar as pessoas a ampliarem sua visão de mundo para além do senso comum.

A professora A13 evidencia o ensino dos conteúdos como a função primordial da escola, valorizando-os em relação às atividades secundárias, na mesma direção das críticas que Saviani (2013a) apresenta em sua obra “Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações”, quando analisa o currículo escolar. Neste sentido, a escola não deve tornar principal o que seria secundário, a exemplo das festas comemorativas:

Você vê, que nem ano passado, eu fui professora de primeiro ano então quando chegava ao final do ano, que você vê as crianças lendo e escrevendo, tudo isso é muito gratificante. E na escola particular você não tem isso, eu não vi isso. Porque lá tem muito, como eu te disse, muita coisa assim de apresentação, então você perde muito tempo de aula, você ensaiando a criança para fazer uma apresentação e eu sou contra isso. No caso da apresentação de dia das mães, você fica um mês ensaiando com as crianças para criança fazer bonito. Mas e o conteúdo? Você está perdendo, você está lá no auditório e você está perdendo. Eram no mínimo duas horas que você perdia por dia, para chegar no dia e a criança fazer bonito. E adianta isso? Fazer tudo bonito, mas, o conteúdo como que fica? [E aqui no município não tem essa questão das datas comemorativas, não é muito forte?] Na verdade, assim, você tem que ter um por que. Dia das mães, você não pode trabalhar data comemorativa, você pode trabalhar a letra m de mamãe, você pode trazer uma música, mas tudo tem que ter um objetivo. Tem que estar relacionado com o conteúdo, com os encaminhamentos, não adianta você fazer por fazer, tem que ter um por que. Nós aqui, se eu não me engano, a única coisa que a gente comemora é a festa junina, que é feita geralmente no sábado, e final do ano, que é feita uma apresentação de encerramento. Somente isso. (Professora A13)

Este posicionamento acerca do que é principal e secundário na escola é um importante destaque a ser feito quanto à função social da educação escolar, ou seja, o reconhecimento do currículo e dos conteúdos como eixo do trabalho pedagógico. O que por si só representa um importante avanço para uma formação humana revolucionária e crítica.

Percebemos ao longo da pesquisa que as professoras evidenciam o conhecimento científico e fazem referências indiretas ao conhecimento filosófico quando indicam que a escola e o professor irão promover questionamentos que levem o aluno a problematizar e



refletir sobre o sentido da vida, sobre a sociedade e o ser humano. No entanto, somente uma professora se referiu ao conhecimento artístico como uma dimensão a ser trabalhada na escola.

[Você acha que a escola educação escolar, tem alguma relação com a luta de classes?] Sim. [Em que medida você acha que a escola pode contribuir para essa luta de classes?] É na formação, eu acredito que o aluno tendo ali uma boa base histórica de todas as coisas que já aconteceram, ele mesmo já vai identificar o que ele quer e onde ele quer chegar e vai acabar reivindicando o que ele quer. [...] Sair para uma graduação, ir para o mercado de trabalho com a cabeça diferente, com a cabeça tentando melhorar, eles tentando melhorar, melhorar o ambiente que ele vive e tentar assim lutar por aquilo que ele acredita [...] mostrar para o mundo que têm formas de se lutar, pelo menos de se expressar e quando eu trabalho a partir de crítica, da obra de arte, da pintura, da música, eu acho que ali eu consigo já colocar um pouquinho desse querer mudar, de criticar a sociedade, de querer transformar. (Professora B9)

Neste caso, perguntamos à professora o que é a arte e a mesma indica a arte como uma forma de ver e expressar o mundo, a realidade. Neste ponto, a professora afirma que a forma como o professor vê o mundo também está presente no modo como ele ensina e aborda os conteúdos com o aluno. Portanto, no processo de ensino e de aprendizagem estariam presentes tanto a visão e a expressão de mundo do professor, quanto do aluno.

Não podemos deixar de ressaltar algumas contradições que também se evidenciaram em algumas falas, como nos relatos das professoras mais novas na rede de ensino, professoras A7, A9, A13 e B2. Ao mesmo tempo em que a professora A7 defende a importância da educação para a formação crítica do aluno, não parece reconhecer o papel dos conteúdos (chamados por ela de tradicionais) para essa formação. O que a professora chama de conteúdos tradicionais, consideramos o conceito de conteúdos clássicos, como base para o ensino na pedagogia histórico-crítica.

A professora A13, igualmente reconhece o ensino dos conteúdos científicos, mas acredita que a escola deve deixar a criança brincar mais, pois, na escola pública a criança fica muito tempo em sala de aula. Para a professora B12 nos anos iniciais do ensino fundamental a escola deve ensinar formas de comportamento para os alunos, enquanto que o ensino dos conteúdos sistematizados deve estar concentrado nos anos finais do ensino fundamental.

Além destes exemplos de contradições no posicionamento das professoras, houve o questionamento de como a sociedade e as políticas educacionais têm finalidades diferentes para a educação. Ou seja, uma compreensão das diferenças entre essas finalidades e o que a pedagogia histórico-crítica, por meio do currículo do município de Cascavel, propõe.

A formação para o mercado de trabalho é uma contradição presente na escola de acordo com a professora B5. A contradição é pontuada como uma situação dada e sem saída para a educação, pois, a professora não consegue respondê-la, não há argumentos para o entendimento e a defesa de outra possibilidade.

Se eu tiver uma população que é impensante é mais fácil de ser dominada, então assim se eu não sei, se eu não ensinar para os meus alunos que eles têm direito e vinculados com esses direitos ele tem deveres, nesses movimentos ele pode ficar à margem da sociedade. Então nesse sentido eu penso que a escola tem um papel fundamental. [...] E eu vejo que **já era essa questão da luta de classes** porque às vezes a escola ela trabalha, por mais que a gente tenha um currículo vinculado para essa criticidade, eu vejo que também **está intrínseca a questão de que você tem que preparar para o mercado de trabalho e isso também gera uma contradição**. Porque como eu vou fazer essa aproximação de conhecimento? Então qual é o entendimento? (Professora B5, grifo nosso)

As considerações da professora sobre a existência dessa contradição no interior da escola, nas cobranças pelas quais a escola deve responder, é também um posicionamento que revela uma atitude crítica por parte da professora, pois, não há uma mera aceitação da condição de formar o trabalhador para o mercado de trabalho (mesmo que a prática pedagógica pudesse reforçar isso, o que não conseguimos observar nesta pesquisa).

Outro exemplo destas inquietações é a atual discussão sobre o movimento escola sem partido, que busca aprovar uma lei para impedir os professores das escolas a se posicionarem ideologicamente em aula. Esta situação foi questionada pela professora A15 ao longo da entrevista. Para a professora esta política vai contra a formação da criticidade do aluno, ao passo que o próprio professor é impedido de incentivar o pensamento crítico e a desenvolver questões políticas fundamentais para o conhecimento da realidade.

A professora B12 parte do princípio de que não há neutralidade no processo educativo, portanto, o próprio professor não está alheio aos posicionamentos sobre o mundo. Além disso, a professora pontuou algumas considerações acerca do ensino religioso nas escolas, afirmando que,

[...] o tal do trabalho em ensino religioso, que no meu pensamento não deveria ter e agora está tendo mudanças, finalmente. Começou a ter uma mudança, mas ainda precisa ter no quinto ano. Então o trabalho querendo ou não, por mais que, isso é uma outra contradição, se eu tenho um currículo no materialismo como que eu trabalho ensino religioso? [...] Para Marx isso não existe, não tem, não existe nada, é o que está aqui e não tem Deus. [...] Já contrapõe. Então Deus não existe, não tem esse Deus, esse Deus ele não cabe aqui. [Você acha que o ensino religioso ele interfere no aprendizado, na

forma como o aluno está se formando enquanto indivíduo?] Depende como ele é trabalhado, se é uma doutrinação sim. Tudo o que é doutrinado no meu pensamento, tudo que você faz com como doutrina em algum momento pode se tornar prejudicial. Porque precisa ter um equilíbrio. A gente tem experiências históricas do que aconteceu com as doutrinações, na melhor das intenções. (Professora B12)

No ano letivo de 2017 a SEMED determinou que o ensino religioso nas escolas devesse ocorrer somente nas turmas de 5º ano, visto que, de acordo com a Coordenadora 01, é obrigatório por lei manter em pelo menos uma série. Sendo assim, foi retirada esta disciplina das demais turmas. Esta mudança acarretou em nova organização nas escolas, pois, agora, as disciplinas de história e geografia são ensinadas por professores específicos, não mais pelo regente. O professor regente ficará responsável por trabalhar somente português, matemática e ciências.

Esta mudança não foi comentada por todas as professoras, pois, tanto esta quanto outras mudanças previstas para o currículo<sup>49</sup>, são muito recentes e ainda pouco discutidas nas escolas. Entretanto, algumas professoras demonstraram não se importar com a mudança referente a esta disciplina, visto que o professor regente teria mais tempo disponível para trabalhar os outros conteúdos do currículo. Ou ainda, para a professora A14, apesar de concordar que a educação deve ser laica, que este conteúdo pode e deve ser trabalhado em história, quando o professor poderá abordar a história das religiões. Já para professora B7 a religião deve ser trabalhada em casa, com a família.

A professora B9 justifica que a partir do 5º ano os alunos estão mais maduros para trabalhar estas questões, ao passo que a professora B10, afirma que este tipo de conteúdo, como, as relações de gênero, por exemplo, devem estar inseridas naturalmente no dia a dia das pessoas, para que as pessoas mudem suas atitudes e formas de pensar naturalmente, até mesmo no ensino superior. Ao contrário, a professora A15 analisa que a retirada do ensino religioso está prejudicando o ensino dos valores na formação da criança. Neste caso, seria necessário, de acordo com a professora, inserir a filosofia, ou, que os professores abordem as questões filosóficas sobre o sentido da vida em outros conteúdos. O que para a professora A15 não tem ocorrido na prática efetiva em sala de aula. Neste caso, a religião é a área que daria conta das questões filosóficas sobre o mundo.

---

<sup>49</sup> Há uma recente discussão sobre a retirada do ensino da língua espanhola e inserção da língua inglesa na rede pública municipal de ensino. No ano letivo de 2017 está em curso um projeto piloto desta proposta em uma das escolas do município.

Estas colocações representam uma forma do professor se abster de determinados assuntos considerados polêmicos na sociedade, pois, ao se omitirem, evitam que seu trabalho seja questionado. A resposta para esta e outras reflexões expressas pelas professoras não é simples e depende de muitos conceitos e concepções que fundamentam a perspectiva do currículo, para além da pedagogia histórico-crítica especificamente. Por isso, a importância do aprofundamento das formações continuadas, dos grupos de estudos, das pesquisas e da coerência que deve ser buscada constantemente nestes processos. Como bem lembrado e cobrado pela professora B4: “Eu brinco, mas foram 250 horas de estudo para formar o currículo. Eu fiquei o ano inteiro sem hora atividade porque eu tinha que ajudar e se perdeu. Não teve aquele embasamento, não teve aquele acolhimento e não teve aquela sequência”.

Em meio a estes desafios as professoras apontam avanços na prática pedagógica, nas escolas e na formação continuada diante da perspectiva curricular do município. Como, por exemplo, na aprendizagem dos alunos, um ensino mais crítico, melhores condições materiais e de estrutura das escolas, a formação de professores com maior qualidade etc. Estes avanços são importantes destaques para análises mais aprofundadas dessa política, ainda que tais indicações não apontem para condições ideais de trabalho e formação, pois, o comprometimento dos professores com a educação escolar e com a formação crítica dos alunos é um passo fundamental para a efetivação da pedagogia histórico-crítica na prática pedagógica.

Segundo a professora B13 a formação do professor melhorou, pois, além de trazer mais estudos criou a necessidade da formação. O que também foi expresso nas afirmações da professora B12, pois, de acordo com sua avaliação, os professores buscam conhecer e ler mais desde a implementação do currículo. Além disso, para a professora B12, a partir do momento que o professor melhora os alunos melhoram também.

Para a professora A14, os alunos estão “saindo” das escolas mais críticos e engajados na prática social. Sobre a aprendizagem dos alunos a professora B4 também reconhece que houve uma mudança ao longo dos últimos anos, pois, de acordo com a professora, há alunos melhor preparados em termos de participação na sociedade.

Alunos mais preparados. Eu consegui preparar mais alunos de dar mais suporte de trazer coisas diferentes dinamizar a aula e isso fez com que eu preparasse mais ainda os alunos. Eu tive alunos do quinto ano saindo ganhando bolsa de colégio privado. Então eu digo que eu tenho essa visão de preparar os alunos e quando eu digo preparar o aluno não é preparar o aluno para o IDEB. É preparar o aluno para o mundo e que ele se destaque se ele tem as condições ele vai se destacar e vai conseguir. E outro olhar diferente é

a inclusão, ver aquele aluno incluso o aluno não é simplesmente mais um. Exigir que esse aluno também seja visto. (Professora B4)

Para a professora A6, também houve avanço na formação do aluno, principalmente considerando a necessidade de uma formação mais crítica e transformadora na sociedade. Entretanto, mais uma vez é destacada a problemática da alfabetização vinculada ao ensino tradicional e em oposição à pedagogia histórico-crítica.

Teve, teve avanço sim, mesmo porque a gente está tendo crianças cada vez mais cedo na escola, com 03 e 04 anos. Então assim, se eu só ensinar ela a pintar, ensinar o ba be bi bo bu, não vai ter contribuição, eu estou no método tradicional. Ela não vai conseguir sair dessa luta de classes, dessa predominância do rico sobre o pobre, a exploração. Eu tenho que ensinar para ela, criticidade. Então avançou muito. (Professora A6)

Sobre a formação dos alunos a professora B13 afirma que melhorou, mas, não atinge ainda os objetivos da proposta. Para a professora A8 o currículo é uma boa proposta, pois, mostra que os conteúdos estão presentes em todas as séries de forma espiralada, desde a educação infantil. No entanto, de acordo com a professora, há muitas influências no trabalho do professor que transformam o problema da defasagem em uma bola de neve, a exemplo das condições sociais das famílias.

Não obstante, a professora A12 aponta que na relação entre a escola e a comunidade também houve melhoras, visto que os pais reconhecem a transmissão de conhecimentos como papel da escola.

[...] A maioria dos pais consideram que a escola é um local de transmissão de conhecimento e que é um local também que ele não é simplesmente cuidar da criança, é transformar e tentar fazer com que essa criança seja mais crítica. Esse apontamento eles fizeram no levantamento do PPP<sup>50</sup>. A maioria dos pais tem essa percepção da escola. Isso é uma mudança que vem de acordo com a corrente que você está trabalhando ali. Então poucos pais colocaram que a escola é uma extensão da família, pouquíssimos pais. Eu acho que teve dois pais que colocaram que tem que acompanhar o aluno para fazer a tarefa de casa, mas, a maioria dos pais entenderam que a função da escola é transmitir o conhecimento e fazer com que aquela criança seja um cidadão. [...] Por isso que eu falo assim, às vezes a gente fica mais pessimista e acha que não, mas, quando você começa a estudar, começa a conversar e começa a trabalhar, começa a fazer o levantamento, você percebe que de alguma maneira exigiu uma mudança de perfil, não tem como você ficar estagnado. Por isso que eu falo, sim, a comunidade tem participado um pouco mais, não tanto quanto a gente gostaria, mas também quando a gente

---

<sup>50</sup> Projeto político pedagógico.

sai que você começa a conhecer a realidade que eles vivem é complicado. Aí você começa a entender que não tem muito, porque todos os fatores interferem na escola, então você tem uma família desestruturada que a mãe está desempregada O pai está desempregado, que eles não tem como se manter, como que vai afetar a vida daquela criança. Então se o município tem carência em políticas públicas e em outras áreas, na área de saúde e de habitação, isso também vai interferir de certa maneira. É aquilo que eu falei, as pessoas têm que se sentir importantes, elas têm que se sentir sujeitos da história. Enquanto elas não se sentirem elas não conseguem mudar isso. Então, muitas vezes aquele pai que não está aqui e que não participa é aquele pai que está mais da sociedade ali, e que não vê que ele poderia contribuir aqui dentro, então tem muito disso também é preocupante. (Professora A12)

A professora A12 expressa a necessidade de a escola cumprir com sua função social ao mesmo tempo em que reconhece que as contradições da realidade interferem no trabalho educativo. Sem, portanto, desconsiderar a importância da educação escolar para a conscientização e transformação social.

Aliada a estas análises, algumas professoras relacionaram a melhora na aprendizagem das crianças com os resultados das avaliações que determinam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A professora A8 conta que os índices no município melhoraram, mesmo que ainda não correspondam com a realidade de todas as escolas. As professoras B8 e A14 concordam dizendo:

Eu acho que o próprio IDEB, nossa, mostra um avanço. Eu acredito que sim. Se eu não me engano a nossa nota foi 7, então eu, sim, acho que teve um avanço sim. É complicado te responder isso porque você vai ver esse avanço aqui, mas, em determinada escola você não vai ver avanço nenhum. Entendeu? Então é uma questão bem complicada, mas eu acho que teve sim. (Professora B8)

Eu vou dizer que a gente já alcançou um bom êxito, até porque o IDEB desse ano melhorou. Você pode ver, todas as escolas do município de Cascavel melhoraram, isso quer dizer que a proposta está dando.. Quer dizer que nós já caminhamos bastante, então o IDEB melhorou bastante. A gente conseguiu superar a meta, nós passamos da meta. Então eu acredito que nós estamos na caminhada certa. Não vou dizer que nós atingimos 100%, mas estamos na caminhada. [...] os alunos estão trabalhando um conteúdo mais científico, em contrapartida, os alunos estão tendo um rendimento bem melhor, a prova disso é o IDEB. Assim, não é mais tanto aquele trabalho que estava a nível de senso comum. (Professora A14)

Em setembro de 2016 os resultados do IDEB de 2015 foram divulgados e o município de Cascavel alcançou e ultrapassou a meta estipulada até o 5º ano do ensino fundamental. A média do município foi 6,3, maior que a meta de 6,2 para 2017. Das 57 escolas avaliadas, somente 11 não atingiram a meta estipulada (LIOTO, 2016).

Nossa pesquisa não trouxe dados suficientes para uma análise mais detalhada das relações entre estes resultados e a proposta curricular pautada na pedagogia histórico-crítica. Além disso, é importante ressaltar que não é objetivo desta teoria pedagógica o ensino dos conteúdos escolares para o cumprimento de metas e avaliações em larga escala. Este processo está permeado de contradições na sociedade, diante dos objetivos que as políticas educacionais na atualidade colocam para a educação escolar.

Estas contradições podem estar presentes também no município, conforme expressa a própria professora B12, quando afirma que o IDEB é cobrado de forma velada nas escolas. Ainda assim, a própria professora reconhece: “é uma contradição, mas, o conhecimento sempre contribui” (Professora B12). Conforme apresentamos, foge dos nossos objetivos e possibilidades aprofundar esta questão, mas, não podemos deixar de destacar que esta é uma importante contradição que precisa ser levada em consideração nas análises que realizamos, posto que a transmissão dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos é um dos eixos do trabalho educativo defendido pela pedagogia histórico-crítica.

Na avaliação da proposta as professoras também apontam para incoerências nas atividades de tempo integral desenvolvidas em algumas instituições, apesar de serem, ao mesmo tempo, uma conquista para algumas docentes. Nesta direção a professora A1 diz que “até a escola em tempo integral é uma coisa que os pais queriam muito, foi uma conquista para o município, continua sendo, porque eles ainda querem implantar mais”.

Nesta proposta o aluno passa mais tempo na escola, mas, para atividades em oficinas diversas (dança, música, lutas, língua estrangeira, por exemplo). Apesar de serem conteúdos relevantes, não estão sendo desenvolvidos de acordo com a proposta pedagógica curricular, pois, são ministradas por professores terceirizados. Esta é uma situação agravada por uma das maiores problemáticas enfrentadas pelo município: a falta de professores. O que conseqüentemente, aumenta o número de docentes contratados. De acordo com a Coordenadora 01 no início de 2017 seriam contratados quase 200 professores temporários.

Esta situação deteriora ainda mais a carreira de professor e tornam ainda mais frágil as situações nas escolas públicas. A professora A13 desabafa e demonstra sua insatisfação:

É cansativo, sabe, é muito cansativo e eu só não desisto porque financeiramente preciso muito. É porque se eu colocar na ponta da caneta, não compensa o que eu ganho no PS, porque não é o mesmo valor do concurso. Não é o mesmo valor, então pensa a gente tem que fazer o mesmo trabalho que um professor concursado e a gente só recebe quando tem aluno na escola. Então, semana passada, nós voltamos a trabalhar no concurso, o PS só voltou depois [...] a gente tinha que ter alguma coisa planejada para

dar aula, mas a gente não teve tempo para planejar nada, porque no concurso nós tivemos três dias [...], então você tem que chegar na sala de aula, você tem que ter alguma coisa, uma carta na manga, para poder dar aula. Então assim, quando chega na metade do ano, tem férias, nós não recebemos, quando chega final do ano e tem férias, mas não recebemos. Nós só recebemos quando tem aluno na escola. Então se for colocar assim, não compensa, isso que eu não venho de carro, eu já prefiro vir de ônibus porque se eu colocar para vim de carro, é mais o gasto do carro, a gasolina, aí não compensa você pegar o PS de manhã, porque não é nem registro em carteira, é só um contrato. Aí não compensaria. (Professora A13)

Estas condições acabam refletindo também na efetivação da proposta e na formação dos professores, pois, dificulta a articulação e mobilização docente. Além disso, as professoras destacam outros problemas como a desvalorização salarial, principalmente quando comparam a carreira no município com a do Estado do Paraná, a falta de incentivo para os estudos em nível de mestrado e doutorado, falta de professores, de materiais e de estrutura nas escolas. Também reconhecem a necessidade de maior participação e envolvimento político por parte dos docentes. Neste sentido, a professora A15 cita as questões do próprio currículo, tanto do município, com a retirada de determinadas disciplinas (regulares e de tempo integral), quanto da Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio<sup>51</sup>.

É só que ao mesmo tempo que o sistema vai vendo que isso está tendo gastos, ele vai tirando, vai diminuindo. Tinha música, agora já não tem. Já levaram os teclados embora, levaram os violões embora. Então, toda essa informação, até da disciplina de artes que foi colocada em xeque a nível federal, da retirada, as línguas estrangeiras, educação física, enfim. Então, a preocupação do sistema não é com o indivíduo é como um sistema, sempre. E daí essa é a dificuldade do próprio educador dizer assim “eu sou um ser inteligente, argumentativo e que eu tenho que cobrar mudanças”. Mas, e aí, quantos fazem isso? E daí que vem essa questão, será que houve mudança? [Você acha que não?] Eu acredito que não, significativamente bem pouco. Porque se o próprio professor, nós estamos no retrocesso tão grande que, se no município não há essa interação em questões sindicais e todas as lutas sociais, por que essa luta social não é para mim, é para o aluno. A partir do momento.. É isso que a própria comunidade escolar não entende, quando você luta lá pela hora atividade, o benefício da hora-atividade para o professor, como profissional, mas, isso vai interferir no resultado do processo de aprendizagem da criança, para o adolescente, se for estadual. (Professora A15)

---

<sup>51</sup> Ainda que a professora não cite explicitamente os documentos, nem faça uma análise mais aprofundada destas questões.



Acrescentamos como uma das pautas necessárias para este enfrentamento a própria manutenção da proposta pedagógica que fundamenta o currículo do município, pois, está na contramão das atuais políticas educacionais nacionais e estaduais.

A necessidade de maior coerência em relação à proposta e à concepção dos professores está presente na fala da professora A3 ao afirmar que, apesar dos avanços na participação dos professores, há muito que se alcançar ainda.

[...] o professor ficou mais atento, ficou mais participativo, mas, acho que ainda falta aquele olhar unificado para coisa, eu acho que isso falta. Por que é para todo mundo enxergar a coisa da mesma maneira, porque se eu e você enxergarmos a coisa do mesmo jeito nós duas temos mais força. Agora, se você enxerga de um jeito e eu enxergo de outro, nós continuamos... Então, eu penso que falta este olhar unificado para as questões políticas que nos envolvem, que interessam a nós, que são muitas no caso, mas, não interessam a nós, assim, interessam a nós indiretamente, mas, interessam ao nosso trabalho diretamente. (Professora A3)

Não acreditamos que a formação continuada do professor vá, por si só, resolver as problematizações que surgem na prática pedagógica dos professores, já que iniciamos este trabalho afirmando o quanto a concepção de mundo é influenciada por inúmeras relações presentes também no cotidiano da sociedade. Mas, não deixamos de defender que estas formações auxiliam na construção de argumentos que possam justificar a prática pedagógica na concepção de mundo materialista histórico-dialética, ou seja, em uma educação emancipadora.

Retomando a questão do trabalho educativo, ao transmitir e reproduzir por meio do processo de ensino os conteúdos escolares, conteúdos clássicos, o professor irá contribuir, portanto, para a formação da concepção de mundo dos alunos. Por mais que o professor não tenha consciência do grau desta influência e, principalmente, da direção que ela possa tomar em termos políticos e ideológicos, pois, “[...] o trabalho do professor, ao ensinar os conteúdos escolares, pode contribuir em direção ao materialismo histórico-dialético de maneira não inteiramente consciente, ou seja, em luta contra as ideias abraçadas pelo professor no que se refere à realidade social” (DUARTE, 2016a, p. 15).

A pedagogia histórico-crítica, enquanto teoria e movimento coletivo que luta pela transformação da sociedade, busca desvelar as relações capitalistas e as contradições que permeiam a escola. Este objetivo articula-se ao de formar e transformar a própria consciência dos sujeitos para alcançar sua finalidade última, a formação humana omnilateral, o desenvolvimento pleno, livre e universal dos indivíduos (DUARTE, 2016a).

Entretanto, conforme destaca Duarte (2016a, p. 21),

[...] não significa, porém, que a pedagogia histórico-crítica tenha por objetivo inserir a escola na luta de classes ou a luta de classes na escola, pois isso pressuporia o entendimento de que a participação ou não da escola na luta de classes dependeria da consciência dos educadores.

Independentemente desta consciência a escola é parte determinante e determinada das relações sociais do mesmo modo que as relações sociais instituídas no interior da escola<sup>52</sup>. As relações e mediações construídas no cotidiano escolar, tornam-se elementos da formação da subjetividade. No processo de ensino e de aprendizagem o ser humano forma-se e constitui-se em suas múltiplas determinações, ainda que não estejam plenamente conscientes de seus conteúdos.

A defesa da apropriação dos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos pela pedagogia histórico-crítica no processo educativo é, assim, parte do processo de luta e também de conscientização. Fato que nega as acusações de ser uma teoria conteudista e saudosista da escola tradicional.

Contudo, quando o professor elabora suas aulas visando transmitir os mais ricos conhecimentos da cultura humana, ele (mesmo sem saber) está se posicionando pedagógica e politicamente contra aos que não querem socializar os conhecimentos mais desenvolvidos da cultura humana e a favor daqueles que possuem apenas a escola como lócus de humanização, de aprendizagem de conteúdos que raramente se tem acesso em outros lugares. O ato de produzir a humanidade no homem demanda comprometimento político-pedagógico e a escolha de um lado na luta de classes: o lado dos dominadores ou dos dominados. (CARVALHO E MARTINS, 2017, p. 175)

Neste sentido, acreditamos que a formação e trabalho docentes desenvolvidos nas escolas participantes desta pesquisa têm contribuído na direção do fortalecimento do ensino dos conteúdos clássicos para a classe trabalhadora. Esta afirmação tem respaldo nos dados que expomos das entrevistas, considerando o reconhecimento do papel da escola e do professor na transmissão dos conhecimentos científicos. Ainda que possamos fazer esta consideração partindo das afirmações expressas pelos próprios professores, este é um importante passo para a formação da concepção de mundo dos docentes.

Tomando como base os pressupostos da teoria marxista, não podemos desconsiderar

---

<sup>52</sup> Não estamos, com isso, desconsiderando a consciência dos indivíduos e sua importância para a luta de classes, conforme discutimos nos capítulos anteriores.

as condições objetivas pelas quais o professor é formado e ensina. Há uma diferença entre o que pretendemos, a finalidade última de nossas ações, e o que nas contradições da realidade somos capazes de realizar. Ainda que esta diferença não se configure como uma oposição, mas, são dimensões que se relacionam e integram o trabalho educativo.

Esta posição entre o que esperamos e as condições para sua realização é um dos pontos de diferenciação da pedagogia histórico-crítica e as teorias crítico-reprodutivistas, ou ainda, das teorias e orientações que justificam a escola e o ensino como meios para a adaptação dos sujeitos ao cotidiano. Tais perspectivas reforçam o esvaziamento do papel político-pedagógico da educação e perpetuam o processo de alienação dos indivíduos, inclusive do próprio professor. Este passa a assumir o discurso da impossibilidade, ou dificuldades, de enfrentamento no cotidiano da escola e na sala de aula, justificando ações reprodutivistas como a única alternativa possível.

## 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.

CASCADEL (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.

\_\_\_\_\_. **Illuminismo 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.) **Illuminismo 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.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES  
FORMADORES E/OU COORDENADORES DAS SECRETARIAS MUNICIPAIS**

**Dados do Entrevistador**

Nome: Hellen Jaqueline Marques

Data: \_\_\_\_\_

Título da pesquisa: Concepção de mundo e formação de professores: contribuições da pedagogia histórico-crítica

**Dados do Entrevistado**

- 1) Nome completo:
- 2) Data de nascimento:
- 3) Níveis e áreas de formação:
 

<input type="checkbox"/> Graduação: _____	<input type="checkbox"/> Mestrado: _____
<input type="checkbox"/> Especialização: _____	<input type="checkbox"/> Doutorado: _____
- 4) Cargo (função) que ocupa e local de atuação na secretaria municipal:
- 5) Cargo (função) que ocupou no momento da produção e implementação do currículo fundamentado pela pedagogia histórico-crítica:
- 6) Como foi seu processo de participação na elaboração das políticas educacionais do município entre os anos 2004 e 2010?
- 7) Como ocorreu o processo de elaboração da proposta curricular?
  - a. em termos de escrita do material (contou ou não com a participação dos professores, teve a participação de especialistas?);
  - b. em termos de definição de conteúdos, avaliação, metodologias;
  - c. em termos de formação continuada;
  - d. em termos de avaliação da implementação.
- 8) Por que decidiram pela pedagogia histórico-crítica?
- 9) Houve alguma resistência? Quais foram os principais argumentos apresentados em apoio e oposição à esta escolha?
- 10) Quais foram os grandes desafios enfrentados desde a elaboração das diretrizes até o momento de sua implementação?
- 11) Como você acha que atualmente está sendo trabalhada essa perspectiva nas escolas?
- 12) Você considera que houve mudanças na participação política dos professores após a implementação dessa proposta (participação em sindicatos, nas decisões da secretaria, nos coletivos das escolas)? Que indícios você pode apontar nessa direção?
- 13) Qual o papel da educação e da escola nesta sociedade?

**APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES  
FORMADORES E/OU COORDENADORES DAS SECRETARIAS MUNICIPAIS  
(continuação)**

- 14) Qual o papel do professor?
- 15) O que você entende por “saber sistematizado” e “senso comum”?
- 16) Que tipo de saberes a escola deve ensinar e porquê?
- 17) A escola tem ensinado este tipo de conhecimento?
- 18) Poderia apontar sua avaliação da educação escolar na sociedade brasileira contemporânea que justifique sua resposta anterior?
- 19) Que avanços você pode avaliar que a política educacional do município, no período de 2004 a 2010, pôde proporcionar para:
  - a. A formação do professor;
  - b. A formação do aluno;
  - c. As escolas;
  - d. A sociedade, de modo geral.
- 20) Você acha que a escola e o professor interferem de algum modo na formação da visão de mundo do aluno? Como?
- 21) Você acredita que sua forma de ver o mundo (valores, princípios, concepção de mundo) influenciam no trabalho pedagógico?
- 22) Houve mudanças nas políticas educacionais do município desde então? Quais?
- 23) Mudou a concepção de ensino? De escola? De conhecimentos?
- 24) Quais foram os impactos dessas mudanças no seu trabalho?
- 25) Como você avalia essas mudanças?



## APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES

### Dados do Entrevistador

Nome: Hellen Jaqueline Marques

Data: \_\_\_\_\_

Título da pesquisa: Concepção de mundo e formação de professores: contribuições da pedagogia histórico-crítica

### Dados do Entrevistado

- 1) Nome completo:
- 2) Data de nascimento:
- 3) Níveis e áreas de formação:
 

<input type="checkbox"/> Graduação: _____	<input type="checkbox"/> Mestrado: _____
<input type="checkbox"/> Especialização: _____	<input type="checkbox"/> Doutorado: _____
- 4) Cargo (função) que ocupa e local de atuação na secretaria municipal:
- 5) Cargo (função) que ocupou no momento da produção e implementação do currículo fundamentado pela pedagogia histórico-crítica:
- 6) Há quanto tempo é professor no município?
- 7) Qual sua carga horária? Em que turmas atua? Quantas escolas?
- 8) Como você descreve suas condições de trabalho?
- 9) Porque escolheu essa profissão?
- 10) Como foi sua formação inicial? Onde estudou? Quando se formou?
- 11) Quais aspectos mais importantes você considera que foram mais importantes nesta formação?
- 12) Como tem sido sua formação continuada? Quais aspectos você considera que foram mais importantes nesta formação?
- 13) Que conhecimentos você destaca da sua formação inicial ou continuada como importantes e que influenciam seu trabalho?
- 14) Você adota alguma concepção pedagógica em suas aulas? Qual? Por que?
- 15) Você acredita que sua forma de ver o mundo (valores, princípios, concepção de mundo) influenciam no planejamento pedagógico (avaliação, metodologia, prática pedagógica, atividades)?
- 16) Como você vê a sociedade em que vivemos?
- 17) Qual o papel da educação e da escola nesta sociedade?

**APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES****(continuação)**

- 18) O que você entende por “saber sistematizado” e “senso comum”?
- 19) Que tipo de saberes a escola deve ensinar e por quê?
- 20) A escola tem ensinado este tipo de conhecimento?
- 21) Poderia apontar sua avaliação da educação escolar na sociedade brasileira contemporânea que justifique sua resposta anterior?
- 22) Para você, há alguma relação entre educação escolar (processos de ensino e de aprendizagem) e luta de classes (interesses divergentes entre as diferentes classes sociais e formas de resistência)? Se sim, qual a relação?
- 23) Qual o seu papel como professor?
- 24) Você acha que a escola e o trabalho do professor interferem de algum modo na formação da visão de mundo e da individualidade do aluno? Por que? Como?
- 25) Você já estudou sobre ou teve contato com a pedagogia histórico-crítica? Quando? Qual ocasião/motivo?
- 26) Em caso afirmativo: Como? (Descrição dos procedimentos de estudo e materiais que teve contato).
- 27) Como foi seu processo de participação na elaboração das políticas educacionais do município entre os anos 2004 e 2010?
- 28) Como ocorreu o processo de elaboração da proposta curricular?
  - a. em termos de escrita do material (contou ou não com a participação dos professores?);
  - b. em termos de definição de conteúdos, avaliação, metodologias;
  - c. em termos de formação continuada;
  - d. em termos de avaliação da implementação.
- 29) Por que decidiram pela pedagogia histórico-crítica?
- 30) Houve alguma resistência? Quais foram os principais argumentos apresentados em apoio e oposição à esta escolha?
- 31) Quais foram os grandes desafios enfrentados desde a elaboração das diretrizes até o momento de sua implementação?
- 32) Você considera que essas políticas causaram impactos sobre o seu trabalho pedagógico na escola? Por que? Como? Em que medida?

**APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES****(continuação)**

- 33) Como você acha que atualmente está sendo trabalhada essa perspectiva nas escolas?
- 34) Você considera que houve mudanças na participação política dos professores após a implementação dessa proposta (participação em sindicatos, nas decisões da secretaria, nos coletivos das escolas)? Que indícios você pode apontar nessa direção?
- 35) Que avanços você pode avaliar que a política educacional do município, no período em questão, pôde proporcionar para:
- e. A formação do professor;
  - f. A formação do aluno;
  - g. As escolas;
  - h. A sociedade, de modo geral.
- 36) Houve mudanças nas políticas educacionais do município desde então? Quais?
- 37) Mudou a concepção de ensino? De escola? De conhecimentos?
- 38) Quais foram os impactos dessas mudanças no seu trabalho?
- 39) Como você avalia essas mudanças?
- 40) Poderia descrever uma de suas aulas? (conteúdo, metodologia, organização didática, avaliação)

**ANEXOS**

**ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada “Concepção de mundo e formação de professores: contribuições da pedagogia histórico-crítica”.
2. Você foi selecionado por indicação da secretaria municipal de educação e sua participação não é obrigatória.
  - a. Os objetivos deste estudo são: analisar as contribuições da pedagogia histórico-crítica na formação e transformação da concepção de mundo de professores; e identificar em que medida as políticas educacionais da rede municipal influenciam a concepção de mundo dos professores.
  - b. Para o desenvolvimento desta pesquisa, realizaremos entrevista semiestruturada que será gravada em meio digital.
3. Sua participação consistirá em participar da entrevista respondendo às perguntas do modo que considerar mais adequado.
  - a. A qualquer momento poderá solicitar esclarecimentos quanto aos procedimentos ou quaisquer outras dúvidas que possam surgir, antes ou durante a pesquisa.
  - b. Os riscos aos participantes dessa pesquisa são referentes única e exclusivamente ao tempo destinado às entrevistas. Com todos os participantes as entrevistas se darão em local institucional. Neste sentido, com relação ao tempo, é possível que os participantes deixem de executar suas atividades rotineiras e cotidianas durante o período da entrevista. Todavia, ressaltamos que as entrevistas serão agendadas previamente, fazendo com que o impacto ao desvio das atividades dos sujeitos entrevistados seja a menor possível e com anuência da direção escolar e/ou chefia imediata.
  - c. Os benefícios da pesquisa estão pautados na contribuição que seus resultados poderão trazer para o processo de avaliação da implementação do currículo do município pesquisado, bem como, dos processos de formação continuada propostos pela Secretaria Municipal de Educação. Além disso, acreditamos que esta pesquisa possa contribuir 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. Fortalecendo assim, as propostas que se fundamentam em pressupostos críticos e humanizadores, contribuindo efetivamente para a qualidade dos processos formativos.
4. Será garantido direito a indenização caso sofra eventuais danos decorrentes da sua participação na pesquisa.
5. Cabe esclarecer que sua participação é voluntária, isto é:
  - a. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
  - b. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador, com a instituição ou secretaria municipal.
6. De forma a garantir o sigilo e anonimato de todos os envolvidos no processo de pesquisa:
  - a. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.
  - b. As informações coletadas, preservando o anonimato, serão usadas apenas nesta pesquisa cujos resultados serão divulgados em eventos e/ou revistas científicas. Para fins de citação utilizaremos nomes fictícios e indicações numéricas ou alfabéticas para indicar alguma fonte de informação.
7. Esta pesquisa não acarretará despesas aos participantes.
8. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

**ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(continuação)**

9. Esta pesquisa é parte da tese a ser defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, e é orientada pelo prof. Dr. Newton Duarte.

Obrigada.

---

Hellen Jaqueline Marques<sup>53</sup>  
UNESP / Araraquara-SP  
hellenjm@gmail.com / (67) 98131-1531

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

**O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.**

**Local e data**

---

Assinatura do participante da pesquisa <sup>54</sup>

---

<sup>53</sup> O pesquisador deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

<sup>54</sup> O participante da pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.