

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

**Correspondência ao Autor**

Nome: Silvana Lazzarotto Schmitt

E-mail:

silvana.schmitt@ifpr.edu.br

Instituição: Instituto Federal do Paraná, Brasil

Submetido: 11/12/2019

Aprovado: 12/05/2020

Publicado: 02/08/2021

 10.20396/rho.v21i00.8657840

e-Location: e021032

ISSN: 1676-2584

**Como citar ABNT (NBR 6023):**

SCHMITT, S. L. Pedagogia histórico crítica: contribuições para formação continuada de professores. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. 1-21, 2021. DOI:

10.20396/rho.v21i00.8657840.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8657840>. Acesso em: 02 ago. 2021.

Distribuído Sobre



Checagem Antiplágio



## PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES<sup>1</sup>

  **Silvana Lazzarotto Schmitt\***  
Instituto Federal do Paraná

**RESUMO**

Este artigo é resultado de pesquisa realizada para o processo de organização e realização, pela autora, de formação continuada para docentes da rede pública municipal de ensino do Paraná, sobre os pressupostos teóricos e práticos da Pedagogia Histórico-Crítica. Essa ação está vinculada ao projeto de extensão “Grupo de estudos sobre teorias críticas da educação”, sob coordenação da autora junto ao Instituto Federal do Paraná. A efetivação do projeto acontece pela oferta de formação teórico-prática aos docentes, com finalidade à compreensão do significado da pedagogia histórico-crítica, como uma concepção dialética de educação. O trabalho é realizado desde 2017, com o qual se almeja subsidiar pedagogicamente os docentes para que possam efetivar o processo didático na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Assim, alguns dos pressupostos teóricos e práticos dessa Pedagogia são trabalhados, tais como o Materialismo histórico e dialético, o método da Pedagogia Histórico Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural. O referencial teórico está pautado especialmente nos estudos realizados por Saviani (2008, 2011, 2013a, 2013b, 2016), Martins e Duarte (2010), Martins (2013), bem como alguns escritos de Vigotski e seus seguidores. Esses três anos de pesquisa e intervenção permitem refletir sobre algumas questões gerais com relação à formação continuada dos professores, dentre as quais, destacamos a dicotomia recorrente entre teoria e prática, bem como a identificação dos elementos essenciais sobre as teorias críticas da educação, que precisam ser apropriados pelos professores para efetivar uma prática docente com vistas à garantia do acesso ao conhecimento historicamente elaborado pelos homens, para os alunos da escola pública, oriundos da classe trabalhadora.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Formação de professores. Pedagogia histórico-crítica.

## CRITICAL HISTORICAL PEDAGOGY: CONTRIBUTIONS TO CONTINUING TEACHER TRAINING

### Abstract

This paper is the result of a research carried out for the organization and implementation process, by the author, of continuing formation for teachers of the municipal public schools of Paraná, based on the theoretical and practical assumptions of Historical-Critical Pedagogy. This initiative is related to the extension project “Grupo de estudos sobre teorias críticas da educação”, coordinated by the author with the Federal Institute of Paraná. The concretization of the project is given by the offer of theoretical-practical training to teachers, with the aim of understanding the meaning of historical-critical pedagogy as a dialectical conception of education. The project has been carried out since 2017, with which it is hoped to provide pedagogical support for teachers so that they can make effective the didactic process in the perspective of Historical-Critical Pedagogy. Thus, some of the theoretical and practical presuppositions of this Pedagogy are dealt with, such as historical and dialectical Materialism, the Critical Historical Pedagogy method and Historical-Cultural Psychology. The theoretical references are based especially on the studies carried Saviani (2008, 2011, 2013a, 2013b, 2016), Martins e Duarte (2010), Martins (2013) as some writings of Vigotski and his followers. These three years of research and intervention allow us to reflect on some general questions regarding initial and continuing teacher education, among which we highlight the recurrent dichotomy between theory and practice, as well as the identification of the essential elements on critical theories of education that need to be appropriated by teachers in order to carry out a teaching practice aimed at guaranteeing the access to knowledge historically elaborated by men to public school students from the working class.

**Keywords:** Education. Teacher training. Historical-critical pedagogy.

## PEDAGOGÍA HISTÓRICA CRÍTICA: CONTRIBUCIONES A LA FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES

### Resumen

Este artículo es el resultado de una investigación realizada para el proceso de organización y realización, por la autora, de formación continuada para docentes de las redes públicas municipal de enseñanza del Paraná, sobre los presupuestos teóricos y prácticos de la Pedagogía Histórico-Crítica. Esta acción está vinculada al proyecto de extensión "Grupo de estudios sobre teorías críticas de la educación", bajo coordinación de la autora ante el Instituto Federal de Paraná. La efectividad del proyecto se da por la oferta de formación teórico-práctica a los docentes, con finalidad a la comprensión del significado de la pedagogía histórico-crítica como una concepción dialéctica de educación. El trabajo se realiza desde el 2017, con el que se anhela, subsidiar pedagógicamente a los docentes para que puedan efectivizar el proceso didáctico en la perspectiva de la Pedagogía Histórico-Crítica. Así, algunos de los presupuestos teóricos y prácticos de esta Pedagogía son trabajados, tales como el Materialismo histórico y dialéctico, el método de la Pedagogía Histórico-Crítica y la Psicología Histórico-Cultural. El referencial teórico está pautado especialmente en los estudios realizados por Saviani (2008, 2011, 2013a, 2013b, 2016), Martins e Duarte (2010), Martins (2013), así como algunos escritos de Vigotski y sus seguidores. Estos tres años de investigación e intervención permiten reflexionar sobre algunas cuestiones, generales, con relación a la formación inicial y continuada de los profesores, entre ellas destacamos la dicotomía, recurrente, entre teoría y práctica. La identificación de los elementos esenciales, sobre las teorías críticas de la educación, que necesitan ser apropiados por los profesores para realizar una práctica docente, con miras a garantizar el acceso al conocimiento históricamente elaborado por los hombres, para los alumnos de la escuela pública, oriundos de la clase obrera.

**Palabras clave:** Educación. Formación del docentes. Pedagogía histórico-crítica.

## INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado do trabalho desenvolvido por meio da oferta de cursos de formação continuada para professores da rede pública municipal de ensino no estado do Paraná. Já foi realizado nos municípios de Cascavel, Santa Tereza do Oeste e Capanema no decorrer dos anos de 2017 a 2019. É caracterizado como um curso de extensão ofertado pelo IFPR, com carga horária entre 20 e 40 horas.

Para fundamentar o processo formativo, são abordados os pressupostos filosóficos-históricos, psicológicos e metodológicos que constituem a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), como uma das possibilidades de compreensão da docência na perspectiva dessa teoria educacional contra-hegemônica. As reflexões, ora apresentadas, são de caráter preliminar no que tange aos caminhos necessários para serem percorridos pelos profissionais da educação, na direção da compreensão dessa teoria da educação e de suas implicações na prática docente. Evidenciado de outra forma, há necessidade de formação continuada dos professores, à luz dos pressupostos teóricos e práticos da PHC, para efetivar o processo didático dessa pedagogia.

Assim, este trabalho é a socialização das reflexões tecidas a partir de uma proposta de formação continuada de professores da educação básica, pautada na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), teoria educacional que, desde as sistematizações iniciais, no final dos anos de 1970 e início dos anos 1980, está em processo de construção e efetivação na sala de aula, dos pressupostos teóricos e práticos, por um grupo de pesquisadores que tem dedicado seus estudos à construção dos aspectos fundantes dessa teoria educacional; dentre eles, destacamos os pressupostos filosóficos, psicológicos, metodológicos, bem como a concepção de currículo que constituem a PHC.

A realização dos cursos está balizada no método de conhecimento do materialismo histórico e dialético, bem como na concepção de desenvolvimento humano dos estudos realizados a partir da escola de Vigotski, ou seja, da psicologia histórico-cultural.

A PHC é uma proposta contra-hegemônica, que tem como finalidade organizar as atividades escolares nas escolas reais para atender às especificidades da classe trabalhadora. Nesse sentido, é necessário organizar a prática docente, além de direcionar as atividades a uma perspectiva clara de trabalho coletivo, em que cada um tem plena percepção das tarefas realizadas.

Dessa forma, para o processo formativo, caracterizado como grupo de estudos, no qual os participantes devem realizar leitura prévia de textos, são retomados os fundamentos históricos-filosóficos da PHC, ou seja, do posicionamento político, da ideologia dessa teoria educacional, bem como os pressupostos psicológicos que fundamentam tal teoria. A premissa é considerar as condições objetivas de atuação nessa sociedade, que é capitalista, portanto, com a ideia de que a educação é possível e necessária para a busca de superação de adversidades.

No que tange aos conhecimentos necessários para a docência, são retomados a partir das sistematizações realizadas pelo fundador da PHC, Dermeval Saviani, os quais fazem parte da gênese dessa teoria educacional, sendo de fundamental importância a sua incorporação pelos professores.

A socialização do percurso formativo possibilita reflexões a serem tecidas neste artigo; em seguida, são retomados os pressupostos teóricos e práticos da PHC, os quais direcionam toda a efetivação do projeto, desde a concepção até a emissão do relatório final e, por fim, as reflexões estão direcionadas para o caminho histórico, percorrido pela formação dos professores no Brasil, para que o leitor e, em especial, o público-alvo do curso - professores da Educação Básica - possa compreender como tem ocorrido a formação de professores, bem como quais conhecimentos são necessários para que esses profissionais possam materializar a PHC em sua ação docente.

## PERCURSO FORMATIVO

A necessidade de propor formação continuada para profissionais da educação à luz da PHC, materializada no projeto de extensão “Grupo de estudos: teorias críticas da educação”, tem sua gênese no ano de 2016, quando a proponente do curso ingressou no IFPR, Campus Irati. Na legislação que constitui essa instituição, dentre os objetivos e finalidades, está a oferta de cursos de formação continuada para trabalhadores, em especial, da educação básica. Em parceria com a Secretaria Municipal da Educação de Irati e a UNESPAR *campus* Irati, a proposta foi implementada naquele município. O curso tinha uma carga horária total de 160 horas, divididas em quatro módulos de 40 horas, com 30 participantes cada. Esse formato foi proposto para atender às demandas das instituições envolvidas, uma vez que outros professores do *campus* Irati, das diversas áreas do conhecimento, também ofertaram módulos, todos com a denominação: O ensino de matemática na perspectiva da PHC, de língua portuguesa, de história, de geografia, de ciências. Para a oferta desse curso, foi necessário fazer uma formação específica para os docentes do IFPR (que iriam ministrar o curso aos profissionais da rede pública municipal), uma vez que muitos não tinham conhecimento sobre os pressupostos da PHC. O público-alvo foram professores da Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

A partir do trabalho acima descrito, foi possível identificar a relevância de propor formação continuada com base nos pressupostos teórico-metodológicos da PHC, fato que foi sistematizado na elaboração do projeto de extensão aqui apresentado. Com a identificação da latente necessidade dos profissionais da educação, em relação à compreensão dos fundamentos dessa concepção educacional, a proposta acompanhou a trajetória profissional da proponente; por isso, em 2017, a oferta aconteceu em Cascavel e Santa Tereza do Oeste e, em 2018 e 2019, no município de Capanema. Assim, o curso foi ministrado apenas pela coordenadora do projeto, ou seja, não ocorreu mais em parceria com demais professores do IFPR, especialmente, pelo fato de que a PHC ainda não ocupa lugar

central nessa instituição, o que dificulta encontrar professores que trabalhem a partir de tal concepção.

No ano de 2017, foram ofertados dois cursos de extensão, com turmas nos municípios de Cascavel e Santa Tereza do Oeste, sendo: Fundamentos teóricos e práticos do processo de alfabetização/letramento e O ensino de Arte e Literatura na Educação Infantil.

Essas propostas, acima descritas, permitiram à proponente identificar a necessidade de retomar os fundamentos da PHC, sua gênese, uma vez que, durante a realização dos cursos voltados para áreas específicas, a retomada dos aspectos centrais dessa teoria educacional era necessária para a compreensão dos participantes, das especificidades do trabalho docente nas áreas de conhecimento. Por isso, a partir de 2018, o curso foi reorganizado e assumiu como característica central estudos voltados para a gênese da PHC, sendo estudados dois livros considerados fundamentais: *Escola e Democracia* e *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*.

Desde 2016, a dinâmica de organização pressupõe o número de inscritos entre 30 e 60 pessoas, os quais devem atuar na rede municipal de ensino, na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; os encontros são semanais ou quinzenais, o que é definido pelo grupo de cursistas. A carga horária ficava entre 20 e 40 horas, a depender das condições para oferta das atividades, em especial, do período letivo em que se iniciou.

A partir de 2018, além dos conteúdos formativos abaixo explicitados, no decorrer da realização do curso, foram socializadas possibilidades de ensino no âmbito das diversas áreas do conhecimento, a partir da PHC, com sugestão de referências bibliográficas e algumas menções no âmbito da didática. Importante reiterar que essa também é uma reivindicação dos profissionais da educação, de estudos sobre o ensino das áreas do conhecimento, a respeito de como organizar as práticas pedagógicas com base na PHC.

A seguir, evidenciam-se as duas propostas de cronograma para a realização do curso, a partir de 2018, ou seja, com 20 horas e com 40 horas. Para o programa de 20 horas, foram realizados 4 encontros de 4 horas, sendo que 4 horas são destinadas para leitura e sistematização. Para o programa de 40 horas, foram 8 encontros de 4 horas, de maneira que 8 horas foram direcionadas para estudo.

Para o curso com 20 horas, realizou-se o estudo do livro *Escola e Democracia*, além dos capítulos um e dois do livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. As atividades desenvolvidas são de leitura prévia e discussão dos textos obrigatórios, elencados nos quadros a seguir.



Quadro 1 – Cronograma 20 horas

Encontro	Conteúdos	Carga horária
1	Texto: <i>Sobre a Natureza e especificidade da Educação</i>	4 horas
2	Capítulos 1 e 2 do livro <i>Escola e Democracia: As teorias da educação e o problema da marginalidade; A teoria da curvatura da vara.</i>	4 horas
3	Capítulos 3 e 4 do livro <i>Escola e Democracia: Para além da teoria da curvatura da vara; Onze tese sobre educação e política.</i>	4 horas
4	Capítulo 2 do livro <i>Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações: Competência política e compromisso técnico</i>	4 horas

Fonte: Elaborado pela autora.

Para a possibilidade de realização de 40 horas, são acrescentados os outros textos, que compõem o livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, para estudo e reflexão, sobre a implementação da PHC.

Quadro 2 – Cronograma de 40 horas

Encontro	Conteúdos	Carga horária
5	Capítulo 3: <i>A PHC no quadro das tendências Críticas da Educação Brasileira</i>	4 horas
6	Capítulo 4: <i>A PHC e a Educação Escolar</i>	4 horas
7	Capítulo 5: <i>A materialidade da Ação Pedagógica e os desafios da PHC</i>	4 horas
8	Capítulo 6: <i>Contextualização histórica e teórica da PHC</i>	4 horas

Fonte: Elaborado pela autora.

A proposta de 40 horas foi efetivada, em 2018, e a de 20 horas, em 2019; para 2020, também foi mantida a proposta de 20 horas.

## PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Para os projetos de extensão, como ponto de partida para o processo formativo dos profissionais participantes, é realizada a leitura e discussão do texto: *Sobre a natureza e especificidade da educação*, escrito, em 1984, e incorporado como primeiro capítulo do livro: *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Esse texto é considerado fundamental para a compreensão do trabalho educativo à luz da PHC.

Nesse referencial teórico, são retomados aspectos que parecem óbvios, como menciona o próprio Dermeval Saviani, todavia, nem sempre estão compreendidos. Nessa

direção, retomamos a natureza da educação como uma ação eminentemente humana, que é trabalho, porém, não material. Em seguida, com a intenção de refletir sobre a concepção do trabalho, como princípio educativo, evidencia-se “[...] o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2013b, p. 13)

Assim, apresenta-se que:

**[...] 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 formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, `a descoberta das **formas mais adequadas para atingir esse objetivo**. (SAVIANI, 2013b, p. 13, grifo nosso).

Para a PHC, a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado; não é qualquer saber, mas sim o conhecimento elaborado. Por isso, a necessidade da escola está posta pela exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações. Diante disso, o texto contempla com clareza a concepção de Currículo na perspectiva da PHC, como o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola, com vistas a garantir a apropriação do conhecimento elaborado pela classe trabalhadora.

Faz-se mister, no processo de formação de professores, seja inicial ou, nesse caso, de forma continuada, retomar aspectos centrais da história da educação, para que a compreensão da natureza e especificidade da educação se efetive no cotidiano das instituições de ensino. Ademais, é essencial reiterar que: “Trata-se da própria consciência da historicidade humana, isto é, a percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro.” (SAVIANI, 2013a, p. 4). Portanto, “[...] eu não posso compreender radicalmente o presente se não compreender as suas raízes, o que implica o estudo da sua gênese.” (SAVIANI, 2013a, p. 4). E, ainda, “[...] aquilo que a humanidade produziu ao longo da história é a referência para se desenvolver uma educação de qualidade (SAVIANI, 2013a, p. 8).

No caso da história da educação brasileira, retoma-se a gênese da sua constituição<sup>2</sup>, com a chegada dos jesuítas, perdurando a Pedagogia Tradicional da vertente religiosa até o século XVII, para o predomínio da vertente leiga, até o início do século XIX. Consideradas as condições objetivas do desenvolvimento da sociedade, segue-se com a inserção de novas concepções da educação, até que, a partir de meados do século XX, as concepções contra-hegemônicas se estabelecem no campo educacional brasileiro, marcando a gênese da PHC.

Todavia, para constituir-se em uma concepção dialética de educação, alguns elementos são inerentes à PHC, dentre eles, o materialismo histórico e dialético. Para que os professores possam efetivar o trabalho pedagógico nessa perspectiva, faz-se necessário compreender esses pressupostos fundantes de tal teoria educacional. Diante disso, o materialismo histórico e dialético é um método de conhecimento da realidade, o qual tem

como fundadores Karl Marx e Friedrich Engels. As referências teóricas utilizadas foram as reflexões de Álvaro Vieira Pinto (1969), no livro *Ciência e existência e Lógica formal e Lógica dialética*, de Henri Lefebvre (1975)<sup>3</sup>.

Álvaro Vieira Pinto assevera que a ciência, sendo a forma superior do processo de conhecimento, não pode ser devidamente entendida fora da teoria geral desse mesmo processo. Assim, discorre sobre duas concepções filosóficas, que permearam as reflexões sobre ciência e pensamento, sendo a lógica formal e a lógica dialética.

O modo dialético de pensar dissipa as confusões metafísicas, pois parte desta simplíssima reflexão: que o homem pensante, a criatura lógica, que irá conhecer o mundo natural e explicá-lo, é ele próprio um produto desse mesmo mundo e tem de ser entendido, em todos os seus aspectos e funções, com as mesmas ideias gerais que explicam o processo total da realidade. (VIEIRA PINTO, 1969, p. 184).

Ou seja, o homem é produto, é um ser histórico, que, ao suprir suas necessidades de sobrevivência pela atividade vital, o trabalho, organiza e desenvolve o meio em que vive, produzindo história/conhecimento e se constituindo como ser humano. Portanto, uma teoria do conhecimento, que desconsidere tal pressuposto, está fadada à produção de conhecimento que não traduz a realidade. Por tudo isso, o mesmo autor assevera:

A lógica dialética distingue-se, ademais, da formal por ser aquela indispensável para compreender todos os acontecimentos em que o homem é simultaneamente o investigador e um dos elementos do problema investigado. A presença do homem impõe o emprego da razão dialética porque a compreensão do fenômeno humano, em si mesmo e em sua atuação sobre a realidade, pertence de direito à dialética. Esta é a ciência do processo universal da realidade, suas leis estão presentes no íntimo dos seres e dos acontecimentos, mas somente na reflexão humana se faz consciente. (VIEIRA PINTO, 1969, p. 186).

A PHC, guiada pela lógica dialética, parte da premissa de que o homem produz sua essência, bem como seu meio de vida, da mesma maneira que maximiza seu meio pela produção de instrumentos, sendo o signo um instrumento fundamental no desenvolvimento do psiquismo humano. Diante disso, a escola é *locus* privilegiado para a transmissão do conhecimento, que é clássico, aquele que nos torna humanos; evidenciado de outra forma, não nascemos humanos, de forma que, para nos humanizarmos, faz-se necessário viver um processo condicionado homem x natureza e homem x cultura. Assim, o conhecimento (acervo produzido pela humanidade) reflete o mundo objetivo na consciência de cada um.

Tal pressuposto foi abordado de forma sistemática por Lígia Márcia Martins, no texto *Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural*, com a defesa de cinco teses para evidenciar os princípios da PHC e da psicologia histórico-cultural, quais sejam: 1) Ao ensino escolar cumpre a tarefa de humanização dos indivíduos; 2) A humanização do psiquismo identifica-se com a



superação das funções psíquicas elementares em direção às funções psíquicas superiores; 3) A atividade de ensino conquista natureza específica na forma de educação escolar; 4) A formação de conceitos é a base sobre a qual o psiquismo se desenvolve e a educação escolar se realiza e 5) Conceitos cotidianos e de senso comum não incidem sobre o desenvolvimento psíquico da mesma maneira que os conceitos científicos.

A seguir, são evidenciadas algumas considerações da autora, as quais são apresentadas e aprofundadas no curso com a finalidade de estabelecer reflexões sobre a prática docente, tendo em vista que as teses incidem diretamente na organização do processo didático da PHC. Sobre a primeira tese, cabe reiterar que a humanidade é produzida, sendo a escola espaço privilegiado para a sua efetivação, ou seja:

[...] a humanidade não “nasce” nas pessoas a partir delas mesmas, mas resulta da humanidade objetivada e disponibilizada às suas apropriações e, coadunando-se a esse fato, tanto a psicologia histórico-cultural quanto a pedagogia histórico-crítica voltam-se à análise das condições objetivas que, em uma sociedade de classes, reservam condições desiguais de humanização para diferentes indivíduos. (MARTINS, 2013, p. 131-132).

Ao sistematizar a segunda tese, a humanização do psiquismo identifica-se com a superação das funções psíquicas elementares, em direção às funções psíquicas superiores. Martins retoma os estudos de Vigotski sobre o papel dos signos, quando afirma a existência de condições biológicas e sociais para o desenvolvimento do psiquismo, sendo fundamental que o profissional da educação tenha clareza da distinção entre ambos. A autora destaca:

[...] a existência de modos qualitativamente distintos de funcionamento psíquico. Um modo, advindo de condições biológicas, naturais; e outro, produzido em condições sociais de vida e de educação. Às funções psíquicas consubstanciadas no primeiro modo, adjetivou como funções psíquicas elementares, primitivas e, às funções instituintes do segundo modo como funções psíquicas superiores. (MARTINS, 2013, p. 132).

A tese três ressalta que a atividade de ensino conquista natureza específica na forma de educação escolar; importante recorrer à maneira como deve se suceder a seleção de conteúdos e a organização da aprendizagem, os quais não podem ser secundarizados, ou seja:

A seleção de conteúdos e a forma organizativa da aprendizagem, para a psicologia histórico-cultural não são fatores que possam ser secundarizados. Da mesma forma, para a pedagogia histórico-crítica há que se identificar, no ato educativo, sob quais condições a aprendizagem opera verdadeiramente a serviço do desenvolvimento dos indivíduos. (MARTINS, 2013, p. 136).

A tese três coaduna-se com as reflexões realizadas sobre a concepção de currículo na perspectiva da PHC. Nessa direção, salienta-se a defesa da tese quatro, na qual a autora, embasada nos estudos da teoria histórico-cultural, destaca que “a formação de conceitos requalifica o sistema psíquico em sua totalidade”; assim:

[...] ao requalificar as funções psíquicas é que a aprendizagem escolar cumpre uma de suas principais funções – incidir na personalidade dos indivíduos, haja vista que nela sintetizam-se as propriedades culturalmente formadas que configuram a maneira de ser de cada sujeito particular. (MARTINS, 2013, p. 13).

Portanto, os conceitos científicos formam-se por meio de uma ação sistematizada, que articule e mobilize as funções psicológicas superiores; portanto, a tese cinco reitera: “A formação dos conceitos científicos exige e se articula a uma série de funções psíquicas, a exemplo da percepção complexa, da atenção voluntária, da memória lógica e, sobretudo das operações lógicas do raciocínio.” (MARTINS, 2013, p. 13).

Por isso, a prática docente que preconize a efetivação do método didático da PHC, tendo a psicologia histórico-cultural como base para a compreensão do desenvolvimento psíquico, não pode se pautar em tarefas como “siga o modelo, defina, exemplifique, liste”, dentre outras do gênero, que tendem a exigir dos estudantes pouca atividade psíquica, diferenciando-se, assim, de outras tarefas, como “explique, analise, justifique, demonstre, argumente”. Enfim, tarefas que exigem o uso do conceito para serem adequadamente respondidas, tendem a ativar a atenção, a memória, o raciocínio, ou seja, um conjunto de funções que, colocadas em movimento, são desenvolvidas.

Outra questão relevante, que é analisada e debatida no processo de realização desse curso, está relacionada à dicotomia entre teoria e prática no campo da educação escolar. Nessa direção, Newton Duarte, ao discorrer sobre a contribuição da pedagogia histórico-crítica para a superação da dicotomia entre teoria e prática na educação, destaca que aparece de várias formas, de maneira que, talvez, o campo da educação seja o campo no qual mais ocorra essa dicotomia entre teoria e prática.

Nessa direção, uma primeira forma é o trabalho do professor, visto apenas como trabalho prático, ou predominantemente prático. Exemplo são as discussões sobre a epistemologia da prática docente – corrente que defende que, para o professor, o mais importante é o conhecimento tácito, que não se organiza, está implícito, construído no cotidiano.

Outra forma é aquela ligada aos conteúdos-conhecimentos trabalhados com os alunos, ou seja, que devem estar atrelados ao cotidiano dos alunos. Ocorre a crítica à escola tradicional, quando o que se aprendia na escola estava distante da vida cotidiana. Nesse caso, é possível identificar o reducionismo tanto em relação à prática quanto à teoria.

Todavia, a PHC trabalha com as relações entre teoria e prática, distinta das concepções das pedagogias hegemônicas na atualidade. Para realizar o trabalho educativo, o professor precisa de teoria, uma vez que ela reflete a luta de classes, porém, também reproduz a alienação. Dessa forma, uma das contribuições da PHC é possibilitar aos educadores um posicionamento claro em relação às pedagogias hegemônicas, uma vez que se posiciona de maneira crítica com relação à organização da sociedade.

A PHC busca trabalhar as relações entre teoria e prática, que se opõem à forma como o pragmatismo percebe o conhecimento, ou seja, em defesa de que a educação escolar precisa produzir necessidades superiores. Portanto, a formação de sujeitos, que estão inseridos em uma dada realidade social, precisa propiciar o conhecimento na direção de vir a ser, de futuro. Essa possibilidade efetiva a transformação radical dessa realidade, a partir da prática social da humanidade como materialista, histórica e dialética, o que pressupõe a compreensão das relações entre teoria e prática.

Assim, recorre-se às considerações realizadas por Dermeval Saviani (2013b, p. 11) no texto *Sobre a natureza e especificidade da Educação*: “Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência de e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho.”

O trabalho pedagógico pressupõe essa clareza, uma vez que os estudantes precisam ser educados para ascender à condição humana. Ou seja, diferentemente dos demais animais, o ser humano não se adapta à natureza, mas transforma-a para produzir as condições de vida humana. “Para sobreviver o homem necessita extrair da natureza ativa e intencionalmente os meios de sua subsistência. Ao fazer isso ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura).” (SAVIANI, 2013b, p. 11). Assim, o desenvolvimento da criança não acontece naturalmente. Portanto, recorreremos aos estudos da Psicologia Histórico-Cultural, suporte teórico e prático para a PHC, no que tange ao processo de desenvolvimento do psiquismo humano.

Antes de recorrer aos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, são retomados os aspectos centrais do método didático da PHC, o qual deve ser compreendido como um processo, sendo que Saviani (2008), de forma didática, organiza em cinco momentos, os quais fazem parte de um mesmo processo. Portanto, não podem ser considerados como passos fragmentados.

Em lugar de passos que se ordenam numa sequência cronológica, é mais apropriado falar aí em momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico. O peso e a duração de cada momento obviamente irão variar de acordo com as situações específicas em que se desenvolve a prática pedagógica. Assim, nos inícios da escolarização a problematização é diretamente dependente da instrumentalização, uma vez que a própria capacidade de problematizar depende da posse de certos instrumentos. (SAVIANI, 2008, p. 74-75).

Como momentos do processo didático na PHC, a prática social é o ponto de partida e o ponto de chegada (concreto pensado). No início do processo, professor e alunos são tomados como agentes sociais com níveis diferenciados de compreensão da prática social, quando o professor possui uma síntese precária e o aluno uma visão sincrética.

A problematização está relacionada ao processo de reflexão do professor sobre quais conhecimentos são importantes para serem transmitidos aos alunos, a fim de que possam viver na sociedade de forma livre. Ou seja, “Trata-se 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. 71).

Dessa forma, segue-se para o momento denominado como instrumentalização; com o intuito de elucidar esse conceito, utilizaremos uma provocação realizada pelo fundador da PHC, quando da escrita do livro *Escola e Democracia*, a qual se relaciona à possível fala de um pai da classe trabalhadora, ao reconhecer a importância da educação escolar para seus filhos, que declararia: “[...] se o meu filho não quer aprender, vocês têm que fazer com que ele queira.” (SAVIANI, 2008, p. 49). Esclarece que:

**E o papel do professor é o de garantir que o conhecimento seja adquirido**, às vezes mesmo contra a vontade imediata da criança, que espontaneamente não tem condições de enveredar para a realização dos esforços necessários à aquisição dos conteúdos mais ricos e **sem os quais ela não terá vez, não terá chance de participar da sociedade**. (SAVIANI, 2008, p. 49, grifo nosso).

Essas considerações são de grande relevância para os professores que trabalham na educação básica, de maneira especial, na educação infantil, uma vez que: “No início da escolarização a problematização é diretamente dependente da instrumentalização, uma vez que a própria capacidade de problematizar depende da posse de certos instrumentos.” (SAVIANI, 2008, p. 75).

O momento da catarse é reiterado por Dermeval Saviani como a situação que se baseia na acepção gramsciana de “[...] elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens.” (GRAMSCI, 1978, p. 53). Ou seja, é a “[...] efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social.” (SAVIANI, 2008, p. 72).

A prática social (final) caracteriza-se como o concreto pensado (por meio da abstração). Assim, não deixa de ser novamente a prática social inicial, uma vez que é preciso dosar a transmissão do conhecimento, que pressupõe pré-requisitos.

Necessário, ainda, reiterar que a finalidade da PHC está direcionada para a socialização dos conhecimentos historicamente acumulados pelo homem, para os filhos da classe trabalhadora, que não têm acesso ao conhecimento elaborado/clássico. Os filhos da classe dominante já possuem esse acesso e, inclusive, utilizam tal conhecimento para perpetuar os interesses da sua classe.

O processo educativo é a passagem da desigualdade à igualdade. Por isso, a questão da Democracia, ou seja, da igualdade no ponto de partida precisa ser compreendida por meio das condições objetivas dos agentes sociais, envolvidos no processo, sendo coerente considerar o fato de que, se há igualdade desde o ponto de partida, a escolarização, a aula não se justifica. Assim, a defesa da Liberdade deve vir acompanhada da efetividade do ensino e da aprendizagem dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, uma vez que não podemos nos libertar sem conhecer.

Para a PHC, as contribuições dos professores estão pautadas no momento da instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário etc., socializadas às novas gerações, assim:

Será mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender **os vínculos da sua prática com a prática social global**. Assim, a instrumentalização desenvolver-se-á como decorrência da problematização da prática social, atingindo o momento catártico que concorrerá na especificidade da matemática, da literatura, etc. para alterar qualitativamente a prática de seus alunos como agentes sociais. (SAVIANI, 2008, p. 80).

Diante das considerações centrais sobre o método didático da PHC, enfatizamos as especificidades no que tange ao desenvolvimento do psiquismo humano, com vistas a fundamentar a prática docente na direção da humanização.

De forma sintética, os psicólogos russos organizam em estágios o desenvolvimento humano. Nesses estágios, as crianças/sujeitos desenvolvem-se por meio dos avanços em suas atividades-guia.<sup>4</sup> Todavia, destacamos que:

[...] embora os estágios do desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo de uma certa forma, seus limites de idade, todavia, dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. Assim, não é a idade da criança enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo, e se alteram *pari passu* com a mudança nas condições histórico sociais. (LEONTIEV, 2001, p. 65-66 *apud* MARTINS; ARCE, 2013, p. 49).

Dessa forma, reiteramos que o processo de desenvolvimento do psiquismo não se efetiva de forma natural, como preconizam as bases teóricas e práticas do construtivismo, mas sim é produzido. Isso porque a educação escolar possui uma função essencial no processo de humanização, direcionando, inclusive, a sua qualidade.

Para avançar na direção da formação crítica do professor, é preciso também avançar na compreensão de que estamos inseridos numa sociedade dividida em classes, que somos classe trabalhadora. É necessário lutar como intelectuais no interior da divisão social do trabalho. O trabalho do professor está permeado pela abstração e generalização, porque há uma heterogeneidade, no que se refere aos espaços de atuação do professor.

Considerar as condições objetivas de trabalho do professor, as diferenças entre as etapas, níveis e modalidades da educação escolar é fundamental, todavia, o professor precisa compreender a educação como instrumento de luta. Nessa senda, retomamos o papel fundamental da educação, explicitada pelo professor Dermeval Saviani, no texto introdutório do livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, quando reitera esse papel:



[...] “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica”, cabe entender a educação como um instrumento de luta. Luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o proletariado. Mas o proletariado não pode se erigir em força hegemônica sem a elevação do nível cultural das massas. Destaca-se aqui a importância fundamental da educação. A forma de inserção da educação na luta hegemônica configura dois momentos simultâneos e organicamente articulados entre si: um momento negativo que consiste na crítica da concepção dominante (a ideologia burguesa); e um momento positivo que significa: trabalhar o senso comum de modo a extrair o seu núcleo válido (o bom senso) e dar-lhe expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares. (SAVIANI, 1996, p. 03).

Diante dessas reflexões preliminares é que o processo formativo é organizado, com a manutenção do diálogo por meio da prática dos profissionais. A pretensão é suscitar as discussões no âmbito da reflexão filosófica para esses profissionais, bem como para os leitores deste texto. Por isso, o próximo elemento trabalhado relaciona-se à trajetória da formação de professores no Brasil, como acontece e quais conhecimentos são necessários para que o processo formativo desses trabalhadores possa preconizar os aspectos centrais da PHC.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

No século XX, o atendimento educacional brasileiro passou de pequenas proporções para serviços educacionais em larga escala, devido ao aumento da população e ao crescimento econômico. Esse aumento do atendimento escolar destaca os problemas relacionados à qualidade da educação na escola. Nessa direção, a formação de professores é colocada em pauta, uma vez que os docentes e as instituições formadoras tendem a ser apontados como vilões.

Saviani nos remete à discussão, pelo viés da história da educação, de que a trajetória da formação de professor configura-se em dois modelos: um, voltado para formação por meio dos conteúdos clássicos; já o outro, é direcionado à formação didático-pedagógica, ou seja, pelo viés da prática.

De acordo com Saviani (2011), ao redigir texto sobre *Dilemas e perspectivas da formação de professores no Brasil*, as diretrizes nacionais dos cursos de formação de professores são, ao mesmo tempo, restrita e demasiadamente extensivas; restritas, no essencial, e excessivas, no acessório.

Outra autora, que discorre sobre a formação de professores, é Lígia Márcia Martins, a qual destaca que essa análise deve ser feita com a clareza de que é a síntese de múltiplas determinações, portanto, permeada pelas transformações sociais.

Lígia nos remete, ainda, à discussão da legislação educacional para a formação de professores, que, nos últimos anos, assim como toda a legislação educacional, está marcada por orientações de organismos internacionais, ou seja, há vínculos entre as reformas educacionais impostas no final do século XX.

Urge a necessidade de proposição de um modelo de formação de professores, no qual a construção do conhecimento se coloque a serviço do desvelamento da prática social.

Assim como Dermeval Saviani (1994) e Lígia Martins e Newton Duarte (2010) defende que a proposta de formação de professor, que está em vigor, tem sido marcada pelo descarte da teoria, por meio da desqualificação dos conhecimentos clássicos, sendo valorizado o conhecimento tácito, do senso comum, as particularidades. Há o apelo de formação de personalidades flexíveis, criativas, autônomas, que saibam trabalhar em grupos e comunicar-se habilmente; mas, sobretudo, estejam aptas para os domínios da complexidade do mundo real.

Ocorre que a educação escolar precisa atender à exigência de formar indivíduos participativos, por meio da aprendizagem baseada em problemas. A ênfase recai nas aprendizagens que o aluno realiza a partir de si mesmo, no respeito às suas necessidades e motivações, bem como nos limites daquilo que identifica como problema. Assim, as dimensões técnicas da prática de ensino passam a ocupar lugar central, em detrimento de seus próprios fundamentos. Privilegia-se a forma ao invés do conteúdo.

Essa diluição ocorre sob o argumento da necessária articulação entre teoria e prática. Portanto, a formação de professores tem sido reconhecida como merecedora de grande atenção e análise, especialmente, pelo fato de que a política educacional vigente tem sido guiada pelo seguinte vetor: redução de custos, com o princípio do máximo de resultados e o mínimo de investimento na formação de professores; isso é traduzido pelo objetivo de formar um professor técnico e não um professor culto.

Nessa direção, recorremos, ainda, à reflexão sobre a forma como os professores se relacionam com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Todavia, consideramos pertinente recorrer a alguns elementos gerais da constituição da tecnologia, no processo histórico das transformações sociais; evidenciado de outra forma, a tecnologia é o resultado dos avanços realizados pelo homem na produção do conhecimento. É o produto da evolução conquistada pela humanidade, portanto, faz parte do processo de humanização e precisa ser socializada para as novas gerações.

Diante disso, destacamos que o uso das TICs na construção do conhecimento deve estar permeado pela clareza dos objetivos a serem alcançados por parte do docente em relação aos alunos, no sentido de garantir a aprendizagem dos conhecimentos científicos acumulados pela humanidade. E, ainda, ao recorrer aos estudos de Dermeval Saviani (1994), em seu texto “O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias”, no qual o autor retoma questões centrais sobre as relações entre educação e trabalho, desde suas

origens, destaca-se como essa relação ocorre no decorrer do desenvolvimento histórico da humanidade. Assim, por fim, ressalta que:

As máquinas, como extensão dos braços e agora também do cérebro humano, não são mais do que instrumentos através dos quais o homem realiza aquela atividade, ainda que se trate de instrumentos capazes de pôr em movimento operações complexas, múltiplas, amplas e por tempo prolongado. Portanto, o criador desse processo, aquele que o domina plenamente e que o controla em última instância, continua sendo o homem. Continua, pois, sendo um trabalhador. Seu trabalho consiste agora em comandar e controlar todo o complexo das suas próprias criaturas, mantendo-as ajustadas às suas necessidades e desenvolvendo-as na medida das novas necessidades que forem se manifestando. Mas convenhamos que as fronteiras entre esse tipo de trabalho e o lazer, entre esse tipo de atividade e aquela própria do desfrute das artes e dos jogos desportivos se tomam tênues, diversamente do que ocorria (e ainda ocorre) no “reino da necessidade”. (SAVIANI, 1994, p. 12).

Ainda, no que tange aos saberes necessários ao professor, à luz da PHC, recorre-se às orientações realizadas pelo próprio Dermeval Saviani, em um texto de 2016, denominado *Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular*, no qual o autor reitera que, ao professor, para efetivar o método didático, na perspectiva da PHC, são necessários cinco saberes: saber atitudinal, saber crítico-conceitual, saberes específicos, saber pedagógico e saber didático-conceitual.

A título de esclarecimentos, serão elencados os principais elementos de cada um desses saberes, iniciando pelo saber atitudinal, a partir do trecho em que o autor explicita as características inerentes a esse saber, o qual:

Abrange **atitudes e posturas** inerentes ao papel atribuído ao educador, tais como **disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades etc.** Trata-se de competências que se prendem à identidade e conformam a personalidade do educador, mas que são objeto de formação tanto por processos espontâneos como deliberados e sistemáticos. (SAVIANI, 2016, p. 65, grifo nosso).

Quando elencamos esse saber atitudinal, reiteramos a necessidade de o professor manter sempre a postura pedagógica, organizando o ensino na direção da socialização do saber sistematizado, utilizando-se de todos os espaços e momentos do ambiente escolar.

Diretamente ligado a esse tipo de saber, está o saber crítico-conceitual, no qual:

Espera-se, assim, que o educador saiba **compreender o movimento da sociedade identificando suas características básicas e as tendências de sua transformação de modo a detectar as necessidades presentes e futuras a serem atendidas pelo processo educativo sob sua responsabilidade.** (SAVIANI, 2016, p. 65, grifo nosso).

A disposição das características de cada um dos saberes ocorre de forma ordenada apenas com a finalidade de propiciar clareza ao entendimento, uma vez que o próprio autor destaca a interligação entre eles, com vistas a efetivar trabalho educativo de qualidade. Assim, os saberes específicos:

Trata-se dos conhecimentos oriundos das ciências da natureza, das ciências humanas, das artes ou das técnicas, obviamente considerados, como se assinalou, não em si mesmos, mas enquanto elementos educativos, isto é, que precisam ser assimilados pelos educandos em situações específicas. (SAVIANI, 2016, p. 66).

Consideradas as especificidades da educação, é necessário que o professor possua o conhecimento sobre os fundamentos dessa ciência, sendo identificado como o saber pedagógico, necessário para caracterizar o profissional da educação, no qual:

Aqui se incluem os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais visando a articular os fundamentos da educação com as orientações que se imprimem ao trabalho educativo. Em verdade esse tipo de saber fornece a base de construção da perspectiva especificamente educativa a partir da qual se define a identidade do educador como um profissional distinto dos demais profissionais, estejam eles ligados ou não ao campo educacional. (SAVIANI, 2016, p. 66).

E, por fim, mas não menos relevante, há o saber didático-conceitual, o qual é reiterado com os profissionais, no sentido de que possam ter clareza da importância da relação teoria e prática; por isso, tal saber:

**É, em sentido mais específico, o domínio do saber fazer.** Implica não apenas os procedimentos técnico-metodológicos, mas a dinâmica do trabalho pedagógico enquanto uma estrutura articulada de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos que se movimentam no espaço e tempo pedagógicos visando atingir objetivos intencionalmente formulados. (SAVIANI, 2016, p. 66 grifo nosso).

As reflexões, explicitadas neste texto, sobre os saberes necessários à docência, são a retomada de questões já sistematizadas pelo autor desde a década de 1980. Estão relacionadas à concepção de educação, de currículo, bem como da função do professor, portanto, quais são os conhecimentos necessários para efetivar o trabalho docente na perspectiva da PHC. Nesse processo formativo, são retomadas com a intenção de apontar a necessidade de formação continuada para a docência, nessa perspectiva, sem perder de vista a relevância de organizar a formação inicial, com objetivo de atender aos requisitos necessários para a docência, a fim de efetivar o trabalho como princípio educativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalidade deste trabalho é contribuir com o processo de formação continuada dos professores da educação básica, no sentido de buscar a oferta de educação de qualidade. Quanto ao processo de reflexão sobre os resultados do trabalho, que vem sendo desenvolvido, é realizado de duas formas, que se complementam. Uma é a avaliação dos participantes do processo formativo e a outra compreende a análise da própria docente sobre os limites e possibilidades desse trabalho.

A partir da avaliação, realizada pelos cursistas, houve transformações na prática docente dos envolvidos de forma direta, nessa formação, bem como dos demais profissionais da instituição a que o cursista pertence. Argumentam que o conhecimento adquirido propiciou a efetivação de trabalho docente de qualidade, com novas possibilidades de intervenção na busca de efetiva aprendizagem, portanto, desenvolvimento das crianças.

Destacam que a formação inicial de muitos docentes, em cursos de licenciatura, não propiciou conhecimento suficiente sobre os aspectos teóricos e práticos para efetivar prática docente consciente e qualitativa. Ademais, que a oportunidade de participar de formação continuada, oferecida por uma instituição, como o IFPR, contribui com a atuação em sala de aula.

Enfim, é possível retomar os objetivos para a formação de professores, elencados neste projeto de extensão, os quais foram atingidos, quais sejam, propiciar formação teórica e prática aos professores da educação básica, a respeito da prática docente, na perspectiva das teorias críticas; compreender o processo histórico de constituição das teorias educacionais no Brasil; identificar os pressupostos teóricos e práticos da PHC; estudar e compreender a periodização do desenvolvimento humano.

Fica, ainda, a reflexão, a partir da avaliação dos cursistas, de que a profissão docente requer constante processo de formação, com a intenção de buscar a qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Além do mais, são muitos os desafios para a docência, mas a busca de conhecimento contribui para que alguns avanços possam se efetivar.

De outro lado, está a avaliação da docente, no sentido de reiterar a necessidade de formação contínua aos docentes. No caso específico da PHC, isso é fundamental, uma vez que, como anunciado neste texto, é uma Pedagogia que está em processo de materialização no espaço escolar, portanto, os estudos estão se desenvolvendo. Assim, fica evidenciada a necessidade de retomar os pressupostos teóricos, que constituem a gênese dessa teoria, a partir do materialismo histórico-dialético, uma vez que alguns equívocos e/ou ausência de compreensão desses pressupostos podem causar uma prática pedagógica distorcida. Sobre essa questão, a título de exemplo, recorreremos aos “momentos” do processo didático, que são, ainda, compreendidos por muitos professores, como uma sequência linear. Ou, ademais, que todos precisam se fazer presente em todas as aulas, ou seja, faz-se necessário compreender o movimento dialético do processo didático. Outra questão debatida relaciona-



se à prática social, que marca o início e o término do processo didático da PHC, quando se percebe a necessidade de esclarecer que estamos tratando desse tema do ponto de vista pedagógico, como mencionado por Dermeval Saviani, desde a gênese da elaboração dessa pedagogia.

No que tange ao processo didático dessa concepção, há, ainda, muitas inquietações em relação às áreas do conhecimento, ou seja, é inerente a preocupação de como ensinar matemática, história, geografia e demais disciplinas com base nessa perspectiva. Por isso, é recorrente a solicitação dos profissionais pela continuidade do processo formativo nessa direção.

Por isso, ao retomar as leituras dos referenciais teóricos e práticos da PHC, em especial, a leitura do texto *Sobre a natureza e especificidade da educação* e do livro *Escola e Democracia*, é possível estabelecer reflexão e diálogo sobre o que o autor sistematizou enquanto gênese da PHC, portanto, clareza teórico-prática para a materialização da prática docente, comprometida com a classe trabalhadora, que propicia acesso ao conhecimento elaborado. Ou seja, existem questões gerais do processo didático, que permeiam o trabalho em todas as áreas do conhecimento, os quais são evidenciados no decorrer desse processo formativo.

Uma consideração, propiciada por esse curso, está relacionada ao interesse dos professores em compreender como realizar o trabalho educativo crítico; demonstram, ao se apropriarem dos pressupostos teóricos e práticos da PHC, um posicionamento claro em defesa da escola pública, dos profissionais da educação, bem como da oferta de educação escolar de qualidade.

Como continuidade deste trabalho formativo, em especial, o curso, denominado Grupo de Estudos sobre Teorias Críticas da Educação, será organizado em novo módulo, com a inserção de novos textos, haja vista as recentes pesquisas, desenvolvidas pelo coletivo de estudiosos, dedicados à efetivação da PHC, em especial, os que compõem o livro *Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*, bem como textos sobre o ensino de matemática, a partir da PHC. Isso porque, no campus de atuação da proponente, é ofertada a licenciatura em matemática, além de ser uma demanda dos próprios profissionais da educação que sejam efetivados cursos sobre essa área do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

GRAMSCI, A. **A concepção dialética da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal/lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

- MARTINS, L. M. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705/7093>. Acesso em: 10 maio 2019.
- MARTINS, L. M.; ARCE, A. A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos. *In*: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 2013.
- MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. **As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas: SP: Autores Associados, 2015.
- PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise das traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil** Repercussões no campo educacional. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília 2010.
- SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Revista de Educação Movimento**, ano 3. n. 4, 2016. Disponível em: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/296>. Acesso em: 13 ago. 2019.
- SAVIANI, D. **Educação: do senso comum a consciência filosófica**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v9i1.15667>. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 30 maio 2019.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013a.
- SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. *In*: FERRETTI, C. J. *et al.* (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013b.
- VIEIRA PINTO, Á. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

**AUTORIA:**

\* Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do Instituto Federal do Paraná (IFPR). Contato: silvana.schmitt@ifpr.edu.br

**COMO CITAR ABNT:**

SCHMITT, S. L. Pedagogia histórico crítica: contribuições para formação continuada de professores. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. 1-21, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8657840. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8657840>. Acesso em: 02 ago. 2021.

**Notas**

- <sup>1</sup> Algumas reflexões iniciais sobre este processo formativo já foram socializadas na XIV Jornada do HISTEDBR: Pedagogia Histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da Revolução Russa, realizada nos dias 3 a 5 de maio de 2017 na cidade de Foz do Iguaçu/PR. O título do trabalho apresentado neste evento é “Fundamentos teóricos e práticos da Pedagogia Histórico Crítica: contribuições para formação continuada de professores”.
- <sup>2</sup> Para aprofundar a compreensão da história da educação brasileira, ver livro “História das ideias pedagógicas no Brasil” de Dermeval Saviani (2013), conforme consta nas referências bibliográficas deste texto.
- <sup>3</sup> As reflexões sobre estes textos são de caráter inicial, por meio da disponibilização de síntese do conteúdo redigida pela docente, uma vez que quase a totalidade dos profissionais que realizaram o curso, não conhecem os autores e sua produção. Todavia, demonstram interesse em se apropriar deste conhecimento.
- <sup>4</sup> Esta nomenclatura é utilizada com base nas traduções e estudos realizados por Zoia Prestes (2010) em sua tese de doutorado defendida em 2010. Tal nomenclatura é também utilizada por Ligia Márcia Martins e Ana Carolina Marsiglia (2015), duas referências utilizadas para realização da formação e redação deste texto.