

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
LINHA DE PESQUISA: GESTÃO E PLANEJAMENTO**

**DANIELA RODRIGUES MARTELINI RAHUAM**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO DESAFIO DA COORDENAÇÃO  
PEDAGÓGICA: ANÁLISE E CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA  
HISTÓRICO-CRÍTICA**

**JACAREZINHO  
2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
LINHA DE PESQUISA: GESTÃO E PLANEJAMENTO**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO DESAFIO DA COORDENAÇÃO  
PEDAGÓGICA: ANÁLISE E CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA  
HISTÓRICO-CRÍTICA**

Dissertação e Produto Educacional apresentados por DANIELA RODRIGUES MARTELINI RAHUAM, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte da Paraná, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Antonio de Oliveira

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do  
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

RR148f Rodrigues Martelini Rahuam, Daniela  
A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO DESAFIO DA COORDENAÇÃO  
PEDAGÓGICA: ANÁLISE E CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA  
HISTÓRICO-CRÍTICA / Daniela Rodrigues Martelini  
Rahuam; orientador Luiz Antonio de Oliveira -  
Jacarezinho, 2022.  
146 p. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional em PPED) -  
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de  
Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós  
Graduação em Educação, 2022.

1. Educação Básica. 2. Gestão e Planejamento. 3.  
Pedagogia Histórico-Crítica. 4. Formação Continuada de  
Professores. 5. Coordenação Pedagógica. I. de  
Oliveira, Luiz Antonio, orient. II. Título.

DANIELA RODRIGUES MARTELINI RAHUAM

**A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO DESAFIO DA COORDENAÇÃO  
PEDAGÓGICA: ANÁLISE E CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA  
HISTÓRICO-CRÍTICA**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Luiz Antonio de Oliveira (PPed/UENP) - Presidente

Prof. Dr<sup>a</sup>. Dra Julia Malanchen (PPE/UNIOESTE)

Prof. Dr. Jorge Sobral da Silva Maia (PPed/UENP)

JACAREZINHO

11/03/2022

Dedico este trabalho às crianças da minha vida -  
Pedro e Clara, que me (trans) formam todos os dias.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar à minha família, em especial meus pais, que mesmo sem possuir proficua formação acadêmica me incentivaram a enveredar por estes caminhos.

Ao meu orientador Prof<sup>o</sup> Dr. Luiz Antonio de Oliveira por acolher meu projeto no ano de 2020, por ter acreditado em mim e, generosamente, ter partilhado dos seus conhecimentos. Por me apresentar a Pedagogia Histórico-Crítica e provocar uma mudança profissional, pessoal e me fazer perceber pertencente à classe trabalhadora. Pela dedicação e paciência entre revisões e sugestões, pela crítica criteriosa que enriqueceu o processo de pesquisa e minha formação como pesquisadora. Pelas excelentes orientações e contribuições durante todo o tempo do mestrado. Por sua amizade. Muito obrigada!

Ao Prof. Dr. Jorge Sobral da Silva Maia, por contribuir para o despertar da minha curiosidade científica, ainda durante as aulas do Mestrado Profissional como aluna especial, com suas observações críticas sobre a realidade educacional e, principalmente, pelas contribuições pontuais na banca de qualificação, pois, com cuidado e carinho fez com que eu percebesse o que não mais via.

À Prof<sup>a</sup>. Dra. Julia Malanchen, pelo aceite em participar da banca de qualificação, por elaborar um parecer pautado pela generosidade em não somente apontar as possíveis lacunas, mas em mostrar caminhos para superá-las. Suas colocações foram essenciais para que eu ampliasse meu olhar sobre a pesquisa e o relatório, e pudesse fazer da proposta de intervenção um elemento a mais na produção de dados. Obrigada!

À rede municipal de ensino a qual faço parte, enquanto funcionária pública, que me garantiu o direito à carga horária da hora-atividade para esse estudo.

À todos os meus alunos e alunas que me fazem uma pessoa melhor a cada dia.

Aos professores e professoras do PPEd/ UENP-CJ, pelos valiosos conhecimentos transmitidos e que tanto contribuíram para a elaboração desta pesquisa.

Imenso carinho e gratidão à Tatiana e à Liliane, pelo incentivo, amizade, partilha, sempre atenciosas e comprometidas, incentivaram o prosseguimento dos estudos no programa, estando presentes em todos os momentos. Não tenho palavras para agradecer tudo o que vocês fizeram por mim nesse período. Muito obrigada! Estamos juntas!

Aos colegas do Mestrado, especialmente Aline, Magali e Rafaela, pela oportunidade de compartilharmos esse processo de aprendizagem: conhecimentos, ideias, dúvidas, incertezas, dificuldades.

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.

[...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (SAVIANI, 2018a, p. 45)

RAHUAM, Daniela Rodrigues Martelini. **A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO DESAFIO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: ANÁLISE E CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.**145f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus Jacarezinho. Orientador: Prof. Dr. Luiz Antonio de Oliveira. Jacarezinho, 2022.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como foco de investigação a formação continuada de professores por ação da coordenação pedagógica, à luz da pedagogia histórico-crítica. Assim, a atuação da coordenação pedagógica como formadora de professores no cotidiano da escola pública constitui-se como objeto de estudo, no intuito de responder questionamentos sobre como esse profissional tem realizado a formação continuada do professor no ambiente escolar e quais as possibilidades de exercer sua condição de formador numa perspectiva histórico-crítica. O objetivo geral da pesquisa foi investigar a *práxis* desenvolvida pela coordenação pedagógica na formação continuada dos professores da educação básica, para identificar e propor elementos de reconstrução deste processo, com vistas ao desenvolvimento da criticidade e ação docente à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. A proposta tem raízes em inquietações no exercício da profissão docente e em reflexões e observações sobre o cotidiano das escolas e o anseio dos educadores para um maior apoio desse profissional. A perspectiva teórico/metodológica está pautada em Saviani (2013, 2018, 2019), Duarte (2010, 2011, 2016), Martins (2010, 2015) e Marsiglia (2011, 2019). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, a partir da referência do Materialismo Histórico Dialético, tomando para a análise documentos, especificamente o projeto político pedagógico e a proposta curricular da escola, além da observação da prática social da coordenação pedagógica e a revisão de literatura. Essa breve revisão de literatura revelou que as formações continuadas estão acontecendo com um referencial ancorado nas pedagogias hegemônicas que visam formar para acomodar e aceitar as condições vigentes. A observação da prática social da coordenação pedagógica e das formações continuadas oferecidas pela Rede Pública Municipal de Ribeirão Claro-PR e a análise dos documentos oficiais evidenciaram uma formação direcionada para competências e habilidades, o que justifica a ênfase na valorização dos conhecimentos experienciais nos processos formativos. Os dados coletados foram estudados, analisados, organizados e comparados pela revisão sistemática das pesquisas afins. Com essa pesquisa foi possível subsidiar a definição do produto educacional que consiste em uma proposta de formação continuada para a coordenação pedagógica, com uma fundamentação teórica baseada na pedagogia histórico-crítica com a intenção da ruptura do *status quo* vigente, visando o socialismo como etapa superadora do sistema do capital.

**Palavras-Chave:** Educação; Educação Básica; Gestão e Planejamento; Pedagogia Histórico-Crítica; Formação Continuada de Professores; Coordenação Pedagógica.

RAHUAM, Daniela Rodrigues Martelini. **CONTINUOUS EDUCATION AS A CHALLENGE FOR EDUCATIONAL SUPERVISION: STUDY AND CONTRIBUTIONS OF HISTORICAL CRITICAL EDUCATION.** 145 f. Thesis (Master in Basic Education) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus Jacarezinho. Advisor: Luiz Antonio de Oliveira, Ph.D. Jacarezinho, 2022.

## ABSTRACT

This study has as focal point of research the continuous education of school faculty through the actions of educational supervision, in light of historical critical education. Thereby, this study is constituted by the performance of educational supervision as formative of educators in public school life, and answer questions about how this professional has been conducting continuous education of teachers at a school environment and what are the possibilities of pursuing his or her formative status under a historical critical perspective. The research's general aim was to investigate the developed praxis the educational supervisor used on the continuous education of teachers from primary education, in order to identify and suggest elements of rehabilitation of that process, for the purpose of developing critical mind and teaching in light of Historical Critical Education. The initiative has its roots in worries on the course of a teacher's work, on thinking and observation about school life, and educator's expectations regarding a greater support from that professional. The theoretical and methodological approach is guided on Saviani (2013, 2018, 2019), Duarte (2010, 2011, 2016), Martins (2010, 2015), and Marsiglia (2011, 2019). It is a bibliographic and documentary research based on Historical Critical Education, referenced from Historical Dialectical Materialism, reviewing documents, specifically the educational political project and the school curriculum, in addition to observing the social practice of the educational supervision and the literature review. This brief literature review showed that the continued education is happening with a reference point anchored on hegemonic educations that aim to form and adjust to current conditions. The observance of social practices of educational supervision and the continuous education offered by the City Hall of Ribeirão Claro, Paraná State, and the review of state legal documents highlighted a training channeled towards skills and abilities, which explains the focus on valuing experiential knowledge of formation processes. The gathered data were studied, reviewed, organized, and compared by systematic revision of correlated studies. This research enabled to contribute with the definition of educational product which consists on a continued training proposition for the educational supervision, with a theoretical ground based on historical critical education with the purpose of rupture of the *status quo*, aiming socialism as a surpassed stage of capital system.

**Key word:** Education; Basic Education; Management and Planning; Historical Critical Education; Continuous Teacher Education; Educational Supervision.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Diagrama representativo da metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica. ....127

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas selecionadas na Plataforma Sucupira (Programas de Pós-graduação em Educação Profissional). .....	59
Quadro 2 – Artigos selecionados em SciELO Brasil (Scientific Electronic Library Online)...	72
Quadro 3 – Pesquisas selecionadas na BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações)...	73
Quadro 4 - Definição de Formação Continuada de Professores com base no levantamento realizado na Plataforma Sucupira. ....	101
Quadro 5 – Síntese dos principais fundamentos das tendências pedagógicas presentes nas obras dos autores mais citados nas produções acadêmicas analisadas, com base no levantamento realizado na Plataforma Sucupira, na BDTD e SciELO. ....	113

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AC - Análise de Conteúdo

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ATPC - Aula de Atendimento Pedagógico Coletivo

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BNC-Formação - Base nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CNE - Conselho Nacional da Educação

CNE/PC - Conselho Nacional da Educação/Conselho Pleno

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacional da Educação Básica

EIEF - Educação Infantil e Ensino Fundamental

FMI - Fundo Monetário Internacional

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

HP - Hermenêutica da Profundidade

HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil

HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação

LDBN - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MHD - Materialismo Histórico-dialético

MS - Mato Grosso do Sul

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU - Organização das Nações Unidas

PHC - Pedagogia Histórico-Crítica

PNE - Plano Nacional de Educação

PPC - Projetos Pedagógicos de Curso

PPEd - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PR - Paraná

PREAL - Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe

REME - Rede Municipal de Ensino de Campo Grande

SEE-SP - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SESI - Serviço Social da Indústria

SP - São Paulo

TMT - Transformações no Mundo do Trabalho

UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>16</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>22</b>
<b>1 FORMAÇÃO DOCENTE E FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA</b>	<b>35</b>
1.1 A função social da escola na sociedade capitalista	38
1.2 Função social na perspectiva histórico-crítica	45
1.3 Formação de professoras e o desafio da nova práxis	52
<b>2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS: UMA INCURSÃO PELAS PESQUISAS</b>	<b>58</b>
2.1 As produções dos Programas de Mestrado Profissional em Educação	59
2.2 Scientific Electronic Library Online — SciELO e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	72
<b>3 DESAFIOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE RIBEIRÃO CLARO</b>	<b>90</b>
3.1 A formação de professores no Brasil em tempos de globalização: o que dizem os documentos oficiais	91
3.2 Histórico da formação continuada de professoras no município de Ribeirão Claro: análise de documentos (atas, relatórios)	104
<b>4 A ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COMO FORMADORA DE PROFESSORAS NO COTIDIANO DE SEU TRABALHO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA</b>	<b>110</b>
4.1 Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica na formação das professoras	111
4.2 Experiências envolvendo a Pedagogia Histórico-Crítica na formação continuada de professoras	116
4.3 Proposta de produto educacional na perspectiva histórico-crítica	121
<b>CONCLUSÃO</b>	<b>134</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>138</b>

## APRESENTAÇÃO

### **A trajetória da pesquisadora e sua relação com o objeto da pesquisa**

Antes de iniciar propriamente a contextualização, esclareço que na exposição do texto, anuncio os termos professora, coordenadora pedagógica e pedagoga, que se apresentam em uma linguagem não sexista, visto que partilho da opinião de Galvão, Lavoura e Martins quando explicam que “[..] ao usar as palavras no gênero masculino, estamos seguindo a regra gramatical de flexão de gênero compreendendo que em nada isso prejudica o sentido de humanidade a que estamos nos referindo.” (2018, p.8). Nesse sentido, optei por priorizar a utilização do gênero feminino ao longo do texto, por conta da hegemonia das mulheres nos espaços escolares da rede básica.

Posso afirmar, após esse esclarecimento, que ao analisar minha trajetória formativa e profissional compreendo que a escolha pelo objeto de pesquisa deste trabalho não teria sentido se fosse outro.

Quando criança tinha o hábito de “brincar de escolinha”. Ser professora era, naquela época, o que eu tinha de apresentação de trabalho. Meu sonho de infância foi tomando força e encaminhando-se para os espaços escolares. Comecei a cursar o Magistério e no último ano fui chamada para trabalhar como estagiária em uma escola da rede municipal de Ribeirão Claro/PR. Essa escola atendia Educação Infantil e Ensino Fundamental. Lá colocava em prática o que havia aprendido com as professoras do curso. As orientações recebidas na escola sobre como deveria ser o trabalho eram poucas, quase inexistentes. As funções realizadas pelas coordenadoras pedagógicas na escola restringiam-se ao acompanhamento de entrada e saída dos alunos, atendimento aos pais e organização de eventos. Não havia reunião semanal para formação ou discussão da prática da professora. A direção realizava apenas um dia de planejamento por semestre com as professoras, o que não era suficiente para a ação formativa devido às especificidades e o intervalo ocorrido entre os encontros.

Fui efetivada como professora no início de 1995. Passei a lecionar nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Ribeirão Claro/PR e receber orientações da

pedagoga. Não havia formações naquela época. As orientações recebidas fizeram toda a diferença em meu trabalho como professora e futuramente como coordenadora pedagógica.

A curiosidade me movia, à medida em que me constituía na docência, em busca de novas formas de aprender e de ensinar. Sempre pesquisei, buscando outros saberes sobre a profissão docente e me questionava sobre como fazer para que meus alunos e alunas realmente aprendessem. Nem sempre encontrei soluções para todos os dilemas e desafios que enfrentava. Na maioria das vezes, procurava me referenciar em professoras com maior experiência e nas orientações oferecidas pelas pessoas responsáveis pela coordenação pedagógica.

Cursei Pedagogia como meio de ampliar meus saberes docentes e como pretensões de encontrar respostas para minhas angústias diante do desafio de planejar minhas aulas. Fui desenvolvendo minha veia de pesquisadora e recorri a outras fontes para aprimorar meu trabalho: livros, periódicos, cursos de curta duração, palestras, seminários e oficinas voltadas para a área da educação. Em paralelo, participava de todas as formações que eram oferecidas pela rede pública municipal de Ribeirão Claro/PR, e fui tecendo os fios do meu desenvolvimento profissional.

A base epistemológica da maioria dos cursos que realizei na década de 1990 estava ancorada no modelo de “racionalidade técnica”. O paradigma da formação tecnicista que prevalecia nos modelos de formação continuada das professoras desenvolvia um profissional com ação instrumental a ser aplicada na prática. Nesse processo, eu compreendia que minha ação profissional competente consistia no domínio e aplicação de técnicas que auxiliavam no reconhecimento dos problemas, considerando uma série de fatores que o causam e no estabelecimento de um planejamento metódico e aplicável à situação, buscando atingir a solução. Isso me causaria incômodo mais tarde, como a presente na citação abaixo:

Ao querer se valer da mesma concepção de ação instrumental sobre objetos, e do uso de um conhecimento capaz de predizer, está-se supondo que a prática profissional no âmbito social deva se conduzir como uma engenharia. Mas, também, que a ação profissional possa ser entendida como se apenas se estabelecessem ações técnicas, à margem da decisão sobre as finalidades pretendidas, ou à margem dos contextos humanos e sociais nos quais tais práticas ocorrem, e de suas consequências sobre eles. (CONTRERAS, 2012, p. 104).

Sob esta ótica, eu tinha em mente que era uma excelente profissional da educação. Essa certeza era confirmada considerando o nível de alcance dos objetivos propostos para a turma. Ofertava conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, mas, de forma acrítica aos meus alunos e alunas, e a mim mesma. Após três anos lecionando na mesma instituição, recebi o convite para assumir a supervisão pedagógica dessa escola. Em 2003, iniciei meus trabalhos na Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Claro/PR como supervisora de ensino, acompanhando e orientando as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, atuando nessa função até o ano de 2008.

Minha maior dificuldade, com tantas atribuições na função, era acompanhar as formações desenvolvidas em hora atividade, os conteúdos estudados e as discussões suscitadas nessas formações, que se resultasse em ação diferenciada das professoras para melhor aprendizagem dos alunos. Reconheço que não desenvolvia minhas funções pedagógicas em toda sua plenitude, mesmo me dedicando à formação das professoras. A minha atuação formativa se dava na hora atividade, não conseguia estar presente com a frequência que gostaria na sala de aula, dividia o pouco tempo disponível no encadeamento das ações pedagógicas e administrativas, não desempenhando a meu ver, uma ação formativa que articulasse práticas docentes de maneira que pudesse perceber uma mudança significativa na *práxis* das professoras. E as leituras foram instaurando a angústia da busca. O que me angustiava, e ainda me incomoda, era a lógica da racionalidade técnica denunciada por Contreras (2012), e o que os estudos foram desvelando a mim. Isso me motivou a procurar respostas em outros espaços.

Assim, fiz a tentativa de ingressar no Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual do Norte do Paraná, *campus* de Jacarezinho. O primeiro acesso foi em 2019, como aluna especial de uma disciplina de Tópicos Especiais II: Elementos de Educação Ambiental Crítica. Naquele contexto percebi que o que era discutido não me bastava para entender as tantas contradições e problemáticas referente a formação das professoras e a relação delas com a educação. Destaco, portanto, que o que incentivou a me inserir nesse campo foi a minha atuação na coordenação pedagógica por alguns anos, contudo, diferentemente do que afirmo neste trabalho, tal atuação não me possibilitou compreender a importância da formação continuada de professoras pautada em uma teoria crítica, tampouco

o ambiente, em sua totalidade. Dessa forma, a contradição<sup>1</sup> impôs a mim a necessidade de um movimento – teórico e prático –, por essa razão, no ano de 2020, resolvi participar do processo de seleção para alunos regulares para o mestrado do PPEd/UENP - *campus* de Jacarezinho, e fui aprovada.

Um processo de quebra de vínculos foi instaurado, encaminhando-me para outra forma de pensar a práxis docente. A expressão *práxis* refere-se, em geral,

[...] a ação, a atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e auto-criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica do homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres. (BOTTOMORE, 2001, p. 292)

Desse modo, fui me tornando uma pesquisadora em bases críticas, ancorando-me em uma concepção emancipatória que contraria a suposta concepção emancipatória de minha formação inicial e continuada anterior. Considerando minha experiência profissional, as leituras realizadas no decorrer do mestrado, as orientações recebidas e a minha participação por meio de apresentação de dados parciais desta pesquisa em eventos e como ouvinte em debates referentes às pesquisas em educação, meu propósito foi investigar a coordenação pedagógica e a formação continuada de professoras à luz da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)<sup>2</sup>.

Entendo que a coordenação pedagógica é o conjunto de ações que integra a gestão escolar. Ela tem se destacado como assessora permanente e continuada no trabalho das professoras. A sua finalidade é melhorar e aperfeiçoar o ensino nas escolas e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Diante disso, a presente pesquisa consiste em apontar a importância do trabalho da coordenação pedagógica na formação continuada das professoras em serviço. Tal importância se dá na medida em que essas profissionais se constituem como responsáveis pelo

---

<sup>1</sup> De acordo com O Dicionário do Pensamento Marxista, embora o conceito de contradição “possa ser usado como uma metáfora para qualquer espécie de dissonância, divergência, oposição ou tensão, ele assume um significado particular no caso da ação humana (ou, mais geralmente, de qualquer ação orientada para um objetivo), em que especifica qualquer situação que permita a satisfação de um fim unicamente às expensas de um outro, isto é, uma conexão ou coerção.” (2001, p.79-80)

<sup>2</sup> Ao longo da exposição dessa produção, utilizaremos as duas formas (abreviada e por extenso) para fazer menção a essa pedagogia.

planejamento e execução da formação coletiva de ações de atualização de conhecimentos, de forma a subsidiar a *práxis* do ato docente.

A demanda pelo projeto tem origem em reflexões e observações sobre como tem sido o dia a dia da coordenação pedagógica nas escolas e o anseio dos educadores para um maior apoio dessa profissional, já que na maioria das instituições escolares, a coordenação pedagógica assessora o planejamento no início do ano e depois se afasta, tornando-se um mero agente burocrático no interior da escola.

É preciso repensar o contexto da coordenação pedagógica e a própria função desses profissionais para responder às demandas de seu trabalho nos espaços escolares, com maior foco na dimensão pedagógica do que na administrativa. A coordenação pedagógica se desdobra em multifunções de relevância na prática social, dentre elas, coordenar reuniões com pais de alunos, coordenar reformas curriculares, organizar e coordenar os conselhos de classe, coordenar o planejamento e a aquisição de materiais didáticos, participar da elaboração do calendário escolar e da organização das turmas, além de contornar problemas de indisciplina, conflitos sociais, econômicos e familiares, violência e tantos outros. Destaca-se, então, como mediador de conflitos e cumpridor de burocracias, algumas dessas necessárias. O trabalho na coordenação pedagógica tem seguido muito mais práticas enraizadas ao longo da história das instituições educacionais brasileiras. As leituras fizeram-me ver que em tempos democráticos ainda prevalece um modo de agir das coordenações pedagógicas que tem raízes nos tempos de seu engendramento tecnicista e fiscalizador que remonta à ditadura militar (1964–1985).

É importante pontuar que atribuições como substituir a professora que faltou, organizar e agendar os horários do uso da biblioteca, ajudar funcionários da secretaria na época da matrícula, controlar a entrada e saída dos alunos não são funções da coordenação pedagógica. É imprescindível ter clareza quanto à mais importante função para o exercício dessa profissão. À coordenação pedagógica cabe a tarefa de mediar<sup>3</sup> o processo de ensino e aprendizagem e organizar o trabalho pedagógico na escola de forma que a mesma possa constituir-se como espaço formador, além de instigar o processo de discussão das práticas pedagógicas e das necessidades de mudanças. Fortalecer a identidade profissional e as práticas dessa profissional é primordial para que a mesma possa atuar como agente transformador e mediar a formação continuada das professoras para que estas também sejam

---

<sup>3</sup> A mediação: “É uma categoria central da dialética. Em sentido literal, refere-se ao estabelecimento de conexões por meio de algum intermediário.”(BOTTOMORE, 2001, p. 263). Nesse caso, o intermediário é a pessoa responsável pela coordenação pedagógica na escola.

agentes críticos e transformadoras, além de promover o fortalecimento profissional e a emancipação intelectual dos envolvidos.

Diante do cenário, pergunta-se: **como a coordenação pedagógica tem realizado a formação continuada do professor no ambiente escolar e quais as possibilidades de exercer sua condição de formadora numa perspectiva histórico-crítica?**

## INTRODUÇÃO

A coordenação pedagógica é um espaço de liderança na escola, porém, a função de coordenação, na perspectiva da gestão democrática, não está isolada das demais. Na escola há a necessidade de um profissional para coordenar o grupo das professoras e a intenção é que esse grupo caminhe de forma coletiva. A Psicologia Social<sup>4</sup> estuda os grupos que explicitam o avanço esperado nessa relação dialética. “Na medida em que a história se produz dialeticamente, cada sociedade, na organização da produção de sua vida material, gera uma contradição fundamental, que ao ser superada produz uma nova sociedade, qualitativamente diferente da anterior.” (LANE, 1985, p. 13.)

O Materialismo Histórico Dialético nos permitirá encontrar os pressupostos para um conhecimento que atenda as ações do grupo e a *práxis* educativa. Assim, a atividade implica ações correlacionadas, junto com outros indivíduos, para a satisfação de uma necessidade comum.

Refletir sobre uma atividade realizada implica repensar suas ações, ter consciência de si mesmo e dos outros envolvidos, refletir sobre os sentidos pessoais atribuídos às palavras, confrontá-las com as consciências geradas pela atividade desenvolvida pelo grupo social, e nesta reflexão se processa a consciência do indivíduo, que é indissociável enquanto de si e social. (LANE, 1985, p. 17)

Desse modo, a coordenação pedagógica se apresenta como um processo de articulação no contexto da escola, de organização dos grupos de professoras, em que os papéis socialmente definidos permitem aos indivíduos pertencentes ao grupo superarem suas individualidades e se conscientizarem das condições históricas comuns a todos os membros do grupo, construindo a autonomia e permitindo que assumam para si aquilo que lhe cabe enquanto professoras.

Há questões que são específicas da coordenação pedagógica, uma vez que está

---

<sup>4</sup> A Psicologia Social estuda a relação do indivíduo com a sociedade. Ela observa comportamentos (ou suas intenções), nos momentos em que estamos cercados de outras pessoas. Uma de suas principais ideologias é que nosso comportamento é diferente quando estamos sozinhos e quando estamos em comunidade. Para a Psicologia Social, dependendo do poder do membro de um grupo, ele pode levar outras pessoas a cometerem atos negativos ou positivos.

diretamente implicada no processo educativo. A condução da gestão democrática da escola pública considera que o princípio norteador da gestão é a apropriação do conhecimento científico pela classe trabalhadora. Nenhuma gestão é democrática se não persegue esse princípio-objetivo.

À coordenação pedagógica impõe-se o desafio de transformar a escola no exercício de uma função comprometida com uma proposta política (a aprendizagem do conhecimento científico) e não o cumprimento de um papel alienado<sup>5</sup> assumido, nem sempre evidenciado. Saviani (2013a) esclarece que o engajamento político determina a competência técnica. Segundo o autor, "[...] temem o compromisso político aqueles mesmos que temem a competência técnica. Isto porque, aquilo que efetivamente teme a classe dominante é a concretização do compromisso político transformador." (2013a, p. 45-46). Desse modo, a proposta política a que nos referimos está articulada dialeticamente à competência técnica.

A atividade profissional da coordenação pedagógica demanda desenvolver e criar métodos de análise para detectar a realidade e, daí, gerar estratégias para a ação. Deverá ser capaz de desenvolver e adotar esquemas conceituais autônomos e não dependentes, diversos de muitos daqueles que vêm sendo empregados como modelo que força a unificação das realidades, em especial por conta da perspectiva teórica, que carrega em seu interior o compromisso com determinado projeto societário (SAVIANI, 2013a). A ação da coordenação pedagógica é sempre política, visto que a profissional que ocupa essa função é responsável pela mediação e articulação do trabalho pedagógico. A esse respeito Saviani pontua que

A competência técnica é mediação, isto quer dizer que ela está entre, no meio, no interior do compromisso político. Ela é mediação, ou seja, é também (não somente) por seu intermédio que se realiza o compromisso político. Ela é, pois, instrumento, ou seja, ela não se justifica por si mesma, mas tem o seu sentido, a sua razão de ser no compromisso político. Portanto, ela não explica o compromisso político, mas explica-se por ele, embora seja uma das formas por meio das quais (sempre o conceito de mediação) se explica e se realiza o compromisso político (com a condição de se entender a palavra momento como uma categoria dialética). (2013a, p. 31)

---

<sup>5</sup> A alienação “no sentido que lhe é dado por Marx, ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados aos resultados ou produtos de sua própria atividade (e à atividade ela mesma), e/ou à natureza na qual vivem, e/ou a outros seres humanos, e - além de, e através de, - também a si mesmos (às suas possibilidades humanas constituídas historicamente). Assim concebida, a alienação é sempre alienação de si próprio ou auto-alienação, isto é, alienação do homem (ou de seu ser próprio) em relação a si mesmo (às suas possibilidades humanas), através dele próprio (pela sua própria atividade). (BOTTOMORE, 2001, p. 5).

Portanto, os percursos da ação pedagógica são sempre políticos. Muito importante a esse respeito é pensarmos por contradição, superando os limites, por exemplo, na concepção da coordenação pedagógica que estão formuladas nas diretrizes curriculares. Devemos pensar para além dessas diretrizes. E a pedagoga realiza esse movimento quando pensa na formação continuada que considera a sociedade capitalista dividida em classes, em interesses antagônicos. Daí essa formação vai nos mostrar e mostrar para a comunidade onde atuamos, a concepção de homem, de educação, de sociedade que temos enquanto educadoras, visando uma transformação social.

Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras. É neste sentido que precisam ser transformados o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola. (PARO, 2016, p. 15).

A coordenação pedagógica possui função mediadora do conhecimento por meio da integração dos diferentes componentes curriculares, que deve promover nas professoras. Sem essa ação integradora, o estudante recebe informações soltas, sem relação umas com as outras, muitas vezes inócua.

A intenção é que esta pesquisa traga elementos para a compreensão dos processos de educação que têm se construído na formação e trabalho da coordenação pedagógica e na constituição de suas concepções de mundo, à luz interpretativa da Pedagogia Histórico-Crítica, que entendemos apresentar para perspectiva emancipatória da formação humana na contribuição escolar. Apoiados na necessidade de avançarmos nas ações e propostas que irão incidir diretamente na educação escolar a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, propomos analisar o trabalho da coordenação pedagógica como mediadora da formação continuada dos professores e as contribuições desta perspectiva pedagógica na formação e transformação de concepção de mundo de professores.

A pesquisa está amparada nos estudos de Saviani (2013, 2018, 2019), Duarte (2010, 2011, 2016), Martins (2010, 2015), Marsiglia (2011, 2019), além de outros autores que postulam a Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento teórico-metodológico, e no Materialismo Histórico-Dialético, como método, no trabalho investigativo e educativo.

Torna-se emergente a necessidade do desvelamento das práticas existentes no cotidiano da escola. Com isso, a pesquisa assenta-se na epistemologia Materialista Histórico-Dialética e adquire um caráter de reprodução ideal do movimento real do objeto investigado, qual seja a formação continuada de professores por ação da coordenação pedagógica e que se quer transformada pelo novo referencial teórico.

A pesquisa denota a opção por analisar o processo educativo à luz das demandas e dos interesses da classe trabalhadora, com intencionalidade de promover uma educação que se coloque à disposição dos interesses dessa população. Não pretendemos neutralidade ou isenção. Pelo contrário, assumimos um compromisso político com a transformação social, na medida em que tencionamos a inserção de uma pedagogia socialista, em um processo no qual a atividade teórica oriente a transformação da realidade objetiva, qual seja, a prática educativa na escola pública. Nesse sentido, urge reiterar a opção pela epistemologia Materialista Histórico-Dialética como aporte deste trabalho.

Diferentemente a produção intelectual marxista, ou seja, sustentada pela ontologia marxiana, constrói um tipo de conhecimento que para além de explicitar o real em sua essencialidade, coloca-se claramente a serviço da implementação de um projeto social promotor de uma nova sociabilidade, isto é, a serviço do socialismo. Neste sentido, buscar no materialismo-histórico dialético os fundamentos para o trabalho de pesquisa é também uma questão ético-política. (MARTINS, 2007, p.13).

Compreendendo como critério de verdade a prática social, a pesquisa pretende furtar-se do aprisionamento ao empírico, superando a imediatez do objeto. Trata-se, decerto, de ir muito além da mera descrição do estudo e da implementação de uma proposta pedagógica histórico-crítica. Trata-se de superar a pseudoconcreticidade, chegando ao concreto por meio da abstração, do recurso às teorizações, para o desvelamento das múltiplas determinações.

Os fenômenos imediatamente perceptíveis, ou seja, as representações primárias decorrentes de suas projeções na consciência dos homens desenvolvem-se à superfície da essência do próprio fenômeno. Fundamentado nesse princípio marxiano, Kosik (1976) afirma que a essência do fenômeno não está posta explicitamente em sua pseudoconcreticidade (concreticidade aparente), não se revelando de modo imediato, mas sim, pelo desvelamento de suas mediações e de suas contradições internas fundamentais. (MARTINS, 2007, p. 10).

Considerando que, “[...] para a epistemologia materialista histórico-dialética, a compreensão dos fenômenos em sua processualidade e totalidade encontra respaldo apenas na dialética entre singularidade, particularidade e universalidade” (MARTINS, 2007, p. 11), há, nesta pesquisa, a expectativa de compreender as relações entre o fenômeno em sua universalidade: o ensino na escola pública como expressão do processo histórico de organização da educação no contexto da sociedade capitalista, com a singularidade de uma escola específica. Essa singularidade se expressa nas particularidades, isto é, nos níveis de ensino contemplados, nas faixas etárias atendidas, na organização didático-pedagógica, em suas configurações institucionais historicamente estabelecidas. Estas últimas contemplam, por exemplo, a localização da escola, o contexto socioeconômico em que ela se insere, as mudanças nas determinações do trabalho pedagógico advindas das transformações na gestão municipal de educação, o nível de condicionamento às determinações estaduais, federais e municipais, o percurso de formação dos profissionais envolvidos nessa ação, entre outras questões.

Dessa forma, o universal e o singular tensionam-se dialeticamente. A compreensão do fenômeno da escola pública na sociedade capitalista, enquanto expressão universal, é condição para o entendimento da escola em questão na pesquisa em sua singularidade, ao mesmo tempo em que essa singularidade expõe o fenômeno universal e pode fornecer, em sua apreensão abstrata, elementos para explicação dele. Assim sendo, a análise do fenômeno escola pública na sociedade capitalista é condição para a compressão dessa unidade de ensino específica, assim como, na apreensão das particularidades dessa instituição, encontram-se explicações para esse fenômeno em sua universalidade.

Na presente pesquisa quando da análise da complexidade de organização do trabalho pedagógico na unidade escolar na qual a pesquisa se realiza, intencionamos identificar a expressão da singularidade naquilo que, pelas particularidades, “[...] torna essa realidade escolar única e irrepetível” (PASQUALINI, 2010, p. 36). Fica declarada a necessidade de fazer a crítica da escola, descobrindo seu movimento estrutural, desvelando suas contradições internas fundamentais, compreendendo-a no contexto social altamente complexo do modo de produção capitalista, com destaque para as relações de exploração, e pensando uma educação que vise a romper com o sistema vigente. Numa análise que se pauta na lógica dialética, aquilo que fragiliza a existência da escola pública num sistema capitalista a serviço da

transformação social pode também ser encarado como potencialidade, numa leitura que desvele a unidade dos contrários.

Assim, ao deparar-nos com esses referenciais teóricos acerca da PHC, pensamos fazer muito sentido para os profissionais que estão atuando na coordenação pedagógica pensarem a adoção de uma perspectiva que se posiciona a favor da escola pública, a serviço dos interesses da classe trabalhadora, e defende o potencial da instituição enquanto colaboradora na transformação social a partir do resgate da especificidade: a escola como lócus privilegiado de humanização a partir do acesso ao arcabouço de conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história.

É nesse contexto de mudanças que foi pretendido tomar como objeto de pesquisa a atuação da coordenação pedagógica como formadora de professoras. Esse movimento se propõe à implementação de novas diretrizes por meio do planejamento e da execução de uma formação coletiva, que parte da compreensão das professoras como profissionais intelectuais autoras de sua prática, acerca das concepções teóricas da PHC.

A pedagoga e professora que não se reconhece como trabalhadora, jamais consegue educar para superar as condições em que os trabalhadores se encontram porque vivemos em uma sociedade de classes, temos um sistema capitalista. A educação na sociedade do Capital, ofertada para a classe trabalhadora, é intencionalmente fragmentada, alienada, parcial, pobre. O papel da educação é formar a humanidade nos seres humanos. E o capital é antagônico ao processo de humanização, portanto, o capital é antagônico ao processo educativo. Aqui percebemos uma contradição, ou seja, precisamos educar para que nossos alunos e alunas possam operar uma máquina, para que possam ler um manual, para que consigam atender as demandas que são impostas pela sociedade capitalista. Desse modo, o capital é antagônico ao processo educativo, mas ele precisa da educação.

Por esse motivo nos deparamos com documentos como a BNCC, com a BNC-Formação, porque é preciso construir um sistema que atenda a demanda do capital na lógica formativa. O capital e a educação não estão articulados efetivamente, pois para esse sistema não interessa formar a humanidade no ser humano. A contradição é que o capital precisa da escola para formar indivíduos para se manter. Essa formação precarizada, limitada, que forma indivíduos práticos e utilitários se dá no ambiente da escola. Os filhos e filhas dos detentores do capital recebem uma formação em uma condição que dá a ideia de força, de apropriação e impede a classe dominada, os trabalhadores, de apropriar esse conhecimento.

Esses indivíduos não são formados para ter uma percepção crítica da realidade. Eles não podem ter a percepção de que são determinantes da organização social e que têm a força de poder transformar essa realidade.

Desse modo, faz-se necessário educar para uma nova sociedade e despertar conhecimentos que permitam entender a natureza, o mundo, a sociedade e a nós mesmos e propiciar para a classe trabalhadora o acesso aos conhecimentos mais elaborados e desenvolvidos. Saviani esclarece que “ [...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. ” (2013a, p.13). Um conhecimento que possibilite um desenvolvimento pleno do ser humano, dos professores, dos alunos, a omnilateralidade<sup>6</sup>, a emancipação humana<sup>7</sup>. Esses ideais dependem de luta, pois vivemos em uma sociedade de classes.

Sobre a emancipação humana, de acordo com a perspectiva liberal clássica, a liberdade é a ausência de interferência ou, ainda mais especificamente, de coerção. Sou livre para fazer aquilo que os outros não me impedem de fazer. [...] O marxismo propõe noções mais amplas das restrições e opções relevantes bem como da ação humana. Mais especificamente, Marx e os marxistas tendem a ver a liberdade em termos da eliminação dos obstáculos à emancipação humana, isto é, ao múltiplo desenvolvimento das possibilidades humanas e à criação de uma forma de associação digna da condição humana. Entre esses obstáculos, destacam-se as condições do trabalho assalariado. Como Marx escreveu em *A Ideologia Alemã*, “as condições de sua vida e trabalho, e, com elas, todas as condições de existência da sociedade moderna tornaram-se [...] algo sobre que os proletários individuais não têm controle e sobre que nenhuma organização social lhes pode proporcionar esse controle”. (vol I, IV, 6). Para superar esses obstáculos, é necessária uma tentativa coletiva, e a liberdade como autodeterminação é coletiva no sentido de que consiste na imposição,

---

<sup>6</sup> O desenvolvimento omnilateral dos indivíduos é um processo que envolve a totalidade da vida humana, o que significa que ele não pode se limitar ao âmbito da educação escolar. Mas isso não diminui a importância da educação escolar para esse desenvolvimento pleno de todos os seres humanos (DUARTE, 2016, p. 102-104).

<sup>7</sup> Para Marx a luta do proletariado deve ser pela emancipação humana, ou seja, real, que é realizável por uma revolução social. O projeto do proletariado e dos partidos que possam o representar, devem buscar a emancipação humana. Isso significa, em termos inequívocos e inegociáveis, vislumbrar a possibilidade e a necessidade de uma revolução social, tendo em vista a substituição da sociedade capitalista pela sociedade comunista.

socialmente cooperativa e organizada, do controle humano tanto sobre a natureza como sobre as condições sociais de produção [...].(BOTTOMORE, 2001, p.123-124)

Marx (2010) enuncia o significado da emancipação política (emancipação burguesa). Ela trouxe apenas a liberdade jurídica, uma emancipação formal, ou seja, proclama uma liberdade que não pode se realizar na sociedade burguesa. A emancipação política é o resultado da revolução burguesa, portanto, emancipação da burguesia e não da humanidade.

A emancipação política de fato representa um grande progresso; não chega a ser a forma definitiva da emancipação humana em geral, mas constitui a forma definitiva da emancipação humana dentro da ordem mundial vigente até aqui. Que fique claro: estamos falando aqui de emancipação real, de emancipação prática (MARX, 2010, p. 41).

A emancipação política é parcial e significa a manutenção da sociedade capitalista, ou seja, da lógica do capital e de todas as suas mazelas e barbáries. Portanto, a emancipação política (sociedade democrática) por mais aperfeiçoada que seja jamais produzirá a liberdade efetiva para o trabalhador. Já, a emancipação humana ou revolução social são de outra natureza. Para Marx a luta do proletariado deve ser pela emancipação humana, ou seja, real, que é realizável por uma revolução social. O projeto do proletariado e dos partidos que possam o representar, devem buscar a emancipação humana. Isso significa, em termos inequívocos e inegociáveis, vislumbrar a possibilidade e a necessidade de uma revolução social, tendo em vista a substituição da sociedade capitalista que vivemos por uma sociedade comunista.

O referencial teórico adotado nesta pesquisa evidenciou a necessidade de que a educação seja orientada por uma teoria pedagógica, no caso a Pedagogia Histórico-Crítica, que articula toda a organização da escola e todo o trabalho pedagógico em um novo modo de produção que queremos construir.

A investigação do processo de mediação desenvolvido pela coordenação pedagógica na formação continuada das professoras da educação básica, para identificar e propor elementos de aprimoramento desse processo, com vistas ao desenvolvimento da criticidade e da ação docente à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, constitui-se como o objetivo geral da pesquisa.

Buscando abarcar o objetivo geral, apresentamos os resultados decorrentes dos

objetivos específicos:

- apresentação da função social da escola na perspectiva da PHC contrapondo as ideias neoliberais presentes na sociedade capitalista;
- estudo das produções dos Programas de Mestrado em Educação, profissional e acadêmico, referentes à função da coordenação pedagógica nos processos de gestão da formação de professoras;
- identificação dos principais desafios que esse profissional encontra no desempenho de suas competências no processo de formação continuada de professores, analisando as intervenções pedagógicas na prática docente pela coordenação pedagógica na rede municipal de educação de Ribeirão Claro, por meio de análise de documentos (atas, relatórios);
- discussão da atuação da coordenação pedagógica como formadora de professores no cotidiano de seu trabalho, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica;
- construção de uma Proposta Formativa para Pedagogas, produto educacional definido e identificado no decorrer do processo de pesquisa.

A pesquisa é bibliográfica e documental, com uso de fontes como a produção científica existente e os arquivos da Secretaria Municipal de Educação do município de Ribeirão Claro/Pr. A dimensão bibliográfica da pesquisa serviu de embasamento para a apropriação/formação de conceitos da área estudada e de exploração do objeto/sujeito da pesquisa.

O objeto da pesquisa - atuação da coordenação pedagógica como formadora de professoras no cotidiano de seu trabalho na escola pública – foi analisado/fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica e, conseqüentemente, na Psicologia Histórico-Cultural<sup>8</sup>. Saviani (2013c) esclarece que “[...] ambas essas correntes teóricas, comungando os mesmos pressupostos do materialismo histórico, entendem o homem como um produto de seus próprios atos e que se desenvolve historicamente” (p. 3). De tal opção, decorreu que o método de investigação foi o Materialismo Histórico-Dialético.

Embasados no objetivo exposto, tomamos como campo de investigação empírica a formação continuada de professores da rede municipal de ensino de Ribeirão Claro, no norte

---

<sup>8</sup> Apoiamo-nos na Psicologia Histórico Cultural enquanto proposição psicológica firmada no MHD, tendo em vista que a área da psicologia nos dá suporte para o entendimento de elementos que nos permite compreender com maior fidedignidade o desenvolvimento dos sujeitos no processo de educação escolar, “[...] a razão pela qual a psicologia histórico-cultural coloca no centro de sua elaboração teórica o conceito de atividade vital humana e, do mesmo modo, a pedagogia histórico-crítica considera a prática social como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa.” (SAVIANI, 2013c, p. 3).

do Estado do Paraná, e a prática social das supervisoras<sup>9</sup> pedagógicas da Escola Municipal Correia Defreitas – EIEF, localizada na Praça Maria Ignêz Bonadé Leonel, 486, no município de Ribeirão Claro/PR. A instituição oferta a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I. O que se pretendeu foi olhar para o cenário/objeto da pesquisa como ele está posto, na perspectiva da sua totalidade, entender as suas entranhas e suas amarras contextuais.

O primeiro momento da pesquisa foi a consulta às Bibliotecas de Teses e Dissertações nos bancos de dados dos mestrados/doutorados profissionais e acadêmicos de ensino e educação, de todas as regiões do país, a partir da Plataforma Sucupira. Buscamos informações sobre o objeto/tema. O próximo movimento foi a consulta no Scientific Electronic Library Online — *SciELO*, e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com o objetivo de constatar a presença de estudo da coordenação pedagógica e da formação continuada de professores à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, utilizando o recorte temporal de 2010–2020.

O presente estudo foi estruturado em uma apresentação, seguida pela introdução, por quatro capítulos e uma conclusão, conforme delineado a seguir. Na introdução, discorreremos sobre a ideia principal da pesquisa, justificamos e apresentamos fatos que corroboram para comprovação.

No primeiro capítulo nos propusemos a discorrer sobre a função social da escola no decurso do seu processo histórico e os vários papéis que a escola é chamada para assumir, as demandas sociais colocadas para a escola, os problemas relacionados à expansão do ensino e ao cotidiano escolar na sociedade capitalista, além da função social da escola e a formação continuada de professoras embasadas na PHC.

No segundo capítulo, diante de um levantamento da literatura sobre a temática na Plataforma Sucupira, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no SciELO, evidenciamos a escassez de produções relacionadas ao referencial da PHC. Esse fato se constituiu como inquietação, e contribuiu para desenvolvermos esta pesquisa, pois evidenciar as contribuições dessa teoria pedagógica para a formação das professoras é imprescindível no mundo capitalista em que vivemos. Foi possível considerar que, a partir da década de 1990, houve um movimento nos discursos sobre formação continuada focada nas teorias do aprender a aprender, no professor reflexivo e na teoria construtivista. Essas teorias têm como

---

<sup>9</sup> Os profissionais lotados na coordenação pedagógica nas escolas municipais de educação básica no município de Ribeirão Claro - PR, recebem essa denominação de acordo com o Plano de Carreira de Remuneração do Magistério vigente, Lei Municipal nº 123/98.

fundamento formar para adaptar, adequar, conformar o professor às proposituras das políticas educacionais de plantão desse ou daquele governo. Então, a formação continuada perde sua essência, na medida em que ela engessa as possibilidades de responder de fato às demandas, às necessidades, aos problemas, às dificuldades da nossa prática social.

Quanto ao terceiro capítulo, realizamos um resgate da história da formação continuada a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), focando as Resoluções 02/2019 e a 01/2020, que são documentos que trazem a reforma dos cursos de licenciatura e tratam a formação continuada, via BNC/Formação<sup>10</sup> e BNCC<sup>11</sup>. As análises dos documentos oficiais revelaram que as políticas materializadas nos referidos documentos legais visam adequar a formação docente à lógica pragmatista, vinculada ao conceito de pedagogia das “competências”, que visa à formação do ser humano, trabalhador adaptado ao mundo globalizado caracterizado pelas novas formas de organização do trabalho e da produção. Também foi possível realizar articulações a respeito do histórico da formação continuada ofertada na Rede Municipal Pública do município de Ribeirão Claro/PR.

O município se apropriou de um sistema apostilado de ensino que, além dos livros didáticos (apostilas), contempla um pacote de formação para professoras. Essa ação constitui um empecilho à autonomia docente. É preciso que a professora tenha a liberdade de conduzir suas aulas segundo seu próprio julgamento, observando as dificuldades que encontra na prática e se apropriando dos conteúdos mais elaborados. Os materiais apostilados tiram a professora de cena. Desse modo a professora não realiza o que ela efetivamente precisa fazer, que é “planejar” de acordo com sua turma. O que buscamos evidenciar é que selecionar, tratar e ministrar conteúdos deve ser uma atividade eminentemente professoral, pautada na percepção das necessidades expostas na formação continuada mediada pela pedagoga. Compreendeu-se que as formações continuadas acontecem prontas, sem nenhuma orientação pedagógica e voz dos professores, além de desconexa do contexto escolar, servindo para moldar a ação, o pensamento e a ação das professoras aos modelos neoliberais com o foco nas avaliações externas.

---

<sup>10</sup> A BNC/Formação, tanto inicial como continuada, traz as competências profissionais que todos os docentes devem desenvolver para tornarem-se capazes de colocar em prática não só as dez Competências Gerais da BNCC, como as aprendizagens essenciais a serem garantidas a todos os estudantes.

<sup>11</sup> A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

O quarto capítulo revelou que a formação continuada de professoras deve ser pensada a partir de questões cotidianas, acontecer no contexto escolar e ser mediada pela pedagoga tendo como fundamento a PHC. Essa teoria defende a socialização do saber acumulado, e o papel da pedagoga é articular o trabalho das professoras para que a organização dentro da escola que ela coordena possibilite as professoras realizarem esse planejamento, na busca por socializar e transmitir o conhecimento historicamente acumulado. Essa ação de formação demanda uma concepção muito clara da pedagoga, pois sua função não é fiscalizar, cobrar. Ela tem a função primordial de ser essa engrenagem que articula toda uma escola a partir da concepção que está posta no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, e que de alguma forma tem que estar presente no cotidiano do nosso trabalho. Essa ação deve estar apropriada pela pedagoga, que mediando a formação continuada das professoras irá contribuir para que estas se interessem pela PHC, busquem a sua compreensão e consigam se apropriar a partir de textos, filmes, debates, leituras entre outros recursos.

Ao final, elaboramos as conclusões deste estudo, retomando nosso objeto e nossos objetivos e explicitando os elementos percorridos que nos permitiram alcançá-los ao ponto de sustentar a pesquisa apresentada. Indicamos, a título de contribuições, os caminhos pertinentes para ampliação dos estudos acerca de uma formação continuada de professoras mediada pela coordenação pedagógica à luz da PHC.

Nossas observações, quando em sala de aula, estão presentes neste relatório de pesquisa, sobre o trabalho da coordenação pedagógica em escolas públicas. São contribuições que ajudam na identificação do seu papel nas instituições públicas e permitem analisar como acontece a formação continuada das professoras. A então professora percebia que a coordenação pedagógica perdia muito tempo com questões administrativas e burocráticas, desviando de seu foco principal, a formação continuada das professoras:

O coordenador pedagógico então é aquele que no espaço escolar medeia as ações pedagógicas e didáticas dos professores. Entendemos que ele é um educador que organiza a formação contínua dos professores em sua escola, objetivando que esses profissionais, em um movimento coletivo de formação, se apropriem do conhecimento historicamente elaborado para que possam ensiná-los aos alunos (FURLANETTO, 2013, p. 60).

A identificação/verificação da prática social inicial do trabalho da coordenação pedagógica nas escolas, atuando como professora e como coordenadora pedagógica, forneceu

dados observados que foram estudados, analisados, organizados, e, a partir deles, cotejados pela revisão sistemática das pesquisas afins, que culminou na propositura do produto educacional. Este tem como objetivo promover um conhecimento crítico da situação inicial aos gestores da formação pedagógica, com vias a uma reflexão pautada em movimento com vista à transformação da realidade do processo educativo, fundamentada na pedagogia como ciência.

O produto educacional é um componente do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Norte do Paraná, *campus* de Jacarezinho. Apresentamos a necessidade da mediação da coordenação pedagógica na formação continuada das professoras. A mediação que a coordenação pedagógica exerce na atividade de formação com as professoras deve estar centrada não na figura da pedagoga, mas no conhecimento teórico, filosófico e artístico que essa profissional tem no sentido que é esse conhecimento que media a relação da pedagoga com as professoras e que vai mediar a relação das professoras com os alunos e alunas. Nesse sentido, entendemos que a Pedagogia Histórico-Crítica dará os pilares necessários para a busca e a construção deste processo por proporcionar, tanto para a coordenação pedagógica e professoras, quanto para os alunos e alunas, condições de se apropriarem dos conteúdos científicos.

O produto educacional foi elaborado e definido no decorrer da pesquisa, após identificação/verificação da prática social inicial do trabalho da coordenação pedagógica. Os dados coletados foram estudados, analisados, organizados e comparados pela revisão sistêmica das pesquisas afins. É importante destacar que esse produto educacional proposto não tem a pretensão de ser um receituário a ser seguido ingenuamente pelas professoras ou coordenação pedagógica, mas sim uma coletânea de ideias a ser modificada, ampliada, enfim, trabalhada segundo sua prática social e consiste em uma proposta de formação para a coordenação pedagógica.

A Proposta Formativa objetiva proporcionar elementos que lhe permita compreender, analisar, examinar e organizar suas práticas pedagógicas, utilizando bases fundamentadas dentro de uma teoria pedagógica específica e de conhecimentos que foram historicamente construídos. A Pedagogia Histórico-Crítica não separa os conteúdos disciplinares dos conteúdos didático-pedagógicos. Saviani (2013a) menciona que é impossível que o sujeito alcance sua autonomia sem apropriar-se dos saberes que ao longo dos tempos foram produzidos e estruturados.

## 1 FORMAÇÃO DOCENTE E FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

O propósito deste capítulo é a investigação da função social da escola na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, que defende o primado do conhecimento científico na formação docente. O interesse justifica-se pelas tendências pós-modernas em definir a função social alijada de sua função principal: o trabalho com os conhecimentos de forma sistematizada e científica. Ao propor a função social da escola na perspectiva da teoria pedagógica histórico-crítica defendemos a emancipação humana no sentido do materialismo marxiano de promover no sujeito o domínio do que o dominante domina. Entendemos que este domina o Estado, entre outros motivos, por controlar o conteúdo sistematizado.

A escola é um lugar marcado pela diversidade de pessoas que ali convivem, e, ao discutir sua função social é inevitável pensar nos elementos culturais presentes de diferentes formas em seu interior, bem como em sua função como instituição do Estado, estando a ele ligada, tendo, portanto, que seguir normas estabelecidas.

A Constituição Federal<sup>12</sup> (1988) define no artigo 205 que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Outros importantes princípios definidos, tanto pela Constituição Federal como pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>13</sup> – LDBN 9394/96 - destacam que a igualdade de condições de acesso e permanência na escola também são direitos que devem ser garantidos a todos. Tais artigos destacam um aspecto central da função social da escola: a democratização do conhecimento. Cabe à escola propiciar a todos os que a ela tiverem acesso, os instrumentos necessários à aquisição do saber sistematizado, já que é a apropriação desse saber é que justifica sua existência. É, portanto, por meio da mediação da escola, que o saber espontâneo passa ao saber sistematizado. Oliveira, Oliveira e Santos explicam que mediação “é expressa por fenômenos, ou ainda, o

---

<sup>12</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

<sup>13</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)

conjunto destes, que a constitui formando uma teia de relações contraditórias, as dispendo de forma sobrepostas permanecendo estritamente ligadas historicamente” (2013, p. 10).

A mediação se materializa pela instrumentação, entendida como a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. “Pela mediação dos instrumentos teóricos e práticos devidamente apropriados manifesta-se o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu” (SAVIANI, 2019a, p. 179). Contextualizar a categoria da mediação como processo metodológico para a realização da pesquisa social, é não perder de vista que a construção do conhecimento é guiado pela lógica dialética, na qual o sujeito que pesquisa está intrinsecamente incluído na sociedade e nas práticas sociais nas quais estão inseridos o objeto da sua pesquisa, isto é, o sujeito não está fora da ação e agindo distante dela.

Há, neste capítulo, a busca pela expressão teórico-conceitual da PHC que contemple os principais aspectos de uma teoria pedagógica revolucionária. É importante destacar que houve uma preocupação em, a partir de uma minuciosa consulta a uma ampla gama de autores que pesquisam e pensam a PHC, fazer frente às críticas a essa pedagogia, desencadeadas, muitas vezes, pelo desconhecimento da variedade e da intensificação e da complexificação das pesquisas sobre essa área. Como afirma, com frequência, Saviani, tal perspectiva é uma teoria em construção, e essa construção tem se dado de forma coletiva, por um número cada vez maior de pesquisadores.

Acerca do percurso histórico e coletivo de construção da PHC, expomos as afirmações de Gama e Marsiglia (2018, p. 3):

De uma trajetória individual, suas produções passaram a assumir um caráter coletivo, na medida em que se construía uma concepção de pedagogia crítica, mas que não fosse reprodutivista – ou seja, colocando-se como uma alternativa às proposições que, fazendo a crítica da relação escola-sociedade, não apresentavam caminhos de ação docente que pudessem tensionar a luta de classes que tem também a escola como palco e alvo. [...] Os anos que seguiram contaram com a contribuição coletiva de autores que demarcaram o campo da educação a partir das orientações teóricas do Materialismo Histórico-Dialético, cujas produções trataram de sistematizar conhecimentos e princípios que vêm se constituindo como característicos dessa pedagogia, dentre os quais se destacam: defesa pela especificidade da educação escolar

como processo intencional e sistematizado; luta pela socialização dos conhecimentos culturais, artísticos e científicos enquanto possibilidade educativa de emancipação humana; defesa da escola pública universal e de qualidade, mas compreendida como um espaço em disputa pela luta de classes; defesa de uma unidade teórico-metodológica inspirada no marxismo para traçar diretrizes e concepções pedagógicas, cuja finalidade visa a uma formação omnilateral e à superação da sociedade de classes.

Os estudos revelaram um aumento considerável do número de trabalhos solidamente fundamentados na Pedagogia Histórico-Crítica, por meio da publicação de livros, teses e dissertações, o que vem impactando no desenvolvimento de uma nova mentalidade educacional voltada para a mudança dos processos educativos, com vistas a contribuir para a construção de uma nova sociedade. Destacamos aqui a expressão dessa construção coletiva a partir de alguns dados referentes ao vasto e complexo repertório de produções acadêmicas assim como de publicações de livros sobre a PHC obtidos pelos autores supracitados:

Utilizamos a palavra-chave “histórico-crítica” e obtivemos algumas obras, das quais realizamos a leitura do resumo e do sumário do livro, constatando se o mesmo guardava relações com a pedagogia histórico-crítica. Desta forma chegamos às relações entre os autores inicialmente encontrados e os que elaboraram outros estudos relacionados ao tema. Levantamos um total de 43 livros, sendo 22 deles com relação direta à pedagogia histórico-crítica, e 21 de contribuições indiretas. É possível constatar o grande número de estudiosos que vem somando esforços para o desenvolvimento da teoria, nos permitindo ilustrar, enquanto uma amostra, o universo de publicações em formato de livro que vem contribuindo para o desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. (GAMA; MARSIGLIA, 2018, p. 25)

Perante os dados expostos, reiteramos a importância de considerar a construção coletiva da análise e proposição do processo de compreensão de sua implantação já que que a PHC se articula de forma crítica à sociedade, a partir do entendimento de que sua estrutura é marcada pelo antagonismo de classes, cujos interesses são irreconciliáveis. Essa teoria pedagógica caminha em desencontro aos interesses da classe dominante, gerando embates no interior da educação. Seus defensores devem buscar construir a

hegemonia dos subalternos<sup>14</sup> no interior da escola, instrumentalizando e adequando este espaço aos interesses da classe trabalhadora. A implantação da PHC dependerá dos esforços coletivos dos trabalhadores e trabalhadoras da educação em luta por uma sociedade socialista.

### **1.1 A função social da escola na sociedade capitalista**

A escola é uma instituição que foi se transformando ao longo da história em cada sociedade, pois cada tempo perpassa seu próprio modelo escolar, de acordo com a sua realidade histórica. No atual momento histórico, a reflexão sobre o tipo de homem demandado pela sociedade da modernidade capitalista, em várias expressões, apresenta questões cruciais para a educação e para o papel a ser desempenhado pela escola. Nesse sentido, uma é a definição da função social da escola para os grupos pertencentes ao segmento burguês e outra para os segmentos proletários, ao longo dos períodos do capitalismo.

Ao analisar a escola pública, Alves (2006, p.136) afirma que “[...] o processo de produção material dessa instituição é o elemento revelador de sua natureza e das funções sociais que vem assumindo historicamente”.

O autor citado anteriormente, assim como Teixeira (1971) compreendem que, até então, a função da escola era complementar e preparatória à educação que se fazia predominantemente no lar e na vida da comunidade. “A necessidade, pois, de a escola tomar, em grande parte, a si, as funções da família e do meio social, corresponde a uma verdadeira premência dos nossos tempos [...]” (1971, p. 39).

O desenvolvimento industrial, que levou mulheres e crianças ao trabalho fabril, em seu processo de desenvolvimento e incorporação dos avanços tecnológicos fez das crianças as primeiras vítimas do processo de expulsão da força de trabalho das indústrias. Alves (2006) mostra que esse contexto não transformou as crianças de fábrica em crianças de rua, pois ao produzir o desemprego infantil o desenvolvimento tecnológico

---

<sup>14</sup> Termo aqui utilizado de acordo com as proposições de Antonio Gramsci.

determinou o surgimento de uma nova necessidade social, ou seja, o surgimento de novas instituições para absorver as novas funções vinculadas ao atendimento das necessidades sociais recém-produzidas.

A ex-criança de fábrica se transformaria, pois, em criança de escola. Para Alves (2006) não há como negar que a nova escola foi criada para atender também a essa demanda. Ela se refuncionalizou colocando-se como alternativa para preencher o tempo do pequeno trabalhador, então desempregado. É nesse momento que ela se universaliza, ou seja, a partir do momento que deixa de ser frequentada apenas pelos filhos da burguesia, chegando também à classe trabalhadora. Nesse processo de difusão a escola passa a caracterizar-se por uma nova forma de ensino marcada pela unidade de conteúdos, tentando superar a escola dualista. “O resultado foi um progressivo aviltamento do conhecimento sistemático transmitido através do currículo” (ALVES, 2006, p. 158). Conclui-se, partindo da análise feita pelo autor, que, uma vez universal, a escola se viu enfraquecida e secundarizada a sua função propriamente pedagógica: a disseminação da cultura e a formação do ser humano. Na mesma linha de pensamento e observando as exigências do capital em sua fase comercial, Carvalho (2012) aponta que essa “[...] nova condição social, a educação tinha a função de favorecer a construção de uma conduta individual e livre, autogovernada pela razão, de forma a preparar os indivíduos para administrar seus negócios e sua vida particular” (p. 51). O aviltamento do conteúdo da escola é um produto decorrente do trabalho básico das professoras, o superado manual didático. Assim, a escola cumpre com rigor a função social essencial que lhe foi atribuída pelo capital quando garante oportunidades de emprego a trabalhadores excluídos das atividades produtivas.

Alves (2006) explica que a manufatura deu início à destruição da unidade entre teoria e prática por força da divisão do trabalho. O autor ressalta que “[...] revela-se a necessidade de a prática ser sistematicamente pensada e direcionada pela teoria. Colocando a questão nos seus devidos termos, portanto, nada há de mais prático do que a teoria.” (ALVES, 2006, p. 152). Essa divisão foi levada ao extremo com o advento da fábrica moderna e aguçada pela automatização. Em consequência, ficou determinada a objetivação e a simplificação do trabalho. A expropriação ocorreu sob a forma de especialização profissional transformando o trabalhador tão somente em capacidade de trabalho. Não havendo mais a necessidade de desenvolver no trabalhador habilidades

especiais e complexas para o mercado de trabalho, a escola teve descaracterizada uma de suas funções no processo de socialização que era preparar o aluno para o mercado de trabalho.

A descaracterização da função profissionalizante produziu a escola de educação geral tornou-se única, mas permaneceu como um ramo sobrevivente da escola dualista, privilegiando os filhos das classes dirigentes. Quando a escola burguesa chegou aos trabalhadores, o estudo dos clássicos<sup>15</sup> desapareceu das salas de aula, sendo introduzidos os manuais didáticos. “É possível conceber essa mudança como o resultado de um ajustamento, através do qual o trabalho didático viu ser aprofundada em seu interior a divisão do trabalho” (ALVES, 2006, p. 160). Essa substituição determinou tanto a simplificação do trabalho do professor quanto o generalizado aviltamento do conteúdo de ensino. Tal aviltamento gerou a perda da possibilidade de formar o ser humano, uma vez que tal formação pauta a compreensão de si mesmo, de seus direitos, de seus deveres e de seu fazer pela compreensão da sociedade. Ficou secundarizada a função educativa da escola.

Frente a esse quadro, Alves (2006, p. 174) questiona: por que, apesar do anacronismo de sua organização didática e do aviltamento de seu conteúdo, a escola pública se expandiu de forma tão avassaladora ao longo do século XX? Para responder, o autor analisa o campo da produção material da escola revelando que na fase imperialista do capitalismo – período em que as constantes inovações tecnológicas passaram a produzir enormes quantidades de excedentes e, em contrapartida, grandes contingentes de desempregados – se estabelece o domínio do capital financeiro cuja peculiaridade é o caráter parasitário assumido pelo capitalismo. Para assegurar a existência parasitária de uma parcela significativa desses contingentes e manter o equilíbrio social, o Estado criou oportunidades de trabalho cuja viabilização decorre do investimento em atividades improdutivas<sup>16</sup>. No interior dessa tendência de desenvolvimento de atividades improdutivas, também, desenvolveu-se a escola pública, tornando-se um dispositivo vital para assegurar o equilíbrio da sociedade capitalista. Ao assumir mais essa função –

---

<sup>15</sup> Saviani (2013a) apresenta uma distinção entre clássico e tradicional: tradicional refere-se ao passado, ao arcaico; e o clássico é aquilo que resiste ao tempo, sendo possível considerar clássico um conhecimento moderno.

<sup>16</sup> Para Alves (2006), uma atividade improdutiva não gera mais-valia, mas pode ser socialmente útil. Só quando deixa de ser socialmente útil assume o caráter de atividade parasitária. Esse é o caso, hoje, da atividade escolar exercida na perspectiva do capital (p. 192).

reaproveitamento, em atividades improdutivas, dos trabalhadores expulsos das atividades produtivas por força do desenvolvimento tecnológico – sua expansão tornou-se uma necessidade.

Frisando que a escola não deixou de exercer sua função propriamente pedagógica, Alves (2006, p. 192) aponta novas funções produzidas pela expansão escolar: a expansão da indústria de construção, de papel, de móveis, editorial, de materiais didáticos, entre outras. Além dessa função econômica, da função pedagógica e da função, ora fundamental, de alocar os trabalhadores excluídos, o capital criou condições materiais para acrescentar à escola funções complementares, quais sejam: a) controle dos níveis de desemprego, pela extensão do tempo de escolarização que prolonga a permanência do jovem na escola; b) liberação da mulher para o mercado de trabalho, criando creches e escolas para seus filhos; c) serviço de refeitório para sua clientela – assegurar alimentação aos escolares tornou-se objetivo vital da escola pública contemporânea; d) oferta de serviços gratuitos como assistência médico-odontológica, distribuição de uniformes e de material didático; e) local de lazer e convivência social para crianças e jovens.

A educação passou a ser entendida como algo decisivo para o desenvolvimento econômico. Toda essa mudança teve como objetivo a maximização do processo de ensino-aprendizagem, dentro de uma filosofia caracteristicamente fabril que impunha, definitivamente, uma separação entre juventude/adolescência e infância, sendo que a escolarização nessas duas faixas etárias passou à obrigatoriedade.

Saviani (2014a) esclarece que a divergência entre educação e produção social teve uma tendência a modificar-se a partir da década de 1960 com a Teoria do Capital Humano<sup>17</sup>, que passou a compreender a educação como algo decisivo para o desenvolvimento econômico. O autor assinala que

Não obstante essa mudança de foco que permitiu realçar o “valor econômico da educação”, manteve-se a dicotomia entre a “ordem econômica” e a “ordem social” na qual se inclui a educação, como fica evidenciado no arcabouço jurídico desde da Constituição Federal, passa pelas leis ordinárias e chega às determinações mais específicas das

---

<sup>17</sup> A Teoria do Capital Humano afirma que investimentos em educação e saúde podem aprimorar as aptidões e habilidades dos indivíduos, tornando-os mais produtivos, o que em larga escala pode influenciar positivamente as taxas de crescimento dos países. Diferentes níveis de Capital Humano também seriam os responsáveis pelos diferentes níveis salariais. Esse “fator humano” é considerado capital pois é capaz de gerar incrementos na produtividade do trabalhador, logo gastos com saúde, educação e treinamento são considerados investimentos em capital.

normatizações políticas, o que se expressa na distinção entre as políticas econômicas e as políticas sociais, também chamadas de políticas públicas. (SAVIANI, 2014a, p. 166).

Isso significa que o projeto de desenvolvimento do país conduz as proposições ora de governo, ora de Estado para a educação. Não se trata de novidade na sociedade moderna que o ensino escolar esteja a reboque do processo produtivo. Saviani esclarece que “[...] nas atuais circunstâncias, se expressam predominantemente como demanda do mercado” (2014a, p. 166). Esse período apresentou avanços no aprofundamento dos mecanismos legais, vinculando a educação a objetivos institucionalizados, procurando atingir um determinado tipo de homem e um tipo de sociedade, de acordo com o perfil político e/ou econômico, e/ou religioso das classes/grupos governamentais dominantes em cada país. Podemos verificar que os conceitos de escola passaram por transformações até adquirir os contornos que conhecemos hoje.

O desafio de compreensão da história da escolaridade atual exige entender o modo dominante de pensá-la e também os aspectos fundamentais da realidade social na qual ela se projetou. É inevitável compreender o advento das sociedades industriais capitalistas, a essência do modo de produção capitalista e as ideias produzidas em seu âmbito, bem como a natureza das concepções dominantes numa sociedade de classes.

No bojo de todas essas transformações, o movimento escolanovista ganha força. Saviani (2009b) explica que as críticas surgidas desde o final do século XIX em relação à pedagogia tradicional foram dando origem a outra teoria da educação, que mantinha a crença no poder da escola e em sua função de “equalização social<sup>18</sup>” (p. 6). Mantinham-se em pé, portanto, a esperança de que era possível corrigir a distorção expressa no fenômeno da marginalidade, por intermédio da escola; se a escola não vinha cumprindo essa função era porque o modelo implantado – no caso, a Escola Tradicional - era inadequado. O movimento de implantar uma pedagogia nova começou, em princípio, com experiências mais restritas, mas depois foi se generalizando no âmbito dos sistemas escolares.

---

<sup>18</sup> De acordo com SAVIANI (2009b), pode-se agrupar as teorias educacionais em dois grupos principais, ao se tratar a questão da marginalidade. Em um primeiro grupo, temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. Já em um segundo grupo, encontra-se às teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator promotor da marginalização.

Saviani (2009b) comenta que o escolanovismo, não conseguiu alterar significativamente o panorama organizacional dos sistemas escolares. Uma das razões era os custos muito mais elevados do que os da Escola Tradicional. Com isso, a Escola Nova organizou-se basicamente de forma experimental e ficou limitada a pequenos grupos de elite. Apesar disso, o ideário escolanovista penetrou na cabeça de muitos educadores, acabando por gerar consequências nas amplas redes escolares oficiais organizadas, até então, num modelo tradicional. No entanto, as consequências disso foram mais negativas que positivas. Houve um afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos. Além disso, a absorção do escolanovismo pelos professores acabou por rebaixar o nível de ensino destinado às camadas mais populares, para as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a Escola Nova, aprimorou a qualidade do ensino oferecido às elites.

Ao findar a primeira metade do século XX, o escolanovismo apresentava sinais de exaustão e as esperanças de que por meio dela ocorreriam reformas na escola foram frustradas, o que levou a um sentimento de desilusão nos meios educacionais. Ao mesmo tempo em que aumentava a preocupação com os métodos pedagógicos presentes no escolanovismo, houve, então, o surgimento de uma nova teoria educacional: a pedagogia tecnicista. O trecho abaixo reitera a tendência que se esboçou na área educacional com o advento do que Saviani chamou de pedagogia tecnicista: “[...] essa pedagogia advoga a reorganização do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional”. (2009b, p. 11).

Saviani (2009b) lembra que nessa teoria pedagógica a marginalidade não está ligada à ignorância, como na Escola Tradicional, nem à rejeição, como na Escola Nova. Marginalizado será o ineficiente e o improdutivo. Nessa perspectiva a educação contribuiria para o aumento da produtividade na sociedade e, desse modo, ela estaria cumprindo sua função na medida em que formaria indivíduos eficientes e aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade. À educação cabia a função de proporcionar um treinamento eficiente para a execução das várias tarefas demandadas pelo sistema social. A educação era concebida como “[...] um subsistema, cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte”. (SAVIANI, 2009b, p. 13). O autor também lembra que foi nessa mesma época que

ocorreu uma reorganização das escolas, que passaram por um crescente processo de burocratização:

Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações (2009b, p. 13).

A pedagogia tecnicista, aliada às influências da concepção tradicional e do escolanovismo, acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo “[...] gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico.” (SAVIANI, 2009b, p. 13). Tudo isso contribuiu para agravar o problema da marginalidade: “[...] o conteúdo do ensino tornou-se ainda mais rarefeito e a relativa ampliação das vagas tornou-se irrelevante em face dos altos índices de evasão e repetência” (p. 14). Desse modo, as teorias crítico-reprodutivistas ganharam espaço.

Frente às novas funções da escola e à secundarização da função pedagógica, Alves (2006) preconiza uma nova didática. Nessa perspectiva propõe, fundamentalmente, a incorporação de conhecimento culturalmente significativo que circula pelos diversos canais da sociedade e que ainda não penetra no espaço escolar. Propõe ainda a ruptura com a redução que entende o trabalho docente apenas como transmissão de conhecimento; uma maior autonomia do educando; a superação do manual do didático; a incorporação de tecnologias mais avançadas; a transformação da relação educativa; a atuação coletiva e combinada de especialista e educadores que ponham a educação no centro de suas preocupações; o repensar do espaço físico, da gestão escolar e da formação docente. Quanto à função de reprodução da ideologia dominante, Alves (2006) afirma que, tanto quanto a função pedagógica, ela foi subalternizada, sendo, atualmente, uma função complementar. Percebemos que a sociedade moderna está fundamentada na produção capitalista - que é dividida em classes com interesses antagônicos - a escola, que é uma instituição determinada socialmente, acaba por sofrer a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Desse modo, ela acaba assumindo a

função de servir o capital. Assim, a função social da escola se caracteriza em um processo opressor e de reprodução.

Sabemos que a escola não é um espaço neutro, nem de pura transmissão do conhecimento. É um espaço complexo, multifacetado que lida com problemas e demandas sociais e que, apesar de ser um instrumento de reprodução das relações na sociedade capitalista, pode superar essa função que a ela imposta e constituir como um lugar que favorece a crítica, a ruptura e a transformação. A escola deve seguir para superar o status quo, resgatar o conhecimento historicamente acumulado e possibilitar o acesso dos indivíduos a esse conhecimento. Esses são pontos nos quais a escola deve investir para exercer sua função educativa: formar um ser humano que seja conhecedor de sua situação, capaz de intervir, transformando-a. Uma educação rumo ao socialismo.

## **1.2 Função social na perspectiva histórico-crítica**

O termo Pedagogia Histórico-Crítica foi criado por Saviani em 1978. Refere-se a uma perspectiva pedagógica que surge num contexto de busca por saídas teóricas que superassem os limites apresentados pelas teorias crítico-reprodutivistas. É uma perspectiva pedagógica que “se diferencia no bojo das concepções críticas; ela diferencia-se da visão crítico-reprodutivista, uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista.” (SAVIANI, 2013a, p. 57). Ademais, assume um compromisso explícito com a transformação da sociedade, com a luta por uma sociedade socialista:

Em relação à opção política assumida por nós, é bom lembrar que na pedagogia histórico-crítica 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. (SAVIANI, 2013a, p.72).

Essa teoria assume a revolução como possibilidade histórica e coloca a escola a serviço dessa possibilidade. É sabido, pelos defensores dessa pedagogia, que o ideal de educação para a formação do homem omnilateral, para o pleno desenvolvimento das máximas potencialidades de todos os indivíduos, para a consecução de uma vida plena, só será concretizado numa sociedade sem classes. Contudo, ao projetar essa sociedade e ao colocá-la como possibilidade, tem-se na educação potencial para a constituição de indivíduos que se coloquem a serviço desse projeto.

Quanto à omnilateralidade, Duarte (2021) afirma que a formação humana ou formação omnilateral<sup>19</sup> em uma futura sociedade comunista é a referência para pensar a educação numa perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Três aspectos da vida na sociedade comunista que estão diretamente ligados ao tema da formação omnilateral dos seres humanos, são: individualidade livre e universal, auto-atividade como atividade repleta de sentido e relações humanas plenas de conteúdo. Não utiliza como referência as experiências socialistas existentes ao longo da história, uma vez que essas não chegaram ao comunismo. Sobre esse pensamento o autor nos aponta

Essa sociedade comunista, que ainda não foi alcançada, expressa as maiores possibilidades, geradas pelas próprias contradições da sociedade capitalista, de construção de uma sociedade na qual o gênero humano possa tornar efetivas todas suas potencialidades de desenvolvimento livre e universal e, ao mesmo tempo, a vida de todos os indivíduos situe-se no mesmo plano de universalidade e liberdade. É uma sociedade possível para o futuro da humanidade, mas, para chegarmos a ela, será necessária uma transformação revolucionária que supere o capitalismo e avance em direção ao socialismo, como uma fase de transição para o comunismo. Essa fase de transição será necessária, pois a luta de classes e as muitas formas de alienação das atividades e da vida humana não serão superadas do dia para a noite. (DUARTE, 2021a, p. 42).

---

<sup>19</sup> Na formação omnilateral, o trabalho “é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento, se aperfeiçoa” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.2). Ela corresponde à oposição à formação unilateral decorrente da alienação na sociedade capitalista, na qual segundo Marx (2004, p.80) “O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens.”

Os educadores, nesse sentido, empenhados na transformação social têm na PHC um aporte para a consecução de seus ideais. Essa teoria se configura em uma pedagogia marxista, que visa à transformação social, que faz a crítica à educação burguesa e que se desenvolve com o propósito de uma formação política dos indivíduos (alunos, alunas, professores e professoras) para a luta revolucionária. Ela desponta como uma proposta de ensino revolucionária: assume a revolução como possibilidade histórica, reconhece a educação em seu potencial de contribuir para a revolução e assume um compromisso político com a transformação social.

Duarte e Saviani (2015, p. 9) afirmam, ainda, que “o domínio do conhecimento é uma das armas que a classe dominante emprega para neutralizar as ações potencialmente revolucionárias.” Para os autores, “a luta pela escola pública coincide com a luta pelo socialismo” (2015, p.2), uma vez que cumpra, de fato, seu papel, garantirá a socialização dos conhecimentos construídos historicamente pelos homens na produção das condições materiais de vida e constituintes dos meios de produção.

Saviani (2018a) apresenta a PHC como possibilidade de superação das pedagogias crítico-reprodutivistas. Estas últimas são listadas a seguir: Teoria do sistema de ensino como violência simbólica, Teoria da escola como aparelho ideológico do Estado e Teoria da escola dualista. Embora cumpram um importante papel ao apresentar um caráter crítico, levando em conta os determinantes sociais da educação, são pessimistas e deterministas, uma vez que não vislumbram possibilidade alguma de que a escola contribua para a transformação social, servindo apenas à reprodução das relações sociais vigentes. Para as teorias crítico-reprodutivistas, a escola na sociedade capitalista não terá outra função que não seja a reprodução dos interesses do capital, a manutenção das desigualdades e dos interesses hegemônicos.

Essas teorias são críticas, pois orientam a compreensão da educação considerando seus condicionantes sociais. Há a percepção da dependência da educação em relação à sociedade, mas não há uma proposta pedagógica. Empenham-se, portanto, tão somente em explicar o mecanismo de funcionamento da escola tal como ela está constituída. Tendo um caráter reprodutivista, essas teorias consideram que a escola não poderia ser diferente do que é.

Enquanto as teorias não-críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade por meio da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso. (SAVIANI, 2018a, p. 24).

As pedagogias crítico-reprodutivistas têm importante papel de denúncia da educação oficial como instrumento a serviço dos dominantes, como manutenção das condições vigentes, mas não apresentam alternativas de superação do problema apontado. Dessa forma, a educação é vista descolada de seu contexto histórico.

A PHC compreende que a escola é determinada socialmente, que a sociedade, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. A classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola, pois quer preservar seu domínio. Nesse sentido, uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista do interesse dos dominados, assumindo a escola como um instrumento de luta contra a marginalidade. Isso significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais.

Saviani (2013a, p. 14) defende o papel da escola como instituição a serviço da socialização do saber sistematizado, afirmando que “[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado, e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita, não à cultura popular.” Declara, ainda, que a escola tem uma função

especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar. (SAVIANI, 2013a, p. 84).

Na perspectiva histórico-crítica há, assim, a defesa da escola como espaço da educação formal em sua especificidade, que é a prática do ensino dos produtos do saber científico em suas formas mais desenvolvidas, dos conhecimentos historicamente sistematizados por meio dos quais ocorrerá a humanização dos indivíduos com o

desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Nesse sentido, Duarte afirma que

Os conhecimentos que devem constituir os currículos escolares são complexos sistemas de instrumentos psicológicos, e pode-se afirmar, com segurança, que o domínio, pelo aluno, da riqueza de atividade humana contida nesses conhecimentos resultará em efetivo desenvolvimento psíquico desse indivíduo. (2016, p.5).

Essa é uma pedagogia que firma suas bases filosóficas, político-sociais, históricas no Materialismo Histórico-Dialético e em reflexões marxistas. Convém explicitar que estas últimas são formuladas por outros teóricos como Gramsci, Vigotski, Lênin, Engels, que tiveram os estudos de Marx e Engels como referencial e inspiração.

Com base no referido aporte teórico, a escola, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, assumirá o acesso aos conhecimentos como sua tarefa precípua sendo condição para humanização e apoiar-se-á nos estudos da Psicologia Histórico-Cultural. Essa abordagem condiciona o desenvolvimento psíquico humano ao ensino para apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo de toda a história da humanidade, apropriação esta que influenciará na qualidade da superação das funções biológicas elementares, com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Os estudos apresentados, com vista ao estudo das funções psíquicas superiores em Vigotski, permitem-nos constatar que o autor teve como eixo central de análise a sua tese acerca da natureza social do psiquismo humano, visando demonstrar não apenas as propriedades específicas de que dispõe, mas, sobretudo, em quais condições tais propriedades se desenvolvem. É no âmbito dessa análise que conferiu destaque às nominadas funções psíquicas superiores como categoria que passa a expressar as características distintivas do homem como ser pertencente ao gênero humano, que superou por incorporação, o legado natural disponibilizado por sua espécie (MARTINS, 2015, p. 104).

Ao discernir o homem dos demais animais, compreendemos como se manifesta o processo de apropriação que contribui significativamente com o processo de humanização do ser. Concordando com essa afirmação, o ser humano sente a necessidade de dominar a natureza enquanto meio para a garantia de sua existência. Produz, assim, pela atividade do trabalho, um movimento natural de apropriação e de objetivação, pois

sua ação desencadeia a superação de distintas condições de existência, ao mesmo tempo que permite incorporar aquilo que irá contribuir para a evolução do gênero humano. Esse movimento de superação e incorporação manifesta-se a partir de uma relação dialética com a totalidade.

Entendemos, assim, o ato educativo como fundamentalmente humano e como condição de humanização. Essa humanização implica numa educação que objetive o alcance, pelos indivíduos, do autodomínio da conduta, ou seja, o autodomínio da linguagem, do pensamento, das emoções, dos sentimentos, do afeto, da memória, da atenção, da imaginação. As reflexões de Gramsci (2001, p. 63) sustentam essa argumentação: “Na realidade, toda geração educa a nova geração, isto é, forma-a; e a educação é uma luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e criar o homem atual à sua época.”

A função social da escola na perspectiva da PHC considera: a educação e a escola situadas historicamente; a constituição do homem em seu processo histórico de objetivação por meio do trabalho, processo no qual produz conhecimento ao produzir suas condições de existência; o papel desses conhecimentos na sociedade capitalista enquanto parte integrante dos meios de produção; a apropriação desses conhecimentos pela classe dominante e seu uso como ferramenta de dominação.

É apoiando-se nessas análises e concordando com elas que Saviani (2013a, p.13) afirma que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” Por meio do trabalho - atividade vital humana adequada a fins específicos, a objetivos, mediante a qual o homem transforma a natureza e transforma-se -, o homem produz objetivações e apropria-se do legado já produzido, humanizando-se.

Devemos entender, assim, que a atividade cognitiva das gerações precedentes é a base da formação das gerações seguintes. O homem, ao longo da história, produz e reproduz o atendimento a suas necessidades humanas em um movimento histórico. Nesse processo, ele produz suas condições objetivas de vida e se produz. É por meio do trabalho que visa ao atendimento às demandas de objetivação que o homem constrói conhecimentos. Por meio da educação, da assimilação de todo o repertório humano produzido, o homem se humaniza.

As elaborações teóricas da PHC partem da compreensão de que nos humanizamos no contato com outros humanos e nos processos educativos intencionais. Sobre isso, Duarte (2013, p. 65) afirma:

Isso quer dizer que não nascemos com o essencial de nossa individualidade e de nossa humanidade. Mas aquilo de que precisamos para desenvolver essa individualidade e essa humanidade já existe na sociedade, ou seja, na cultura. É isso que o professor Saviani, no conceito de trabalho educativo formulou como a humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Reforçamos, nesse sentido, as bases marxistas dessa teoria pedagógica com as ideias de Martins “[...] a filosofia marxista evidencia a historicidade do processo de superação do ser hominizado em direção ao ser humanizado [...]” (2015, p. 10). Para que os indivíduos se insiram na história, humanizando-se, eles precisam da escola, da transmissão da cultura material e simbólica por parte de outros indivíduos.

A importância da educação assenta-se, assim, na necessidade de transformar, pela apropriação da cultura, seres hominizados candidatos à humanização, em seres humanizados, como alerta Martins (2015, p. 271):

Se, por um lado, o patrimônio material e ideal se coloca como dado para apropriação, por outro e ao mesmo tempo, é tido como condição imprescindível do processo de transformação de um ser hominizado, isto é, que dispõe de dadas propriedades naturais filogeneticamente formadas, em um ser humanizado, isto é, que se (trans) forma por apropriação da cultura.

A partir dessas referências, a PHC vai pensar a escola, em especial, a pública, como espaço de luta da classe trabalhadora. A escola que assume seu papel de socialização dos conhecimentos historicamente sistematizados servirá como instrumento que dá à classe explorada a possibilidade de dominar aquilo que os dominantes dominam e, por conseguinte, de lutar contra tal poder, de lutar pelo comunismo.

Esse caráter atribuído à PHC de luta pelo comunismo é assumido explicitamente em textos dos autores utilizados como aporte para esta pesquisa. Há o compromisso com a transformação social, com a superação das condições de exploração, de dominação e de

violência instaladas, que marcam o sistema capitalista. Tal superação ocorrerá pela instalação do socialismo, como período de transição para o comunismo. Essa pedagogia articula-se com a construção de uma sociedade sem classes, uma sociedade comunista.

### **1.3 Formação de professoras e o desafio da *nova práxis***

A concepção de formação na qual se baseiam os estudos desenvolvidos à luz da Pedagogia Histórico-Crítica tende a questionar e superar as perspectivas hegemônicas acerca da formação de educadores. Esta, como alerta Martins (2010, p.20), tem sido marcada por um “[...] esvaziamento teórico presente na educação escolar em seus diferentes níveis e formas de organização, convergem na afirmação do irracionalismo como marca da contemporaneidade pós-moderna [...]” De acordo com Mazzeu (2011, p.150), “as proposições e categorias consideradas para a formação de professores na pedagogia histórico-crítica se opõem àquelas consideradas pela política educacional na contemporaneidade.”

A formação docente desencadeada visando a implementação da PHC se preocupará em superar os modelos hegemônicos que embasam tal formação., os quais descreve Mazzeu (2011, p. 151):

Temos, assim, uma formação docente estruturada a partir da valorização dos saberes construídos “na” e “pela” prática, em detrimento dos saberes acadêmicos, científicos. Temos, assim, a confirmação da hipótese enunciada na introdução desse trabalho: a de que a constituição e institucionalização de um modelo de profissionalização docente, fundado na epistemologia da prática, na centralidade do conhecimento tácito, atende às expectativas de uma nova proposta de regulação das políticas educacionais orientada pelas amplas reformas empreendidas no contexto brasileiro desde o início dos anos 1990. Os desdobramentos dessa opção também contribuem para a desvalorização do conhecimento teórico-científico na formação de professores, convertendo sua atuação, seu pensar e seu fazer à resolução de problemas limitados à contingência da prática e à operacionalização dos conteúdos escolares prescritos em manuais didáticos. Essas questões carecem de enfrentamento com compromisso ético e político no sentido da superação do esvaziamento da formação docente e do trabalho educativo. ( MAZZEU, 2011, p. 151).

A formação assim, concebida visando a superar os modelos e os formatos vigentes, as dimensões técnicas da prática ocupam o lugar central, em detrimento de seus próprios fundamentos, privilegiando a forma mutilada de conteúdo, em cursos que objetivavam oferecer aos docentes fórmulas, técnicas e modelos para a resolução de problemas do cotidiano imediato, sem enfocar o conteúdo teórico. Esse modelo de formação que tentamos superar é analisado por Martins (2010, p. 27):

Concebendo a formação como um processo que a pessoa, em formação, realiza sobre si mesma e o conhecimento, como instrumento para a resolução de problemas práticos imediatos, esse modelo visa à elaboração de ações adequadas aos contextos e às próprias possibilidades nele existentes, o que, em última instância, significa preparar os indivíduos para a plena adaptação às circunstâncias sem debruçar-se sobre a real compreensão de seus determinantes. Por essa via, ratifica-se a cotidianidade, o “recuo da teoria” e a empiria no âmbito da educação escolar, dados que ampliam sobremaneira os limites a uma formação escolar verdadeiramente emancipatória.

É válido destacar que a superação de modelos que negam a teoria não coincide com formações que neguem a prática, uma vez que, a partir do aporte teórico no qual se assenta esta pesquisa, teoria e prática são compreendidas como unidade dialética. É a prática que demanda a teoria; e é para a prática que a teoria se volta. Mas, sem a teoria, a prática esvazia-se de conteúdo.

Consideremos o problema da relação entre teoria e prática tendo presente este entendimento dialético. Teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana. Nessa condição podem, e devem, ser consideradas na especificidade que as diferencia, uma da outra. Mas, ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro. Assim, a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente,

consequente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria, a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana. (SAVIANI, p. 259-260).

A garantia do acesso às teorizações da Pedagogia Histórico-Crítica pela equipe de professores para a implementação dessa pedagogia contribuirá para o atendimento às demandas de transformações das práticas educativas, visando a colocar a escola a serviço da classe trabalhadora, ao mesmo tempo em que essa intencionalidade surge e se consolida à medida que a equipe escolar acessa as teorizações.

Desse modo, reiteramos que reflexão acerca dos textos a serem estudados contribuirá para a consolidação da defesa da PHC por parte de toda equipe - como classes sociais, classe trabalhadora, luta de classes, classe dominante -, que são desconhecidos pela maior parte dos profissionais e contribuirão para que os trabalhadores da educação envolvidos nos estudos se reconheçam como parte integrante do grupo explorado, entendendo que a luta pela defesa de uma escola pública que se coloque a serviço das classes subalternas coincide com a defesa de seus próprios interesses. À medida que se apropriarem dessa consciência, surgirá a possibilidade de que estabeleçam uma prática consciente e assumam, assim, o compromisso com a transformação social.

Nesse contexto, é necessário compreender as características da formação que objetiva o estabelecimento de uma relação consciente do educador com o significado de sua atividade, isto é, com o compromisso histórico que a tarefa de preparar as novas gerações demanda. (MAZZEU, 2011, p.146).

Pontuamos, desse modo, a relevância do acesso ao arcabouço da PHC para a ampliação das condições para a inteligibilidade do real. Ao passo em que os educadores compreendem a educação escolar em suas múltiplas determinações - histórica, política, epistemológica, filosófica -, passam a ter suas possibilidades de efetivarem mudanças qualitativas em suas práticas sociais educativas. Por meio da formação, os docentes terão a possibilidade de caminhar ao encontro de uma “concepção de mundo crítica e coerente”, que, como reflete Gramsci (1999, p. 94), se dará a partir do “alcance do ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido”:

Quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é compósita, de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista, preconceitos de todas as fases históricas passadas estreitamente localistas e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado. Criticar a própria concepção de mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído. Significa também, portanto, criticar toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica. Deve-se fazer inicialmente essa análise. (GRAMSCI, 1999, p. 94).

Por conseguinte, à medida que acessam o arcabouço teórico da PHC, os profissionais da educação passam a usufruir da possibilidade de compreensão da realidade para além das análises imediatas e superficiais. Esse tipo de ação também é proposto por Saviani e Duarte (2015, p. 4), que afirmam que, “para transformar conscientemente a realidade social, é preciso compreendê-la para além das aparências, para além do imediato. São necessárias as abstrações como foi ressaltado por todos os grandes pensadores marxistas.”

É nessa mesma perspectiva que Saviani (2013b) analisa a necessidade da superação do senso comum pela elaboração de uma concepção de mundo que se apoie numa consciência mais elaborada, numa consciência filosófica:

Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada (SAVIANI, 2013b, p. 2).

Quanto à importância da formulação, pelas classes subalternas, de uma concepção de mundo mais elaborada, recorreremos, novamente, a Gramsci

[...] a filosofia da práxis não busca manter o ‘simples’ na sua filosofia primitiva, do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior. Se ela afirma a exigência do contato entre os intelectuais e os simples não é para limitar a atividade científica e para manter uma unidade no nível inferior das massas, mas justamente para forjar um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais. (GRAMSCI, 2001, p.103).

Uma formação de professores para a implementação da PHC precisa ser organizada apoiando-se no próprio estofamento teórico dessa pedagogia, o referencial marxista. Por todo o exposto, incorporar Gramsci à discussão faz muito sentido. Destacamos, assim, a relevância de formação de grupos de intelectuais que, tendo uma compreensão mais complexa da realidade, que supere o senso comum se aproximando cada vez mais de uma consciência filosófica, possam, a partir disso, vislumbrar e contribuir para mudanças que objetivem a superação da sociedade de classes.

É necessário esclarecer que não há possibilidade de imaginar a implementação de qualquer proposta pedagógica sem a realização de processos de formação. Quando tratamos da PHC, isso nos parece ainda mais verdadeiro, uma vez que se trata de uma pedagogia contra-hegemônica, que requer assumir um compromisso explícito com a transformação social, sendo preciso observar que, para a compreensão desse caráter contra-hegemônico e do compromisso político, é requerida a apropriação de um vasto e aprofundado referencial teórico.

Nesse processo, são fundamentais as análises das práticas à luz das novas bases teóricas assumidas. Conhecendo a pedagogia que se quer implementar, deve-se realizar a análise das práticas já existentes, identificando o quanto se aproximam e o quanto se distanciam da nova realidade que se projeta.

Estudar a Pedagogia Histórico-Crítica objetivando sua implementação requer entendê-la como unidade com a Psicologia Histórico-Cultural. Essas são teorias que se alinham por ter as mesmas bases filosóficas e epistemológicas. Acessar os estudos do desenvolvimento psíquico dos indivíduos à luz dessa abordagem é condição para um planejamento pedagógico histórico-crítico eficaz, que demanda a compreensão da tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2013).

Para o término desta exposição sobre a importância da formação de professores para a implementação da PHC, recorreremos novamente a Gramsci para tratar da importância dos professores como intelectuais que se coloquem a serviço da construção de uma nova hegemonia, de uma nova sociabilidade. Nesse sentido, Gramsci, ressalta que a classe docente é um importante grupo intelectual, que necessita de um programa escolar e de um princípio educativo e pedagógico para que contribua para a construção de uma nova sociabilidade:

A hegemonia de um centro diretor sobre os intelectuais afirma-se através de duas linhas principais: 1) uma concepção geral da vida, uma filosofia que ofereçam ao aderente uma “dignidade” intelectual que crie um princípio de distinção e um elemento de luta contra as velhas ideologias que dominam pela coerção; 2) um programa escolar, um princípio educativo e pedagógico original que interessem e proporcionem atividade própria, no domínio técnico, a essa fração dos intelectuais, que é mais homogênea e numerosa (os educadores, do mestre escola aos professores universitários). (GRAMSCI, 1999, p.55-56).

É justamente nesse sentido posto por Gramsci que se situa a importância da formação das professoras para a implementação da PHC: formar intelectuais orgânicos que contribuam para o desenvolvimento intelectual das massas, ou seja, que intencionam a transformação social e usem suas atuações docentes como instrumentos para a constituição de seres humanos que tenham ações a partir do mesmo intento. Há uma estreita relação entre a formação de professoras para a implementação da PHC e a formação do homem para a ação revolucionária, que projete uma nova sociabilidade e tenha condições de atuar para o alcance desse objetivo.

Essa preocupação com a formação docente percorreu todo o movimento relatado nesta pesquisa. A proposta do processo de estudos à luz da Pedagogia Histórico-Crítica encontra-se registrada no Capítulo 4 deste trabalho.

## **2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS: UMA INCURSÃO PELAS PESQUISAS**

Esta seção é uma revisão da literatura com o objetivo de identificar a pedagoga como formadora de professoras na perspectiva do processo de formação continuada das professoras. Consultamos o banco de dados dos mestrados/doutorados profissionais de ensino e educação de todas as regiões do país, no período de 2010 a 2020, o Scientific Library Online (SciELO) e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no período 2010 a 2020. Nessas duas últimas bases, usamos os descritores formação docente AND pedagogo; formação continuada AND educação básica; pedagogo AND educação básica; pedagogo AND formação continuada. Isso nos levou a 38 (trinta e oito) trabalhos, distribuídos entre artigos, dissertações e teses. Optamos por analisar 17 (dezessete) deles, por tratarem das relações entre a pedagoga e a formação continuada de professoras. O conhecimento das características das diferentes abordagens, reveladas nos estudos sobre pesquisas já elaboradas, contribuíram para a seleção de estratégias para compreender melhor o problema investigado. Ao considerar essa importância, atentemo-nos para as advertências de Gamboa (2008):

Um bom escritor antes de elaborar suas novelas. Lê muitas outras, encanta-se, deleita-se e as aprecia com cuidado. De igual maneira, um pesquisador, antes de elaborar seu projeto, deve ler outras pesquisas, para identificar seus principais elementos, recuperar seus métodos e estratégias, descobrir suas rotas ocultas, revelar seus pressupostos e estruturas básicas. Ler e reler outras pesquisas para compreender os resultados e avaliar suas limitações e implicações. (GAMBOA, 2008, p. 60).

A tentativa de atender tais recomendações lançou-nos no desafio de fazer a constituição de uma síntese panorâmica acerca das produções sobre o trabalho da pedagoga na formação continuada de professoras. Priorizamos a leitura e análise de estudos que já apresentam um sumário de campo, compreendendo investigações voltadas para a pedagoga e sua atuação na formação continuada de professoras.

## 2.1 As produções dos Programas de Mestrado Profissional em Educação

A consulta ao banco de dados dos mestrados/doutorados profissionais de ensino e educação de todas as regiões do país, no período de 2010 a 2020, a respeito do “coordenador pedagógico como formador”, foi motivada pela identidade do mestrado a que está vinculada. Nesse processo, foram selecionados dez trabalhos, conforme quadro abaixo.

<b>Quadro 1. Pesquisas selecionadas na Plataforma Sucupira (Programas de Pós-graduação em Educação Profissional)</b>		
<b>Título da pesquisa</b>	<b>Autoria</b>	<b>Considerações [1] (Temática/objeto/problematização)</b>
O coordenador pedagógico como agente de mudanças na prática docente.	Elizangela do Carmo Oliveira (2017)	A pesquisadora elegeu a formação continuada de professores como objeto e foi movida pela problemática de que, quanto mais tempo o professor tinha no cargo, mais resistente era à mudança.
O papel do coordenador pedagógico na formação crítica de professores: contribuições e desafios.	Elizabeth Tagliatella Orfão (2018)	O processo formativo contínuo foi o objeto de pesquisa para descrever e analisar os tipos de atividades que materializam a formação, identificando as dificuldades do coordenador pedagógico.
Análise da implementação do Programa de Formação Continuada dos Professores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS (2005-2012).	Tânia Maria Terra Serra dos Passos (2016)	O objeto da pesquisa foi o programa de formação continuada da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, com o intuito de situar em que patamar está a formação continuada de professores.
A função do coordenador pedagógico na qualificação do trabalho docente: formação continuada e avaliação educacional.	Elizabeth Feffermann (2016)	O coordenador pedagógico como formador é o objeto da pesquisa, com a intenção de apreender qual a compreensão que o coordenador tem sobre sua função formativa.
O coordenador pedagógico e os desafios da sua função na escola.	Sandra Mara Tavares Rodrigues (2018)	A pesquisa investigou como o coordenador pedagógico acompanha a prática docente e enfrenta os desafios de sua função para entender o maior dificultador para a realização das atribuições pedagógicas: o desvio de sua função.
O coordenador pedagógico como formador de professores em grupos heterogêneos na escola: as ações de formação e suas implicações.	Elisa Moreira Bonafê (2015)	O coordenador pedagógico como formador de professores foi o objeto desta pesquisa, que busca identificar e analisar as estratégias utilizadas pelos coordenadores pedagógicos para a promoção de mudanças na prática docente.
Formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Chapecó: um tecido a ser cerzido	Ana Maria Andreola Badin (2017)	A trajetória da formação continuada de Chapecó foi o objeto de análise desta pesquisa que, como problematização, apresenta o grande distanciamento

		entre as formações propostas e a efetiva demanda dos professores.
Os dilemas de uma coordenadora pedagógica frente aos desafios e possibilidades no/do/com o cotidiano escolar, narrados em um diário.	Maria Arlete Leite Ribeiro Cabral (2017)	O objeto deste estudo é o trabalho que o coordenador pedagógico realiza no seu dia a dia, e como problematização do estudo temos as demandas priorizadas e negligenciadas no seu trabalho.
O coordenador pedagógico e as relações afetivas promotoras de desenvolvimento.	Tatiana Alves Lara Volpe (2019)	Os conhecimentos profissionais que o coordenador pedagógico mobiliza, com foco na formação continuada, é o objeto desse estudo, que foi guiado pela problemática de que esse profissional pode atuar de maneira a estabelecer boas relações com seus professores, e essa relação afeta as demais relações na escola.
O conhecimento didático-pedagógico para o coordenador pedagógico	Jesus Lopes de Souza (2017)	A atuação do coordenador pedagógico na formação dos professores foi o objeto da pesquisa, que procurou responder como o coordenador pedagógico articula as práticas formativas na escola.

Fonte: Elaboração da autora, com base no levantamento realizado na Plataforma Sucupira.

Oliveira (2017) elegeu como objeto de pesquisa a formação continuada de professoras. A pesquisadora foi movida pela problemática de que quanto mais tempo a professora tinha no cargo de coordenação pedagógica, mais resistente era à mudança porque muitos tinham a ideia de que a experiência era suficiente. Usou como fonte a produção científica existente, com recorte de 2005 a 2015. A autora procurou responder a problematização por meio do seguinte objetivo geral: analisar as ações que o coordenador pedagógico desenvolve em seus processos formativos, possibilitando-o ser um agente de mudanças na prática docente. A análise do objeto está fundamentada em autores que abordam o papel do coordenador pedagógico e a visão da escola como espaço de transformação: Placco, Almeida e Souza (2008), Imbernón (2011), Tardif (2010), Freire (1996) e Nóvoa (2009), autores que defendem uma perspectiva teórica liberal, escolanovista.

O estudo é uma pesquisa qualitativa, desenvolvida com análise documental, revisão de literatura e entrevista semiestruturada. Apontou que o coordenador pedagógico utiliza as resistências que estão sempre presentes em seu caminho como um instrumento de trabalho e de reflexão da prática docente. A formação continuada em serviço destacou-se como um espaço permanente de reflexão e de significado na ação do

professor junto aos seus alunos, contribuindo para a integração dos conhecimentos teóricos e práticos.

Órfão (2018) apresentou como objeto de pesquisa o processo formativo contínuo desenvolvido pelo Centro de Capacitação de Profissionais da Educação, no ano de 2017, município de São Caetano do Sul. A pesquisadora apropriou-se de fontes como a observação e a produção científica existente e procurou responder à problematização por meio dos seguintes objetivos específicos: descrever e analisar os tipos de atividades que se materializam na formação; identificar dificuldades vivenciadas pelos coordenadores pedagógicos para realizar sua função formativa; identificar e refletir sobre os elementos que contribuem para o desenvolvimento de dispositivos formativos e que favoreçam a reconstrução de práticas do coordenador pedagógico, com a finalidade de gerar transformações no ambiente escolar. A análise do objeto foi realizada a partir dos referenciais teóricos da abordagem crítica de colaboração de Liberali (2010) e Magalhães (2006), que apontam que a reflexão promove uma crescente consciência do mundo e de si para o desenvolvimento crítico, e da perspectiva sócio-histórico-cultural de Vygotsky (2010), que fundamenta que, na interação dialética entre sujeito e meio social, o indivíduo transforma o meio no qual vive ao mesmo tempo em que é transformado por ele.

A pesquisa contemplou os seguintes procedimentos: revisão de literatura; gravações; descrições das ações propostas; fotos; avaliações escritas feitas pelos participantes. Os resultados apontam a importância da criação de espaços que provoquem estranhamentos e trocas coletivas contínuas para ampliar as possibilidades de intervenção.

Observamos que a pesquisadora se apropriou de metodologias totalmente divergentes, com autores que comungam de pensamentos desiguais, o que leva a dificultar a validação dos resultados. Gatti (2010, p. 45) revela que:

É comum verificar-se o transporte de teorias e abordagens de tradições mais consistentes para áreas onde isso não ocorreu ainda, sem haver uma análise crítica quanto ao seu nível de abrangência e adequação relativo a perspectivas, problemas e campo de trabalho, e, muitas vezes mesmo, sem o domínio acadêmico adequado das teorias transplantadas. Há, nesse sentido, uma apropriação superficial e empobrecedora, no mais das vezes, equivocada. Podemos dizer que se faz um uso acrítico de teorias críticas.

A abordagem metodológica escolhida pela pesquisadora transparece sua visão de mundo e suas intenções sobre o objeto pesquisado, e a definição de um referencial teórico que tem a mesma concepção do método utilizado é ponto fundamental para o sucesso da pesquisa.

Passos (2016) selecionou o programa de formação continuada da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (REME) como objeto de pesquisa. Usou como fontes a documentação escolar, a produção científica existente e os documentos da Secretaria Municipal de Educação. A pesquisadora procurou responder à problematização por meio dos seguintes objetivos específicos: analisar a legislação vigente a respeito da formação continuada dos professores; pesquisar sobre a relação teoria e prática voltada para o fazer pedagógico na formação continuada dos professores; analisar o impacto do trabalho desenvolvido pelos formadores do Grupo Base - GB, verificando a aplicação do conhecimento adquirido nas formações ante a prática pedagógica da rede.

A pesquisa é bibliográfica e documental e adentrou-se no contexto histórico das políticas públicas educacionais municipais de Campo Grande (MS), explorando as fundamentações teóricas. A produção intelectual sobre o objeto deste estudo tem a intenção de situar em que patamar se encontra a formação continuada de professores e a posição dos pesquisadores sobre essa questão. Procura conceituar o significado de 'Educação' e 'Política Pública', tendo como referenciais os teóricos H. Laswell (1936), H. Simon (1957), C. Lindblom (1959; 1979) e D. Easton. Laswell (1965), Gramsci (2010), Sarmiento (2010), Saviani (1999) e Höfling (2001).

A pesquisa contemplou os seguintes procedimentos: análise de documentos e gráficos, entrevistas e depoimentos. O estudo, diante da forma como o objeto foi problematizado, constatou a necessidade de mudanças urgentes porque evidenciou-se que a formação continuada aconteceu e foi planejada com o intuito de certificação, não visando garantir a continuidade do desenvolvimento docente. O diálogo com os profissionais da educação foi um evidente e importante fator: “[...] se faz necessário permitir que as vozes dos professores se sobressaiam e se unam à política educacional” (PASSOS, 2016, p 119).

A pesquisadora averiguou que a formação continuada foi planejada com o intuito

de certificação e não visou garantir a continuidade do desenvolvimento profissional docente. Os impactos resultantes da implementação do programa apontam a necessidade de formações continuadas planejadas e implementadas de forma que venham a assegurar o desenvolvimento profissional docente, primando por melhores condições de trabalho, valorização profissional, valorização do saber docente e incentivo à pesquisa e ao diálogo.

Feffermann (2016) escolheu como objeto de pesquisa o coordenador pedagógico como formador de professores. A pesquisa foi norteada pela problemática de apreender qual a compreensão que o coordenador pedagógico tem sobre sua ação formativa junto à equipe docente. Utilizou como fontes a documentação escolar e a produção científica existente. A pesquisadora procurou responder à problematização por meio dos seguintes objetivos específicos: verificar como o coordenador pedagógico compreende a sua função na escola; conhecer o trabalho formativo do coordenador pedagógico junto aos professores; entender a atuação do coordenador pedagógico na formação de professores em relação à avaliação educacional, com foco na avaliação da aprendizagem; e discutir como o coordenador pedagógico entende a sua função como avaliador no desenvolvimento do seu trabalho. A análise do objeto foi realizada a partir das discussões propostas por Libâneo (2004), Placco (2008) e Nóvoa (2009). Esses autores destacam a escola como uma organização social, e pontuam que a gestão democrática demanda clareza das funções e dos objetivos da instituição, sendo sua principal função dar assistência pedagógico-didática aos professores.

Fefferman utilizou uma metodologia de abordagem qualitativa, recorrendo à análise documental, revisão de literatura, aplicação de questionário para 145 coordenadores pedagógicos da rede escolar SESI-SP. Três desses profissionais foram selecionados para a realização da entrevista semiestruturada. A pesquisadora identificou o entendimento que o coordenador pedagógico tem sobre a sua atuação, colocando o foco do olhar na compreensão desse profissional sobre sua atuação como formador de professores.

O trabalho atestou que a maioria dos estudos trata o papel do coordenador pedagógico e a formação docente atuando com os resultados da avaliação externa. Os estudos que discutiram a atuação do coordenador pedagógico como formador de professores foram minimamente notados. Os coordenadores pedagógicos enxergaram-se

na pesquisa como responsáveis por todas as frentes da dinâmica escolar. Eles são constantemente absorvidos por outras demandas, não necessariamente inerentes a suas funções, contribuindo para comprometer a sua função precípua no contexto escolar: a articulação dos processos didático-pedagógicos e a formação de professoras.

O estudo, diante da forma como o objeto foi problematizado e dos procedimentos da pesquisa, identificou o avanço nas diferentes trajetórias que estão sendo construídas para colaborar com o desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico como articulador, formador e transformador do cotidiano das escolas. O projeto formativo foi construído de forma coletiva, trazendo subsídios para a segurança na elaboração do planejamento e organização de seu trabalho, o que reporta a necessidade de implementação de uma política de formação de coordenadores pedagógicos, de modo a possibilitar sua condição na leitura e no diagnóstico da unidade escolar, do corpo docente e discente.

Rodrigues (2018) investigou como o coordenador pedagógico acompanha a prática docente e enfrenta os desafios da função. A pesquisadora foi instigada pela problemática acerca da maior dificuldade para a realização de atribuições pedagógicas, que tem sido o desvio de função pedagógica por conta da demanda assumida na unidade escolar. Com isso, decidiu responder à problematização por meio dos seguintes objetivos específicos: investigar como o trabalho do professor em sala de aula é acompanhado pelo coordenador pedagógico; analisar os instrumentos para o acompanhamento da prática docente; analisar as intervenções pedagógicas na prática docente pelo Coordenador Pedagógico; investigar os desafios da função do Coordenador Pedagógico. A análise do objeto foi realizada a partir dos referenciais teóricos: Marcelo (1999), Placco, Almeida e Souza (2015), Imbernón (2016), Vasconcellos (2013) e Tardif (2014). Esse referencial aponta que, na formação de professoras, precisa ter definida a intencionalidade formativa e os objetos do que se espera alcançar com os conteúdos propostos, tendo como finalidade a aprendizagem dos alunos.

Rodrigues (2018) usou de abordagem qualitativa, e como instrumentos a entrevista semiestruturada, a análise de documentos e recursos utilizados pela participante da pesquisa, como a planilha de conselho de classe, planilha de monitoramento da aprendizagem, e levantamento das hipóteses de escrita, que foram desvelados na

entrevista. Tais instrumentos permitiram analisar como ela realiza a formação de professoras e o acompanhamento da prática docente.

A coordenadora relatou que a parceria com a diretora foi fundamental, em seu primeiro ano na função, para a aprendizagem da função. Ela a orientava sobre o que precisava ser realizado pedagogicamente na escola e a coordenadora percebeu que era necessário investir em seu desenvolvimento profissional e em formações pedagógicas que a capacitasse a orientar os professores. A pesquisadora expôs que a demanda de atividades que o coordenador realiza, devido à divisão de trabalho entre a equipe gestora, muitas vezes impedia que realizasse suas atribuições pedagógicas, como preparar as formações, acompanhar o trabalho desenvolvido pelos docentes nas salas de aula e orientar as professoras, atribuições estas que deveriam ser o foco do trabalho da coordenadora.

O estudo resultou na urgência em estabelecer o trabalho da coordenadora na escola voltado especificamente para as questões pedagógicas, uma vez que a escola investigada apresentou crescimento significativo na aprendizagem dos alunos na avaliação externa. A escola deve estar atenta para os desvios de função da coordenadora pedagógica, para que se possa dedicar tempo à formação continuada das professoras e ao acompanhamento do trabalho pedagógico.

Bonafé (2015) usou a técnica de cunho qualitativo para tratar do objeto: o coordenador pedagógico como formador de professores. A pesquisa teve como problemática identificar e analisar as estratégias utilizadas pelos coordenadores pedagógicos para a promoção de mudanças na prática profissional docente. Usou como fontes a produção científica existente, a documentação escolar e a legislação oficial referente ao tema. A pesquisadora procurou responder à problematização por meio dos seguintes objetivos específicos: identificar e analisar estratégias utilizadas pelos coordenadores pedagógicos que se mostram promissoras para mudanças na qualidade da prática profissional docente; identificar dificuldades vivenciadas pelos coordenadores pedagógicos para realizar sua função formativa; e elaborar uma proposta de formação para coordenadores pedagógicos. O objeto foi analisado nos escritos de Imbernón (2009), que argumenta a defesa da formação em contexto de trabalho, e ampliou o suporte em Placco, Almeida e Souza (2011), no tocante aos estudos e contribuições sobre a rotina dos

coordenadores pedagógicos, as necessidades e as possibilidades de mudança para atender à função formadora.

A pesquisa contemplou como procedimentos a análise documental, a revisão de literatura e a entrevista semiestruturada. O estudo foi motivado pelos desafios e angústias referentes às experiências em formação continuada, tanto como participante, quanto como formadora. A pesquisadora identificou ser comum as coordenadoras pedagógicas retratarem despreparo para a função e suas angústias e incertezas quanto à função de formação de professoras. Bonafé observou que as formações promovem o pensamento crítico e reflexivo do professor ou do coordenador pedagógico sobre as práticas pedagógicas, mas nem sempre conseguem atingir realmente as práticas. A pesquisadora expõe esse pensamento crítico e reflexivo:

O que vivenciei são profissionais que utilizam textos para argumentar contra ou a favor de atuações em sala de aula, que questionam ações de colegas ou as suas próprias, mas não conseguem modificá-las, talvez por faltar outros recursos para fazê-lo ou por não se sentirem suficientemente provocados. Nesses casos, a formação termina nas discussões e reflexões. (BONAFÉ, 2015, p. 122).

O estudo revelou que as coordenadoras pedagógicas entrevistadas não apresentam uma concepção definida sobre as estratégias de formação, e, planejam suas pautas baseadas nos temas sugeridos pela Secretaria Municipal de Educação ou pelo grupo de docentes. As formações se dão por meio de leituras de temas de interesse do grupo, apresentação de vídeos de palestras ou apresentações em power point. Segundo a pesquisadora, as propostas não implicam nas práticas pedagógicas dos docentes uma vez que não estão relacionadas ao contexto escolar.

As informações coletadas evidenciaram a necessidade da elaboração de uma proposta de formação continuada com foco no desenvolvimento profissional das coordenadoras pedagógicas enquanto formadores de professores nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental de São Paulo.

Badin (2017) elegeu como objeto de pesquisa a trajetória da formação continuada na rede Municipal de Ensino de Chapecó, no período de 1994 a 2015. A pesquisadora foi envolvida pela problemática do grande distanciamento entre as formações propostas e a efetiva demanda das professoras. A pesquisa documental e bibliográfica foi pautada no

eixo metodológico da Hermenêutica da Profundidade proposta por Thompson<sup>20</sup> (1995). Badin constatou que essa abordagem confere à pesquisa documental um caráter dialético e histórico-social articulado com a Análise de Conteúdo de Bardin (2004), que aponta as contribuições desse procedimento no sentido de orientar a produção de um trabalho de investigação pautado pela interpretação coerente e contextualizada dos dados levantados na pesquisa.

O campo de estudo da hermenêutica é um importante referencial teórico-metodológico para o desenvolvimento de investigações sociais, pautadas em uma metodologia qualitativa e interpretativa. Essa proposta parte de uma perspectiva metodológica menos descritiva e mais analítica e interpretativa, em que a racionalidade argumentativa tem papel preponderante, a qual Thompson denominou de Hermenêutica de Profundidade (HP). A Análise de Conteúdo (AC), proposta por Laurence Bardin (2004), que compreende um conjunto sistemático de técnicas de análise da comunicação nos mais variados suportes. A aplicação dessas técnicas permitiu entender e avaliar o conteúdo que está por trás dos recortes considerados para análise.

A análise do objeto foi realizada a partir dos referenciais teóricos da Pedagogia Histórico Crítica, de Saviani (2013), os estudos sobre a formação continuada, de Gatti (2008), os estudos das ações formativas desenvolvidas pelas secretarias estaduais e municipais de educação, de Davis (2012), a importância do caráter reflexivo na formação continuada, de Nóvoa (2010), e os estudos sobre a importância de processos formativos ao considerar a relação entre teoria e prática, de Brzezinski (2008). A pesquisa demonstrou que a formação continuada no município de Chapecó está sendo construída, e esse caminho carece de algumas revisões, como por exemplo a importância de se ouvir as vozes dos professores que fizeram e fazem parte dessa história.

Cabral (2017) procurou desvelar e compreender as atividades e demandas prioritizadas e negligenciadas no trabalho da coordenação pedagógica. A construção do processo de investigação se deu a partir de sua atuação como coordenadora pedagógica de uma escola municipal de Campo Grande/MS e, utilizando o método autobiográfico,

---

<sup>20</sup>A Hermenêutica de Profundidade é um referencial teórico-metodológico proposto por John Thompson, sociólogo britânico, como instrumento para análise do contexto de formação e interpretação de formas simbólicas. Utilizado pelas áreas da Sociologia e da Comunicação, esse referencial propõe uma interpretação do fenômeno em diferentes contextos.

construído a partir dos discursos e da memória (narrativas essas registradas em um diário). A fonte de análise do objeto foram documentos oficiais, a legislação educacional e o Projeto Político Pedagógico, Regimentos Escolares e outros documentos que legitimam e orientam o coordenador. A análise do objeto foi realizada a partir dos conceitos de Souza (2014), Smolka (2000), Soares (1991), Pimenta (2006), Placco, Almeida e Souza (2011). Esses autores relatam os confrontos do coordenador pedagógico em seu cotidiano escolar, ressaltando os olhares que identificam e constataam a realidade da escola e a busca por movimentos de superação.

O estudo é uma pesquisa autobiográfica, e a escola em que a pesquisadora atua configura o *lócus* da pesquisa, onde desenvolve as ações no seu cotidiano profissional. É por meio da reflexão sobre essas ações que constrói suas narrativas, a partir dos desafios, dilemas e possibilidades no/do/com o cotidiano escolar. A pesquisadora apresentou como resultado do estudo uma proposta de intervenção com objetivo de promover a reflexão sobre a organização do tempo da coordenadora focado na sua prática de assessoramento pedagógico, a partir dos dilemas vividos no exercício da função.

O estudo de Volpe (2019) analisou os conhecimentos profissionais que a coordenadora pedagógica mobiliza. O foco foi a formação continuada para a gestão das relações interpessoais. A pesquisadora foi instigada pela problemática de que a coordenadora pedagógica pode atuar de maneira a estabelecer boas relações com seus professores e como essa relação afeta as demais relações na escola. Diante disso, procurou responder à problematização por meio dos seguintes objetivos específicos: identificar características das relações interpessoais entre o coordenador pedagógico e professoras que são facilitadoras para o desempenho de suas funções; identificar quais são os saberes dos quais a coordenadora lança mão ao tratar das questões relacionadas a relações interpessoais no ambiente escolar; refletir acerca da importância da boa relação interpessoal entre a coordenadora pedagógica e professoras como condição para a formação continuada centrada na escola. A fundamentação teórica da pesquisa está pautada nos estudos de Placco (2002), Almeida (2010) e Wallon (1986), que abordam questões referentes ao papel da coordenadora pedagógica e as relações interpessoais na escola. A abordagem qualitativa da pesquisa, pautada no estudo das situações, práticas e relações que constituem as experiências, envolveu três coordenadoras pedagógicas. As informações foram produzidas por meio de questionário e entrevista.

As análises dos depoimentos das coordenadoras pedagógicas nas entrevistas permitiram evidenciar que o trabalho da coordenadora pedagógica não implica somente a gestão de tarefas, mas, em especial, a gestão de relações. O estudo apontou que a formação e a experiência são fundamentais para a boa atuação da coordenadora pedagógica. Essa profissional é responsável pela articulação entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, criando estratégias para lidar com as diferenças e promover a construção de uma educação de qualidade. A autora concluiu, analisando a fala de cada entrevistada - que indicam que as questões escolares são muito complexas na questão de relações - que a coordenadora pedagógica deve desenvolver habilidade relacional, ser sensível às necessidades do outro e acreditar em seu grupo, observando e escutando atentamente o que o grupo tem a dizer, inclusive sobre suas expectativas com relação ao seu trabalho de coordenação.

Souza (2017) investigou a atuação da coordenadora pedagógica na formação de professoras, enfatizando principalmente o conhecimento didático-pedagógico no contexto escolar. A pesquisa propõe como objetivo principal investigar como a coordenadora pedagógica articula as práticas formativas na escola e qual as contribuições dos conhecimentos didático-pedagógicos na formação continuada de suas professoras. A análise do objeto se sustenta nos referenciais de Libâneo (2013), Candau (2014), Placco, Almeida e Souza (2011), Tardif (2012), Pimenta e Ghedin (2008), que estudam e orientam a formação de professoras na perspectiva de propiciar uma formação intelectual reflexiva. Esses autores defendem um movimento denominado reflexão sobre a reflexão na ação, abrindo perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais e direcionando bases para a professora pesquisadora de sua prática. A pesquisadora apreende com esses estudos “[...] que é primordial que a didática da formadora, bem como sua prática durante a formação a professora, propicie o desenvolvimento da capacidade de refletir criticamente sobre as condições e as possibilidades do trabalho na escola” (SOUZA, 2017, p. 44).

A pesquisa contemplou os seguintes procedimentos: revisão de literatura, questionário e entrevista semiestruturada, por permitirem considerar o ponto de vista dos profissionais envolvidos. O estudo apontou a relevância do conhecimento didático-pedagógico na atuação da coordenadora pedagógica e a desarticulação de diversas ações na escola como consequência de um desconhecimento do potencial deste

conhecimento. Essa desarticulação vai desde a implementação da proposta pedagógica, até o processo de ensinar e aprender nas formações realizadas pelos coordenadores pedagógicos.

Os objetos estudados nas pesquisas analisadas na presente revisão de literatura foram: a formação continuada de professoras; a coordenadora pedagógica como formadora de professores; as atividades e demandas priorizadas e negligenciadas no trabalho da coordenadora pedagógica e a atuação da coordenadora pedagógica na formação de professoras. O que existe de comum entre os objetos estudados, além da temática e da valorização da pedagoga como formadora de professoras no cotidiano de seu trabalho em prol da melhoria da educação pública, é o referencial teórico na perspectiva do professor reflexivo ou formação reflexiva.

Os objetivos que aparecem comuns às pesquisas são: analisar as ações que a coordenadora pedagógica desenvolve em seus processos formativos e investigar como a coordenadora pedagógica articula as práticas formativas na escola. Os processos metodológicos mais presentes foram: análise documental, revisão de literatura, questionários e entrevistas semiestruturadas e o menos presente foi a discussão com o grupo que participou das pesquisas. As problematizações presentes são: o maior dificultador para a realização das atribuições pedagógicas da coordenadora pedagógica tem sido o desvio da função; quanto mais tempo a professora tinha no cargo mais era resistente a mudanças; o desvio da real função da coordenadora pedagógica; as relações da coordenadora pedagógica com suas professoras podem afetar as demais relações na escola e o grande distanciamento entre as formações propostas e a efetiva demanda das professoras.

A aproximação entre as problematizações se revelaram na grande demanda que as coordenadoras encontraram na sua prática social nas escolas, desviando o foco na sua principal atribuição, que é a formação continuada das professoras. Somente uma pesquisa definiu sua problematização nas relações entre a coordenadora pedagógica e as professoras.

A predominância, nos referenciais teóricos encontrados nas pesquisas, é de autores que acreditam na perspectiva do professor reflexivo, ou formação reflexiva. Os menos comuns são os referenciais teóricos críticos, que têm em sua concepção formar sujeitos participativos, politizados, com uma ampla concepção de mundo, e capazes de

analisar a realidade para além das aparências.

Sousa (2018) discorre que a abordagem reflexiva na formação das professoras começou a ser difundida nos anos de 1980. Uma diversidade de filósofos, psicólogos e pedagogos influenciaram o pensamento pedagógico contemporâneo na esteira do movimento da Escola Nova, desde os anos 1920 no Brasil. As bases do professor reflexivo estão naquele contexto.

Os estudos sobre os saberes dos docentes representam uma tradição existente há décadas, e ganha impulso como o movimento mais amplo de profissionalização do ensino. O referido movimento de profissionalização possui como algumas de suas características a busca da elevação da formação profissional da professora ao nível superior e a procura por transformar a estrutura do ensino e da carreira, elevando salários e o status profissional. O reforço da profissionalização do ensino, embasada no professor prático reflexivo, é reforçado por Donald Schön<sup>21</sup>. Nesse sentido, Lüdke, esclareceu o perigo da popularização dessa perspectiva.

O entusiasmo despertado pelas ideias de Schön tem inspirado manifestações que aproximam muito as ideias de reflexão e de pesquisa, a um ponto de quase propor uma identificação entre o professor reflexivo e o professor pesquisador. É importante, porém, considerar a distinção entre essas duas noções. Não há dúvidas sobre o caráter essencial da reflexão no trabalho do professor, sem a necessidade de adjetivação. A pesquisa, entretanto, não se reveste desse caráter essencial, ainda que seja sobremaneira importante e deva ser estimulada no trabalho e na formação do professor. (LÜDKE, 2012, p. 30-31).

Esse pensamento nos mostra que a busca do professor reflexivo é a busca do equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre ato e pensamento. Dessa forma, a ação reflexiva envolve intuição, emoção e não somente um conjunto de técnicas que podem ser ensinadas aos professores. As professoras deveriam propor situações de experimentação que permitissem a reflexão, sobretudo, sobre o papel de ensinar.

---

<sup>21</sup> Donald Schön (1930-1997) foi professor de Estudos Urbanos e Educação no Instituto de Tecnologia de Massachusetts. Formou-se em Filosofia em 1951, na Universidade de Yale, e é mestre (1952) e Ph.D (1955) em Filosofia pela Universidade de Harvard. Também estudou na Sorbonne e no Conservatoire Nationale, em Paris, França. Em seu trabalho como pesquisador e consultor concentrou-se no aprendizado organizacional, na eficácia profissional e na teoria do professor reflexivo.

## 2.2 Scientific Electronic Library Online — *SciELO* e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

O presente texto relata as descobertas do levantamento realizado no Scientific Electronic Library Online — *SciELO* e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com o objetivo de constatar a presença de estudo do pedagogo e da formação continuada de professores à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, com recorte temporal de 2010–2020. O uso dessa base de dados aconteceu porquanto o estudo do item anterior esteve reduzido a mestrados e doutorados profissionais na área da educação e ensino. O estudo nos indicou a necessidade de uma base que nos possibilitasse o encontro com produções afins em pós-graduação acadêmica. As produções objeto de estudo do presente texto totalizam sete (07) pesquisas sobre a temática pedagoga e formação de professoras, conforme quadro abaixo.

No *SciELO*, utilizando o recorte temporal e a área temática Educação e Pesquisa Educacional, identificou-se dezenove (19) estudos na busca inicial. Desses, quatro (04) foram analisados, os quais contemplaram a temática, discorrendo sobre a pedagoga e a formação de professoras, objetos deste estudo, conforme quadro abaixo. Os artigos selecionados na base *SciELO* são: Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente (PIMENTA; FUSARI; PEDROSO; PINTO, 2017); Pedagogos construindo suas identidades: entre adscrição e escolhas (POOLI; FERREIRA, 2017); Pedagogia Histórico-Crítica e Formação Docentes para a Escola do Campo (TAFFAREL; SANTOS, 2016); O curso de pedagogia: um olhar para a região sudoeste do Paraná (CRESTANI; PELOSO, 2020).

<b>Quadro 2. Artigos selecionados em Scielo Brazil (Scientific Electronic Library Online)</b>			
<b>Título da pesquisa/artigo</b>	<b>Autoria</b>	<b>Periódico (vol, nº, p., ano)</b>	<b>Considerações[1] (Temática/objeto/problematização)</b>
Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente	Selma Garrido Pimenta; José Cerchi Fusari; Cristina Cinto Araújo Pedroso, Umberto de Andrade Pinto	Educ. Pesquis. (v. 43, nº 1, p. 15-30, 2017)	A formação de professores polivalentes oferecidas nos cursos de pedagogia é o objeto dessa pesquisa que, como problematização, traz a indefinição do

			campo pedagógico e a dispersão do objeto da pedagogia nos cursos.
Pedagogos construindo suas identidades: entre adscrição e escolhas	João Paulo Pooli; Valéria Milena Rohrich Ferreira	Educar Em Revista (nº 1, p. 19-37, 2019)	As atividades que o coordenador pedagógico assume no campo de seu trabalho é o objeto dessa pesquisa, que problematiza a concepção acadêmica do pedagogo que foi transformada em atividades administrativas.
Pedagogia Histórico-Crítica e a formação de docentes para a escola de campo	Celi Neuza Zulke Taffarel; Cláudio de Lira Santos Júnior	Educação & Realidade (v. 42, nº 2, p. 429-452, 2016)	A formação de professores das escolas de campo é o objeto dessa pesquisa que problematiza que a base teórica do referido programa está assentada em uma política neoliberal.
O curso de pedagogia: um olhar para a região Sudoeste do Paraná	Solange Natalina Boesing Crestani; Franciele Clara Peloso	Educação em Revista (v. 36, p. 1-18, 2020)	A análise da organização dos cursos de pedagogia é o objeto desse estudo que problematizou a necessidade de repensar os currículos dos referidos cursos.

Fonte: Elaboração da autora, com base no levantamento realizado no Scientific Electronic Library Online - SciELO.

Os estudos selecionados na base da BDTD são: O papel do coordenador pedagógico na formação dos professores (SILVA, 2012); Concepção de mundo e formação de professores: contribuições da pedagogia histórico-crítica (MARQUES, 2017); diferentes caminhos para a formação docente: estratégias empregadas por coordenadores pedagógicos (SILVA, 2019). Usamos os seguintes operadores booleanos: O pedagogo AND formação de professores; O pedagogo AND formação docente; Formação Continuada AND Pedagogia Histórico-Crítica; Formação de Professores AND Pedagogia Histórico-Crítica.

<b>Quadro 3. Pesquisas selecionadas na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações)</b>		
<b>Título da pesquisa/artigo</b>	<b>Autoria</b>	<b>Considerações[1] (Temática/objeto/problematização)</b>
O papel do coordenador pedagógico na formação dos professores	Adalberto Silva (2012)	O coordenador pedagógico no contexto de seu trabalho na escola é o objeto dessa pesquisa que problematiza que as formações ocorridas não são formativas.
Concepção de mundo e formação de professores: contribuições da pedagogia histórico-crítica	Hellen Jaqueline Marques (2017)	A formação continuada de professores a partir da pedagogia histórico-crítica é o objeto dessa pesquisa que problematizou a superação das relações sociais alienadas.

Diferentes caminhos para a formação docente: estratégias empregadas por coordenadores pedagógicos	Jeanny Meiry Sombra Silva (2019)	A formação continuada de professores é o objeto dessa pesquisa que foi envolvida pela problemática de quais estratégias formativas têm sido realizadas pelos coordenadores pedagógicos.
---	----------------------------------	---

Fonte: Elaboração da autora, com base no levantamento realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto (2017) discutiram a formação de professoras polivalentes para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental oferecidas nos cursos de pedagogia, a partir de dados de pesquisa realizada em instituições públicas e privadas do estado de São Paulo, por meio de suas matrizes curriculares. A denominação polivalente:

[...] se refere ao professor dos anos iniciais do ensino fundamental, que marca a atuação desse profissional desde as origens da então escola normal de ensino médio. Nos finais do século XIX, cuja finalidade era formar o professor para ensinar as disciplinas (matérias) básicas: língua portuguesa (alfabetização), história, geografia, ciências e matemática. (PIMENTA; FUSARI, PEDROSO, PINTO, 2017. p. 17).

Os pesquisadores utilizam como referencial teórico autores como Pimenta (2010), Almeida (2014), Libâneo (2010), Saviani (2007) e Gatti (2009), autores esses que apresentam uma oposição de pensamentos. Saviani (2007) é o idealizador e defensor da PHC, que em contraponto ao modelo conteudista de ensino, defende o acesso ao conhecimento sistematizado e sua compreensão por parte do aluno e/ou aluna como instrumento de transformação da sociedade. Gatti (2009) argumenta que, politicamente, a discussão de currículo nunca foi levada muito a sério, e o que caracteriza a crise na formação de professoras é a ideia de que o conteúdo prevalece sobre as metodologias de ensino. Os demais autores defendem as pedagogias hegemônicas, do professor prático reflexivo e construtivista.

A abordagem metodológica nominou-se de qualitativa e os dados foram analisados a partir do cruzamento entre as características das instituições e as características das disciplinas que compõem suas matrizes curriculares. Realizaram

consultas, no sistema e-MEC, obtendo a relação de cursos no referido sistema, e, conseqüentemente, chegando às páginas das instituições do estado de São Paulo.

Os autores consultaram a página das instituições e evidenciaram que, em trinta delas, os cursos não estavam sendo oferecidos, configurando, portanto, um total de 253 cursos em atividade. “Para a análise das matrizes foi elaborado um instrumento de coleta de dados constituído de duas partes, uma com os dados gerais da instituição e do curso e a outra com as categorias que foram construídas” (PIMENTA; FUSARI, PEDROSO, PINTO, 2017. p. 18).

Os dados mostram que a maioria dos cursos de pedagogia do estado de São Paulo são oferecidos por instituições privadas, com cargas horárias mínimas e que não têm a pesquisa como inerente às suas características. A análise interpretativa dos resultados evidenciou que os cursos de pedagogia estudados refletem os mesmos problemas: a indefinição do campo pedagógico e a dispersão do objeto da pedagogia e da atuação profissional docente.

Essas evidências apontam para uma urgente transformação das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de pedagogia. Se não por outros, pelos aspectos que os dados da pesquisa evidenciam: a fragilidade do estatuto de profissionalidade dos pedagogos que, de um modo ou de outro, se inserem nas escolas como docentes polivalentes. E, sobretudo, porque formados com essas fragilidades, dificilmente estarão em condições de conduzir processos de ensinar e de aprender que contribuam para uma qualidade formativa emancipatória de todas as crianças, jovens e adultos que frequentam os anos iniciais da educação básica. (PIMENTA; FUSARI, PEDROSO, PINTO, 2017. p. 24).

Os autores evidenciaram na pesquisa que prevalece nos cursos um enfoque disciplinar, o que leva a fragmentar e fragilizar a formação da pedagoga docente para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil. “No entanto, a questão da formação da professora polivalente, desapareceu dos cursos de pedagogia, das discussões, das pesquisas e das legislações. Por quê? Será uma questão irrelevante? Faz sentido falar em polivalência nos dias atuais?” (PIMENTA; FUSARI, PEDROSO, PINTO, 2017. p. 24). Os estudos revelaram que a maioria dos cursos de pedagogia não estão formando pedagogos e tampouco uma professora polivalente para a educação

infantil e anos iniciais do ensino fundamental. A formação é frágil, superficial, generalizante, fragmentada, dispersa e sem foco. Os autores apontaram algumas possibilidades de investigação: analisar o que é proposto pelas ementas e programas das disciplinas quanto aos objetivos, aos conteúdos, às práticas formativas e ao referencial teórico; por meio de estudo de caso, aprofundar a análise de alguns projetos pedagógicos de cursos e proceder a análise das matrizes separando os cursos ofertados na modalidade à distância e os cursos oferecidos no período noturno.

O estudo de Pooli e Ferreira (2017) discute as configurações das identidades das pedagogas, tendo como referência principal as múltiplas dimensões que são oferecidas e as atividades que esses profissionais assumem no campo de trabalho. A pesquisa está ancorada no referencial teórico que se apoia principalmente das contribuições de Hall (2003), Bauman (2005) e Elias (1980, 2006), e esclarece que, muitas vezes, para justificar nossas ações, buscamos auxílio e abrigo na identidade: “[...] a identidade pode ser uma forma de acolhimento, pertencimento, vinculação ou mesmo de relacionamento” (POOLI; FERREIRA, 2017. p. 20). Essa ideologia é uma forma de ancorar nossas expectativas e angústias dando-lhe um porto seguro.

Os autores desenvolveram um estudo por meio de uma pesquisa realizada com coordenadoras pedagógicas de escolas públicas da cidade de Curitiba, se apropriando de entrevistas semiestruturada, o que permitiu que compreendessem que no processo de construção da identidade da pedagoga, coexistem duas disposições: uma escolhida e estruturada na formação acadêmica e outra urdida no dia a dia através das reais condições estruturais e conjunturais encontradas nas escolas.

Assim, configuram sua profissão como tendo um caráter articulador, mediador, facilitador. Ele é a ponte entre várias instâncias, como a Secretaria Municipal ou Estadual de Educação e com os Núcleos Regionais. É considerado também como o mediador entre os segmentos e como um sujeito que “costura” as relações na escola entre professores, direção, secretaria, inspetoras, alunos e a comunidade. (POOLI; FERREIRA, 2017. p. 29).

Os autores concluíram que a concepção acadêmica sobre a identidade da pedagoga foi transformada e as estruturas administrativas escolares permaneceram quase

intactas. O resultado é uma precarização do trabalho da pedagoga, que passa a assumir praticamente todas as demandas que envolvem alunos e professores nas escolas.

Taffarel e Santos Júnior (2016) defendem a formação de professoras das escolas de campo a partir de uma política contínua e desenvolvida sob a base teórica materialista, histórica e dialética, sintonizada com os interesses da classe trabalhadora. Os autores demonstraram a importância de substituir o Programa Escola Ativa, que, após dez anos de implementação, sofreu severas críticas em decorrência de suas referências econômicas de base neoliberal, de referências teóricas de base construtivista e de sua ineficiência para alterar os índices de qualidade da educação básica no campo. O programa, implementado inicialmente pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso<sup>22</sup>, sendo mantido pelo Governo de Luiz Inácio Lula da Silva<sup>23</sup>, a partir do Programa Escola da Terra, foi:

[...] elaborado e proposto a partir de 2012, em uma conjuntura de crise do capital (Harvey, 2011), que se expressa nas políticas de austeridade, no campo econômico e social, sendo aplicadas de forma seletiva com a retirada de direitos e conquistas da classe trabalhadora por variadas vias, dentre elas, o desmantelamento dos serviços públicos. (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2016. p. 430).

A pesquisa se ancora em autores como Saviani e Duarte (2012), Caldart (2008), Martins (2013), Marsiglia (2011) e Manacorda (2007). Os autores ressaltam o desafio da classe trabalhadora, que continua sendo lutar pelo fim do modo de produção capitalista e defendem a alteração do rumo atual da política pública educacional brasileira,

[...] a qual deve pautar-se em um projeto de nação soberana em que o projeto de escolarização não esteja submetido ao projeto mundial de educação e tenha como diretrizes fundamentais: o direito de todos à educação pública de qualidade e socialmente referenciada, a orientação desse projeto na perspectiva da formação omnilateral e o financiamento público que garanta condições objetivas adequadas à sua materialização. (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2016, p. 431).

---

<sup>22</sup> Fernando Henrique Cardoso foi presidente do Brasil por dois mandatos consecutivos: de 1995 a 1998 e de 1999 a 2003.

<sup>23</sup> Lula foi o primeiro ex-operário a se tornar presidente do Brasil, governou o país em dois mandatos: de 2003 até 2006, e de 2007 até 2011.

Os autores defendem “a superação de currículos pobres, assépticos, esvaziados de conhecimentos” (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2016. p. 432). Os pesquisadores definiram o percurso metodológico amparando-se em um estudo de caso com caráter qualitativo, por retratar uma realidade em ação de forma contextualizada. Taffarel e Santos Júnior observaram as atividades do Programa Escola Ativa e identificaram algumas contradições, como a crítica à sua base teórica construtivista, as raízes do programa assentadas em uma política neoliberal, financiamento insuficiente. A partir de uma experiência com a Universidade Federal da Bahia, apresentaram elementos superadores através da proposta de um curso de Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para professores de Classes Multisseriadas dentro do Programa Escola da Terra, que substituiu o Programa Escola Ativa.

Este curso objetivou a certificação dos professores de classes multisseriadas das escolas do Campo da Bahia, através do Programa Escola da Terra, com o grau de Especialista em Pedagogia Histórico-Crítica para as escolas de Campo, desenvolvendo a fundamentação teórica através de um processo de formação continuada, que prevê tempos pedagógicos na Universidade (UFBA) e tempos pedagógicos de atuação nas escolas, nas comunidades, nos municípios, visando desenvolver uma consistente base teórica, a partir dos parâmetros da teoria materialista histórica dialética. (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2016. p. 442).

A referida formação foi elaborada com a intenção de assegurar outra fundamentação teórica para o programa, dentro de uma tendência crítica de educação, para alterações no trabalho pedagógico e para elevação do padrão cultural de professoras e estudantes, colaborando para a superação das abordagens escolanovistas, tecnicistas e reprodutivistas. Os pesquisadores pontuam que a contextualização histórica e teórica da pedagogia-histórico-crítica é de suma importância, nos cursos de formação de professoras, para que se perceba o que é o essencial, o principal, o fundamental, o clássico como regra para a escolha dos conteúdos do trabalho pedagógico. Taffarel e Santos Júnior concluíram que uma coisa é submeter a escola do campo aos interesses do capital, e outra é trabalhar pedagógica, crítica, reflexiva e criativamente a educação, no

projeto político-pedagógico da escola do campo. Os pesquisadores apresentaram como resultado que não podemos ser indiferentes às discussões e às decisões acerca da importância de uma formação continuada emancipatória: “[...] essa é nossa tarefa educativa. Intervir com consistente base teórica junto a crianças e jovens é nossa responsabilidade” (2016, p. 448).

O estudo de Crestani e Peloso (2020) é resultado de uma dissertação de mestrado. O objetivo foi analisar como ocorre o processo de formação inicial do profissional de pedagogia na região Sudoeste do Paraná e buscar identificar os cursos de pedagogia da referida região, bem como verificar e descrever os pressupostos teóricos presentes nos projetos pedagógicos desses cursos. O foco foi a análise da organização dos cursos de pedagogia dessa região, chegando, por fim, a uma breve reflexão a respeito da formação de professoras nesse contexto estudado.

As pesquisadoras apresentaram nesse estudo a concepção do profissional de pedagogia presente nos projetos pedagógicos dos cursos e quais os pressupostos teóricos que envolvem essa formação. Crestani e Peloso apontaram para a necessidade do desenvolvimento desse trabalho ao analisarem, no processo de formação inicial da pedagoga, a multidimensionalidade e a especificidade da atuação desse profissional, bem como a complexidade desse processo de formação e sua dimensão social, relacionando com outras reflexões.

Ao pensarmos na oferta do curso de Pedagogia na Região Sudoeste do Paraná, percebemos que essa oferta é realizada em maior proporção por instituições privadas, que disponibilizam o curso na modalidade de Educação à Distância (EAD). (CRESTANI; PELOSO, 2020, p. 7).

As autoras realizaram suas evidências considerando que esse fato é reflexo da localização dos municípios que compõem a região. Crestani e Peloso relataram que esses municípios são de pequeno porte e de origem agrícola, o que favorece a limitar a compreensão da necessidade de instituições públicas na região e a formação de qualidade para atuar na área da educação, em especial da pedagogia: “É importante sublinhar que essa compreensão do território pode se tornar um fator que limita o processo de desenvolvimento regional e social.” (CRESTANI; PELOSO, 2020, p. 7).

O referencial teórico utilizado são as formulações de teóricos como: Saviani (2015), Freire (1996) e Nóvoa (2009). De Saviani, toma-se suas proposições acerca da importância de as instituições perceberem que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade, e que para compreender a natureza humana é preciso ter a compreensão do trabalho humano. Freire colabora destacando a importância de que a formação inicial esteja pautada no diálogo, na compreensão do sujeito e na significação do ato educativo, de forma que esse ato ultrapasse o ato mecânico de transferir apenas teorias e conceitos a partir de uma metodologia preestabelecida, e passe a proporcionar a esse sujeito a valorização de suas vivências e a compreensão do cotidiano do qual participa para que teoria e prática estejam associadas na construção e na formação de sujeitos críticos e competentes. Nóvoa apresenta uma linha de pensamento oposta, e alega que as propostas teóricas só fazem sentido quando construídas dentro da profissão - quando a reflexão parte das professoras - a partir de uma análise do seu próprio trabalho.

A pesquisa teve como encaminhamento metodológico a vertente exploratória e qualitativa, e, para a análise do que se propõe no trabalho, as autoras optaram pela utilização do método da Análise do Conteúdo, proposto por Bardin (2016).

Esse método é caracterizado pelo uso de critérios específicos de análise e interpretação de informações. Tais informações podem ser provenientes de diferentes fontes, como jornais, livros, revistas, trabalhos acadêmicos, dentre outros materiais. (CRESTANI; PELOSO, 2020. p. 3).

As pesquisadoras optaram pela escolha da análise do levantamento de todas as instituições que disponibilizam o curso de pedagogia na referida região. Crestani e Peloso evidenciaram a necessidade de se repensar e valorizar a qualidade do ensino superior em todo país, no que diz respeito à forma de oferta dos cursos de formação de professoras. Atestam ainda a necessidade de se ter em mente que, quando deixamos de analisar e questionar alguns princípios e critérios de ensino, deixamos de considerar a educação como um processo coerente e transformador da sociedade.

Nesse contexto, enfatizamos que a formação pedagógica não pode ser compreendida como processo técnico, que serve diretamente ao mercado já na gênese de sua oferta, mas deve ser compreendida como processo contínuo a ser efetivado a partir de sua complexidade e unicidade entre teoria e prática - práxis. (CRESTANI; PELOSO, 2020, p. 16, 17).

O processo de mudança acontece a partir do repensar e reavaliar da realidade das nossas práxis pedagógica, e as pesquisadoras entendem que, para que os cursos apresentem uma formação de qualidade, é necessária a tomada de consciência de todos os integrantes desse processo. “Isso porque, é necessário o entendimento de que o que é proposto nos documentos ou nas teorias é importante, porém o que é feito na prática é fundamental” (CRESTANI; PELOSO, 2020, p. 16).

As pesquisadoras enfatizaram que a formação pedagógica não pode ser compreendida como processo técnico, que serve diretamente ao mercado já na gênese de sua oferta. Ela deve ser compreendida como processo contínuo a ser efetivado a partir de sua complexidade e unicidade entre teoria e prática.

Silva (2012) tem como objeto de sua pesquisa a coordenadora pedagógica no contexto do seu trabalho cotidiano na escola. O pesquisador utilizou como fontes a documentação escolar e a produção científica existente, e procurou responder à problematização por meio dos seguintes objetivos específicos: apresentar uma abordagem histórica sobre a coordenadora pedagógica; analisar as atribuições da coordenadora pedagógica; analisar a trajetória formativa desse profissional e discutir a importância da formação continuada para a coordenadora pedagógica.

O estudo contou com uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa e com entrevistas com coordenadoras pedagógicas e professoras. Silva expõe que a principal justificativa para a realização de tal pesquisa é o fato de que a coordenadora pedagógica tem um papel fundamental na formação continuada das professoras, e é preciso que haja investimentos na sua própria formação para que ela exerça, de forma plena, a sua função formadora e promotora de projetos pedagógicos.

O pesquisador deseja analisar as atribuições dessa profissional, que são tradicionalmente marcadas por determinações centralizadoras e burocráticas, e compreender a possibilidade de seu trabalho no que tange à mobilização de saberes rumo

à melhoria da educação. Essas questões permitem definir como problema de pesquisa a seguinte questão: qual é o papel da coordenação pedagógica na formação continuada dos professores e em que isso resulta em maior compromisso político e social com a educação?

O referencial teórico foi fundamentado nas seguintes ideias: de Libâneo (2001), que defende que a organização do trabalho pedagógico sinaliza a necessidade de se refletir sobre os objetivos da instituição, que devem ser coletivamente construídos e compartilhados com a comunidade escolar; Abreu (2006), que fundamenta a importância da formação continuada tendo em conta a própria natureza do saber e do fazer humano sobre a realidade que se modifica ou que modificamos; o autor, nesse sentido, considera a atuação do coordenador como mediador, lembrando a conceito de mediação proposto por Vygotsky (1993).

[...] a mediação é o processo de intervenção de um elemento sobre outros elementos, introduzindo um elo nas relações entre o organismo e o meio, de tal forma que as relações mediadas passam a predominar sobre as diretas, isto é, entre membros diversos (SILVA, 2012, p. 26).

Silva faz referência às ideias de Garrido (2008), que discorre sobre o trabalho da professora coordenadora como um trabalho de formação continuada em serviço, na medida em que organiza a reflexão das professoras que justificam razões pedagógicas e encontram soluções para as dificuldades a que estas venham enfrentar. Faz referência também a Imbernón (2010) que esclarece que os olhos da educação devem se afastar dos modelos tradicionais e seguir os modelos da educação liberal, abrindo-se para novas visões voltadas para o fator humano, o crescimento pessoal e o desenvolvimento do senso crítico.

As entrevistas revelaram a ocorrência da formação em serviço. As coordenadoras informaram que estão trabalhando nas orientações recebidas da Diretoria de Ensino, a qual faz a indicação dos melhores autores em matéria de formação continuada. As coordenadoras assistem às aulas das professoras e fazem devolutivas, a todo o momento privilegiando o trabalho coletivo, e a equipe gestora segue os princípios democráticos e realiza a releitura do planejamento quando necessário. Dois professores informaram que os HTPCs são improdutivos e causadores de tédio, não sendo tratados igualmente pela

equipe gestora, e que as coordenadoras não assistem às suas aulas e não fazem devolutiva, mas dizem ter bom relacionamento na unidade escolar onde atuam, e que têm autonomia. As outras três professoras confirmaram as respostas das coordenadoras referente aos trabalhos que realizam em suas unidades escolares.

O pesquisador concluiu que a formação contínua está acontecendo, e o principal aspecto a ser observado em relação à pesquisa prática refere-se ao distanciamento das profissionais entrevistadas quanto à realidade externa da escola. Esse reflexo nada mais é do que a própria condição individualista e competitiva imposta pelo sistema como um todo, que, nesse contexto, é marcada pela predominância dos agentes econômicos.

Silva pontua a distinção entre a educação continuada, idealizada pelos defensores das práticas neoliberais, que consiste na qualificação do indivíduo para a competitividade no mercado de trabalho, e a educação que se vem pregando e que se busca mudar, aquela que descarta a competitividade em nome do coletivismo e da cooperação.

O pesquisador realizou a análise das entrevistas e pôde perceber que as professoras não abordam especificamente a formação continuada em suas falas, pois consideram que ela esteja sendo realizada em serviço. Essa análise permitiu a inferência de que, sem atualização, tudo permanece da mesma forma. É necessário mudar a rotina, introduzir novos conhecimentos, novos questionamentos, novos pontos de partida. Silva explicita que

A grande verdade é que esse é o jeito liberal ou neoliberal de ver a escola, a educação, longe da política, longe das questões sociais, longe da “mão invisível” que a tudo sabe controlar por meio dos meandros da economia e do desenvolvimento tecnológico a qualquer custo. (2012, p. 91).

O pesquisador vai ao encontro das questões que deram origem à principal motivação para a realização deste trabalho, como a falta de questionamento político observada entre as professoras ainda no início da carreira, e sugere que devemos apostar na formação continuada como um caminho para que professoras, coordenadoras pedagógicas e toda a equipe da gestão escolar deixem de ver a escola como um espaço meio distante das grandes questões sociais.

Marques (2017) elegeu como objeto de pesquisa a formação da concepção de mundo de professoras, a partir da perspectiva da pedagogia histórico-crítica. A

pesquisadora destaca as discussões acerca das relações entre a formação da individualidade da professora 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. Marques buscou compreender as contribuições da pedagogia histórico-crítica para o entendimento dos processos de formação e transformação da concepção de mundo de professoras e alunos. O referencial teórico da pesquisa está ancorado em autores que partilham da mesma ideologia e defendem a referida teoria entre eles: Gramsci (1981, 2010, 2011), Saviani (2008, 2013) e Duarte (2003, 2006, 2008).

Gramsci (2001), em suas análises, aponta que, para a classe trabalhadora, era destinado o ensino instrumental, voltado para a formação profissional, enquanto que, para a classe dominante, ficava reservado o ensino dos conhecimentos clássicos. Saviani explicita que a ideia de clássico está diretamente ligada aos conteúdos essenciais para a formação humana. A pesquisadora aponta a pedagogia histórico-crítica como possibilidade para uma educação escolar emancipatória, na qual a professora tem a tarefa de transmitir os conhecimentos necessários para a apreensão e compreensão da realidade, como instrumentos de conscientização e luta.

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. (MARQUES, 2017, p. 17).

A pesquisadora menciona um movimento de alienação, incertezas e crises. O desenvolvimento metodológico da pesquisa foi uma investigação empírica sobre a formação de professoras da rede pública municipal de ensino de Cascavel, no interior do estado do Paraná, por meio de entrevistas semiestruturadas com docentes de duas escolas. Marques justificou esse caminho metodológico pelo fato da rede municipal de ensino ter realizado o esforço para a elaboração e implantação de um currículo que procurou tomar como referência a PHC e, por consequência, o MHD como concepção de mundo que embasa essa pedagogia. Marques realizou entrevistas semiestruturadas com coordenadoras pedagógicas da Secretaria Municipal de Ensino de Cascavel, PR e com professoras 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 das professoras. 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, sendo a principal queixa das professoras a dicotomia entre teoria e prática, o que provocou a pesquisadora a analisar as contribuições da pedagogia histórico-crítica na concepção de mundo de professoras da rede pública municipal. As análises permitiram considerar que os pressupostos da PHC estão parcialmente apropriados pelas professoras e que determinados elementos constituem algumas concepções de mundo das entrevistadas, como o reconhecimento da tarefa do professor em transmitir os conteúdos escolares, a importância do ensino dos conhecimentos científicos na escola, a identificação das desigualdades sociais como expressão do tipo de sociedade em que vivemos, a valorização da formação humana voltada para a compreensão da realidade e para o modo como a sociedade se organiza e a transformação social como uma possibilidade e necessidade histórica.

Marques (2017) relata que houve influências das políticas educacionais municipais na concepção de mundo das professoras. Os 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. Os entrevistados expuseram 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. A pesquisadora reforça que a apropriação dos pressupostos da PHC foi parcial devido aos indícios da falta de conhecimento da própria pedagogia e da compreensão de seu sentido e significado no trabalho educativo. A pesquisa apontou, por meio da análise das entrevistas, que há urgência de aprofundamento dos fundamentos e conceitos que constituem a PHC como teoria pedagógica emancipadora desde a formação inicial da professora. Do mesmo modo, evidencia que as formações continuadas precisam ser reorganizadas de modo que atinjam os objetivos de, não somente atender às expectativas dos professores, mas de 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. Marques (2017) concluiu que há a necessidade de uma avaliação, ou mesmo

de novas pesquisas que contribuam para o aprofundamento de tal proposta no município de Cascavel/PR.

Silva (2019) escolheu como objeto de sua pesquisa a formação continuada de professoras. A problemática surgiu em virtude da própria experiência da pesquisadora como e com coordenadores pedagógicos da rede pública estadual de São Paulo, desenvolvendo projetos para formação contínua dos docentes na escola. Essa experiência permitiu situar as problemáticas desta tese: quais estratégias formativas têm sido utilizadas pelos coordenadores durante a reunião da ATPC (Aula de Atendimento Pedagógico Coletivo)? E quais concepções de formação estão subjacentes em tais práticas?

A vivência com os problemas cotidianos enfrentados por esses profissionais, no tocante à formação docente, possibilitou formular os objetivos da pesquisa, que são: identificar quais estratégias de formação docente são utilizadas pelos coordenadores pedagógicos nos encontros coletivos, ocorridos semanalmente na escola, e analisar as concepções de formação que norteiam as ações desses profissionais.

A pesquisadora se baseou na definição de Roldão para explicar a “estratégia” no campo da formação docente: uma concepção global, intencional e organizada de uma ação ou conjunto de ações tendo em vista a consecução das finalidades de aprendizagens visadas. “Isso significa que na proposição de uma situação de aprendizagem docente, recorre-se ao planejamento de uma série de etapas sequenciais, racionais e analíticas” (SILVA, 2019, p.68).

Os procedimentos metodológicos utilizados foram os métodos mistos que permitiram combinar olhares quantitativos e qualitativos à pesquisa. Silva se apropriou para a etapa quantitativa de uma pesquisa de levantamento de dados, que examina uma amostra da população e a observação como técnica de coleta de dados, tendo como foco a condução da reunião realizada pela coordenadora. A técnica contribuiu para o registro do comportamento dos sujeitos em seu contexto de tempo-espço, visando descrever e compreender as situações concretas que ocorreram no cotidiano da formação e puderam fornecer dados que ajudaram a detectar indícios das concepções de formação da coordenadora, bem como perceber sua estratégia formativa. Silva preferiu uma técnica cuja base fosse a narrativa oral, e elegeu a entrevista narrativa, já que esse tipo de atividade vai além da dicotomia perguntas-respostas, comuns em entrevistas que se

utilizam de um roteiro estruturado, e visa encorajar e estimular o entrevistado a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida, possibilitando uma interpretação dos fatos biográficos e dos acontecimentos vividos. Os participantes foram coordenadoras pedagógicas do Ensino Fundamental e Médio, profissionais que atuam como formadoras de professoras nas escolas da região metropolitana da rede estadual de ensino.

Os dados do questionário da dimensão quantitativa foram tratados estatisticamente, bem como analisados por meio da Análise de Conteúdo. Silva utilizou, para a dimensão qualitativa, os princípios da Análise do Discurso de linha francesa, na qual se considera essa análise, herdeira de três áreas do conhecimento: psicanálise, linguística e materialismo histórico de Marx.

A pesquisadora analisou os dados da pesquisa com os fundamentos de autores do campo da formação docente, entre os quais: André (2009, 2015), Almeida (2017), Garcia (1999), Nóvoa (2002), Pérez Gómez (1992) e Placco (2012). André relata que a concepção que temos hoje é a de que a formação inicial é apenas uma fase de um processo de desenvolvimento profissional que se prolonga ao longo de toda a vida profissional. Almeida evidencia os acontecimentos que determinam decisões e rumos das trajetórias profissionais ou pessoais, momentos marcantes atribuídos pelo próprio sujeito aos acontecimentos por ele vivenciados. Garcia explica que o conceito de desenvolvimento profissional docente pressupõe uma abordagem na formação de professoras que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para mudança. Nóvoa pontua que é possível partir de uma atividade tradicional, amplamente arraigada na prática docente, introduzir no encontro formativo uma estratégia que esteja associada aos modelos construtivistas. Peres Gomes traz o conceito de racionalidade técnica, uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo. Placco salienta que a maior parte da investigação educacional nos últimos trinta anos desenvolveu-se a partir da concepção epistemológica da prática entendida como racionalidade técnica ou instrumental.

O estudo apontou que as coordenadoras têm diferentes entendimentos do que são estratégias de formação. As estratégias mencionadas por eles são: tematização da prática, estudo de caso, leitura de textos teóricos, saídas culturais, assistir a documentários.

Silva (2019) evidenciou que a seleção e/ou elaboração de estratégias de formação está fundada, em grande medida, em teorias implícitas e em familiaridades presumidas com o ofício e formações advindas de órgãos centrais da SEE-SP. O estudo concluiu que nos discursos e nas ações dos coordenadores estão presentes princípios tanto da racionalidade técnica, quanto da racionalidade prática e crítica. A pesquisadora inferiu ser importante investir em estudos que ajudem o formador a conceitualizar seu processo formativo, interrogando os fundamentos de uma formação profissional de professores e defendeu com mais convicção sua tese: os procedimentos formativos adotados pelo coordenador em ATPC (Aula de Atendimento Pedagógico Coletivo) podem favorecer a aprendizagem docente, por esse motivo, é importante conhecer e fazer uso de diferentes estratégias formativas. “O que orienta a ação do coordenador pedagógico é a concepção de formação, dessa forma é importante compreender as teorias implícitas na ação, fundamentá-las, revisá-las e reconstruí-las” (SILVA, 2019, p. 208).

Os objetos estudados nas pesquisas analisadas na presente revisão de literatura foram: a formação continuada de professoras polivalentes oferecidos nos cursos de pedagogia; as atividades que os coordenadores pedagógicos assumem no campo de seu trabalho; organização dos currículos dos cursos de pedagogia; a formação de professores das escolas de campo e a formação de professores à luz da pedagogia histórico crítica. Os objetos estudados têm em comum, além da temática da formação continuada de professoras, o referencial teórico ancorado nos modelos construtivistas que passam a orientar diversas propostas de formação de professoras. As formações, nesses modelos, articulam entendimentos de professora, de ensino e de conhecimento que implementam pressupostos, como as ideias de: professora ativa, criativa e construtora de conhecimento; ensino como prática social e reflexiva; importância do conhecimento que advém da prática e da pesquisa como instrumento mediador e articulador da relação entre teoria e prática.

Os objetivos comuns às pesquisas são: analisar as demandas das atividades realizadas pela coordenadora pedagógica no contexto de seu trabalho e elaborar uma estratégia de formação continuada. Os processos metodológicos mais presentes foram: análise documental, questionários e entrevistas semiestruturadas, e o menos presente foi o levantamento de dados. As problematizações presentes são: as formações no cotidiano do trabalho da coordenadora pedagógica não são formativas; a superação das relações

sociais de alienação; a concepção acadêmica da pedagoga foi transformada em atividades administrativas e a base teórica do Programa Escola Ativa está assentada em uma política neoliberal.

A predominância dos referenciais teóricos encontrados nas pesquisas é dos autores que destacam, na formação continuada de professoras, a prática reflexiva e o conceito da professora pesquisadora que é capaz de refletir e investigar concretamente sua prática e ainda produzir conhecimentos acerca da sua experiência. Duarte esclarece que “várias pedagogias hegemônicas na atualidade preconizam que a melhor educação escolar é a que atenda às demandas espontâneas dessa cotidianidade assumida de forma naturalizada” (2021a, p.53).

As pesquisas de Taffarel e Santos Júnior (2016) e de Marques (2017) apresentam referenciais teóricos críticos, e destacam suas discussões apontando a necessidade de uma concepção de mundo emancipatória, cuja finalidade seja a superação das relações sociais alienadas, próprias da sociedade capitalista.

Martins (2010), em consonância, concorda que a formação de professoras merece atenção e que tal atenção tem sido promovida em um processo de esvaziamento dos elementos de uma formação sólida e sistematizada, visando a uma educação verdadeiramente emancipatória, não excludente.

[...] esse modelo visa à elaboração de ações adequadas aos contextos e às próprias possibilidades nele existentes, o que, em última instância, significa preparar os indivíduos para a plena adaptação às circunstâncias sem debruçar-se sobre a real compreensão de seus determinantes. Por essa via, ratifica-se a cotidianidade, o “recoo da teoria” e a empiria no âmbito da educação escolar, dados que ampliam sobremaneira os limites a uma formação escolar verdadeiramente emancipatória. (MARTINS, 2010, p.27).

A autora explicita que a formação de professoras tem sido reconhecida, na atualidade, como digna de grande atenção e análise, e se revela diretamente proporcional ao seu esvaziamento.

### **3 DESAFIOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE RIBEIRÃO CLARO**

A contextualização acerca da formação continuada de professoras, feita nesta seção, atende à necessidade de organizar uma visão panorâmica a seu respeito. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) foi constituindo um cenário propício para atender às necessidades de formação continuada de professoras que decorreram e decorrem das mudanças econômicas, políticas e sociais nos mais diversos contextos em que a educação se encontra. As legislações que tratam da formação continuada de professoras trouxeram implicações significativas para a área, tanto no campo teórico como no campo prático. Os desafios se alicerçam na capacidade técnica das Secretarias em fazer valer os princípios e orientações legais por meio de formação de quadros de formadores, contratações de terceiros ou parcerias com centros e universidades locais, capazes de oferecer instrumental de formação, condizentes com as problemáticas que as reformas e o contexto escolar e da instância hierárquica de governo anunciam.

Este capítulo analisa a formação continuada na rede pública de ensino municipal em Ribeirão Claro – PR, e verifica se esta promove uma formação emancipadora às professoras, que vá ao encontro às suas necessidades profissionais e que os forneça estratégias de ensino a partir de concepções teóricas críticas, ou seja que as leve a emancipação humana<sup>24</sup>.

O tema sobre a formação continuada, amplamente estudado e debatido, tem sido motivo de questionamentos nos mais variados contextos educacionais. A formação continuada de professoras é considerada tanto uma formação complementar da formação inicial, como um processo de formação contínua, e parece estar longe de um consenso pedagógico, tanto em termos de organização como das necessidades docentes. Como aponta Saviani (2009a,

---

<sup>24</sup> A emancipação humana consiste na liberdade plena do indivíduo, e não apenas na liberdade política adquirida pelo Estado. Essa liberdade plena só pode ser conquistada em outra forma de sociedade (comunista) que ultrapasse e supere os limites da sociedade capitalista. Então, só em outro modo de produção, ou seja, em outra sociedade é que será possível a realização da emancipação humana.

p.150), “a questão da formação de professoras é atravessada por vários dilemas”. Ademais, o autor esclarece que:

Dilema é como registram os dicionários, uma “situação embaraçosa com duas saídas igualmente difíceis”; é exatamente essa a situação da formação de professores diante do confronto entre dois modelos: aquele centrado nos conteúdos culturais-cognitivos e aquele referido ao aspecto pedagógico didático. (SAVIANI, 2009a, p.151).

O autor expõe a necessidade de recuperar a ligação entre esses dois aspectos que retratam o ato docente, apontando todo o processo didático-pedagógico pelos quais os conteúdos se tornam assimiláveis pelos alunos e alunas em todo o processo de ensino-aprendizagem. Assim, o dilema será superado. O desafio será pesquisar e conhecer os processos legais e educacionais que regulamentam e normatizam a formação continuada. Do mesmo modo, poderá ser esclarecedor em termos de pesquisa sobre os processos de constituição e organização dos diferentes modelos de formação continuada no Brasil e no município de Ribeirão Claro.

### **3.1 A formação de professores no Brasil em tempos de globalização: o que dizem os documentos oficiais**

Essa seção foi escrita baseada na revisão de literatura das produções dos Programas de Mestrado Profissional em Educação, referenciada no capítulo 2. A explanação teórica foi feita mediante a interlocução com as produções dos pesquisadores que acumulam importantes informações para o enriquecimento desta pesquisa.

Badin (2017) esclarece na sua pesquisa que, na década de 1980, com o final da Ditadura Militar, o país passou por significativas reformas sociais e políticas, e o movimento por uma educação básica gratuita e de qualidade tomou força a partir da Constituição de 1988. As medidas de resgate do direito à educação básica favorecem avanços para o magistério, como: plano de carreira, piso salarial, concurso público, formação inicial e continuada, entre

outros. A pesquisadora assinala que a Constituição Federal do Brasil de 1988, juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, constituem a base para a definição de novas políticas de formação dos profissionais da educação no país. São nesses marcos legais que são colocados os princípios, as garantias e os preceitos para o desenvolvimento das ações das instituições de ensino que se dedicam a essa formação, assim como das ações dos setores governamentais voltados à implementação dessas políticas, sobretudo desenvolvidas através de programas e projetos.

A década de 1990 também foi um marco histórico na educação. Badin (2017) expõe que o Brasil passou por profundas mudanças políticas e transformações sociais que atingiram também a escola como espaço social e de conhecimento, trazendo para o interior das escolas questões como a globalização da cultura e da economia, o desenvolvimento tecnológico, as mídias e o mundo do trabalho. Em tal contexto de mudanças históricas, sociais e, conseqüentemente, educacionais, as discussões sobre a formação continuada das professoras passam a ser evidentes.

Gatti (2008) situa a abundância da formação continuada nos últimos anos, em especial no final da década de 1990 e início da década de 2000. Essa situação tem relação com a emergência das exigências e desafios contemporâneos colocados aos sistemas educacionais, à escola e ao ensino. A defesa da formação continuada está na pauta mundial, e para demonstrar isso a autora pontua alguns documentos que podem ser considerados marcos preconizadores de reformas educacionais, e incluem mudanças na formação de professoras ao postular a modalidade formativa em serviço como uma das prioridades da agenda educacional: Documentos do Fórum Mundial de Educação (DACAR 2000), documento do Programa de Promoção das Reformas Educativas Na América Latina (PREAL, 2004), Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI: visão e ação, Declaração de Princípios da Cúpula das Américas (2001), entre outros com abordagens neoliberais na educação.

O contexto leva a autora a concluir que “[...] menos ou mais claramente, está presente a ideia de preparar os professores para formar as novas gerações para a nova economia mundial e de que a escola e os professores não estão aptos para isso” (GATTI, 2008, p.62). A formação evidencia, nessa frente de defesa, a instauração da formação como elemento preparador do profissional competente que, ao atingir essa condição, irá formar seres humanos com esse perfil. A autora questiona essa perspectiva ao discutir a necessidade de a

formação também fundar-se em valores éticos, políticos, entre outros, para atender a demanda do sistema do capital.

A legislação educacional é outro instrumento impulsionador da expansão da formação continuada citado por Gatti (2008). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, especificamente, há algum tempo, preceitua a formação continuada como um direito da professora, estando esse direito normatizado na lei que nos traz, no Capítulo VI, intitulado "Dos profissionais da Educação", seis artigos. Destes há um que trata das questões relacionadas à formação de professoras. Neste particular, apresenta preocupação em relação aos conteúdos que devem constar nos programas de formação, e assim determina:

**Art. 61.** A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço.

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL,1996)

A exigência de uma sólida formação básica para as docentes, a valorização das experiências anteriores das professoras nas suas diversas atividades e as possibilidades de capacitação em serviço são os principais pontos desses fundamentos. As ideias acima elencadas são pouco valorizadas na legislação educacional anterior. A associação entre teorias e práticas é outro aspecto essencial para a formação dos professores.

O artigo 62 da LDB nº 9394/96 (BRASIL, 2016) recomenda que a formação continuada deverá ser realizada em regime de colaboração entre a União, Estados e Municípios, conferindo liberdade de escolha, temas e parcerias. A referida lei foi modificada nos últimos anos e foram incluídas redações importantes no sentido de valorizar a formação dos profissionais da educação, como enfatiza ainda o Art. 62, em seu parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

A formação continuada visa contemplar a continuidade dos estudos, e se converte na difícil tarefa de continuar formando quem já, supostamente, está formado.

Ainda na LDB, consta que a coordenação pedagógica é uma das funções dos profissionais do magistério que exercem atividades de docência ou de suporte à docência, conforme determina o parágrafo 2º do artigo 67 da LDB (BRASIL, 1996), que foi incluído pela lei nº 11.301, de 10 de maio de 2006.

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (BRASIL, 2006).

Volpe (2019) percebe, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, um quadro legal em relação à formação continuada de professoras, que é instituído ao ficar expresso em seus dispositivos. O pesquisador frisa a formação como direito e meio de aperfeiçoamento dos profissionais da educação, bem como as obrigações dos sistemas de ensino, no tocante à garantia de processos formativos continuados.

Pelo fato de a política educacional no Brasil ser estabelecida por meio do poder de fortes influências do Banco Mundial<sup>25</sup>, percebemos que os planos de fundo dessas orientações não contemplam os interesses da classe trabalhadora, pois reafirmam o compromisso desses organismos com as forças de domínio e com o esforço dedicado aos avanços necessários para a aquisição de lucro, atendendo a lógica do capital.

Na mesma direção às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs) são normas obrigatórias para a Educação Básica, orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, e são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em seu capítulo 2.6.4, O professor e a formação inicial e continuada. O capítulo pontua que é necessário levar em conta a relevância dos domínios indispensáveis ao exercício da docência, conforme disposto na Resolução CNE/CP nº 1/2006. Badin (2017) sintetiza o conteúdo desta resolução, e expõe que a professora deve transpor os

---

<sup>25</sup> O Banco Mundial é uma instituição financeira a âmbito internacional que disponibiliza empréstimos a países em desenvolvimento. É o maior e mais renomado banco de desenvolvimento no mundo. Sua sede está localizada em Washington, nos Estados Unidos. Segundo Souza (2014), o Banco Mundial é a principal agência responsável pela difusão das ideologias imperialistas na atualidade.

saberes específicos de suas áreas de conhecimento e das relações entre essas áreas, na perspectiva da complexidade<sup>26</sup>.

Ao formular teorias como a “teoria da complexidade” Morin (2000) colabora para a legitimação capitalista, em sua fase imperialista. Para tanto, ainda atua na estruturação de políticas educacionais, a serviço do capital monopolista, pelo intermédio de interesses de agências como o Banco Mundial.

Assim, as políticas educacionais vão sendo elaboradas a partir de determinados preceitos (equidade, capital humano, competências e habilidades, individualismo, dentre outros.) das agências multilaterais<sup>27</sup> e dos teóricos do capitalismo. Dessa maneira, Souza (2014) concorda que praticamente toda a política educacional brasileira é produto da intervenção e influência do Banco Mundial:

A LDB, o PNE, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, a tão propagada ‘gestão democrática’, o orçamento participativo, a formação continuada, o FUNDEF, o FUNDEB, a Universidade Aberta do Brasil, os programas assistenciais como Bolsa Família, o PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, etc. (SOUZA, 2014, p. 127).

O capital estrangeiro, através do Banco Mundial e de suas demais agências “multilaterais”, intervém na educação por meio das políticas educacionais e do financiamento de programas e projetos educacionais que fazem parte da reestruturação do capitalismo. Nesse sentido, a legislação e as políticas educacionais passaram a abordar a educação acolhendo os

---

<sup>26</sup> A complexidade e suas implicações no texto são as bases do denominado *pensamento complexo* de Edgar Morin, que vê o mundo como um todo indissociável e propõe uma abordagem multidisciplinar e multirreferenciada para a construção do conhecimento. A proposta da complexidade é a abordagem transdisciplinar dos fenômenos, e a mudança de paradigma, abandonando o reducionismo que tem pautado a investigação científica em todos os campos, e dando lugar à criatividade e ao caos.

<sup>27</sup> Agências Multilaterais são organismos formados por um grupo de países com o propósito de prover desenvolvimento. Esta definição simples e didática busca estratificar a atuação e a importância dessas agências, que são comumente conhecidas pela sua capacidade de oferecer apoio, em forma de financiamento, ao setor público. Essas organizações ou agrupamento multilaterais aconselham os governos sobre as políticas que devem usar para combater a desigualdade. Eles incluem a ONU, o FMI, a OCDE, o Banco Mundial, o Conselho de Estabilidade Financeira e o G20. Shiroma, Morais e Evangelista (2011) relatam que os documentos internacionais de importantes organismos multilaterais atribuíram à educação a sustentação da competitividade nos anos 1990, a partir de “[...] diagnósticos, análises e propostas de soluções consideradas cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, tanto no que toca à educação quanto à economia” (2011, p.47).

princípios neoliberais<sup>28</sup> articulados a um conjunto de estratégias que ultrapassam o Estado e os modos organizacionais da educação escolar.

Percebemos que o Estado brasileiro passou a implementar políticas públicas nos diferentes setores alinhadas ao receituário neoliberal. No campo da educação, verifica-se tal processo com as (contra) reformas, que têm consistido na aprovação de resoluções, diretrizes, entre outros documentos, sob orientação de organismos multilaterais, fundações e grupos empresariais. Trata-se de um modelo de gestão da educação pública que, por um lado, privilegia ações que estimulam e beneficiam o setor privado, e por outro, nega direitos aos filhos da classe trabalhadora, e ainda impõe a estes o perfil que o mercado exige, isto é, sujeitos com habilidades e competências em vista de obter “o privilégio da servidão” (ANTUNES, 2018).

Em 2015, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 2/2015<sup>29</sup> para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Neste documento, há uma proposta de formação inicial e continuada de professores de forma articulada, visando garantir a continuidade do processo de formação docente por meio de uma política de Estado. A referida Resolução propõe a organização do currículo dos cursos de formação de professoras em três núcleos de estudos, a saber: núcleo de formação geral, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e núcleo de estudos integradores, conforme determina o art. 12 desta Resolução.

---

<sup>28</sup> A partir dos princípios neoliberais são exigidos novas qualificações ao trabalho docente, com o objetivo de reduzir investimentos educacionais exigindo mais responsabilidades dos docentes, incluindo o sucesso e o insucesso escolar mesmo que estes estejam trabalhando em condições precárias. O que se propõe é “[...] uma formação voltada para competências e habilidades [...]” (MALANCHEN; SANTOS, 2020, p. 10).

<sup>29</sup> Trata-se da resolução do CNE que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, que incorporou princípios defendidos pela ANFOPE, a exemplo da necessidade de se garantir uma sólida formação teórica na formação docente, e que foi revogada, em 2019, no contexto do governo federal de extrema direita de Jair Messias Bolsonaro, o qual, por meio da inserção de conselheiros no CNE que compartilhavam de sua posição ideológica, fez aprovar a resolução CNE nº 2, de 20/12/2019, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Esta nova resolução, ao invés de priorizar uma sólida formação teórico-prática para os professores da educação básica, atrela esta formação à BNCC, o que tende ao desenvolvimento da qualificação docente pautada em um praticismo, e, por conseguinte, a uma maximização do alinhamento do ensino ao ideário neoliberal, o qual submete todos os níveis e modalidades de ensino aos interesses privados, convertendo a Educação em mercadoria. Sobre a ANFOPE, mencionada nesta nota, trata-se de uma Associação com longa trajetória de luta pela formação de professores no Brasil, cuja produção pode ser encontrada a partir dos boletins (<http://www.anfope.org.br/boletins/>) e da revista (<http://www.anfope.org.br/anfope-lanca-a-revista-formacaoem-movimento/>) por ela produzidos.

Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos: I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, [...];

II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades [...];

III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular [...]. (BRASIL, 2015).

Os núcleos de estudos constituem-se em eixos mobilizadores de conhecimentos que podem ser trabalhados de forma disciplinar e interdisciplinar, e permitem a construção de Projetos Pedagógico de Curso (PPC) pautados no aprofundamento dos conhecimentos sobre os fundamentos da educação, as políticas públicas e de gestão da educação, segundo consta no art. 14 parágrafo 2º da Resolução CNE/CP nº 2/2015: “[...] direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas”. (BRASIL, 2015).

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 apresenta a interdisciplinaridade como princípio de organização curricular. A interdisciplinaridade pressupõe o compromisso de trabalhar de forma coletiva, por meio do diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento. Daí a importância da interdisciplinaridade como estratégia organizativa e metodológica nos currículos dos cursos de formação de professores para superar a fragmentação do conhecimento, as barreiras construídas em torno das disciplinas acadêmicas, bem como hierarquizações e isolamentos disciplinares.

A formação humana, nessa perspectiva, é secundarizada, ou simplesmente ignorada, em detrimento da preparação de mão de obra competitiva para um trabalho precarizado, ajustado aos desígnios do mercado. Isso significa dizer que na sociedade capitalista a formação tem por finalidade capacitar o sujeito que gere lucro ao grande capital. Demanda desse receituário a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental por meio da Resolução CNE/CP nº 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2017, e para o Ensino Médio pela Resolução CNE/CP nº 4, em 2018, que impõe mudanças ao currículo da Educação Básica e, por conseguinte, ao currículo dos

curtos de licenciaturas. Trata-se de um currículo revestido de princípios pedagógicos à luz da pedagogia das competências<sup>30</sup>, que, na verdade, significa um currículo atrelado às perspectivas mercadológicas.

Para garantir a implementação dessa base, o Estado/governo cuidou de aprovar a Resolução nº 2/2019, que consiste na reformulação dos cursos de licenciatura e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), revogando assim a Resolução CNE/CP nº 2/2015. Na expressão de Silva, a BNC-Formação é a ferramenta para “formar professores para ensinar a BNCC” (2020, p. 104), ou seja, é a estratégia para tornar viável o modelo de escola, educação e formação que o capitalismo contemporâneo projeta.

Ao definir um conjunto de ações direcionadas a “controlar” o conhecimento dos cursos de formação de professoras, o Estado centraliza o poder de decidir o que é pertinente conhecer e ensinar na educação básica. Fica evidente nos documentos oficiais a centralidade, privilegiando, assim, uma profissionalização associada à ideia de “competência”. Isso significa que a exigência é que o “[...] trabalhador deve ter um conhecimento mais genérico e mais amplo, permitindo que ele se adapte a tarefas diferentes num campo de ação mais amplo” (FACCI, 2004, p. 37).

O que está em jogo nesse cenário é a formação da classe que vive do trabalho, sujeitos que aos olhos do capital devem ter como função atender sua agenda. Diante disso, a educação destinada à classe trabalhadora não precisa ser pautada nos conhecimentos necessários à formação cidadã, mas em conhecimentos que os prepare para o mercado de trabalho, o subemprego, o trabalho intermitente e o trabalho precarizado (ANTUNES, 2018). Para estes sujeitos não há necessidade de uma educação que vislumbre a transformação social ou o questionamento do status quo, nem professoras com formação que permita ter um posicionamento crítico diante das injustiças sociais.

Concluimos que a Resolução 02/2015, que dissemina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, pontuava uma sólida formação teórica e interdisciplinar com unidade teoria e prática, trabalho coletivo, interdisciplinar e valorização

---

<sup>30</sup> A Pedagogia das Competências defende uma orientação do currículo que contemple a consolidação de princípios que coadunam com o modo de produção capitalista. A partir de seus defensores, o discurso vem revestido com a intenção de conformar sobre a necessidade de revisão do papel da escola, “[...] de modo que esta venha a se transformar num ambiente mais atrativo e menos disciplinar” (MALANCHEN; SANTOS, 2020, p. 9).

do profissional da educação, além de apresentar um capítulo específico sobre a valorização dos profissionais, entendendo que valorização envolve formação inicial, formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho. Tudo isso desaparece na Resolução 02/2019 e 01/2020, as quais trazem concepções curriculares totalmente distintas, e se submetem a um modelo de formação de professores amparado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao considerarmos que a BNCC é extremamente reducionista e centrada nos conteúdos por habilidade e competências, imagine pensar uma formação de professoras tendo como eixo a BNCC. Malanchen e Santos sinalizam que:

[...] os fundamentos da BNCC, visam o controle total do sistema por meio da articulação entre o currículo da Educação Básica, a formação de professores e a avaliação em larga escala. Os objetivos são claros: o interesse em moldar a formação dos indivíduos, controlar a ação dos professores e ainda criar nicho de exploração do sistema público pela iniciativa privada por meio de assessorias pedagógicas, sistema de apostilamento e kits pedagógicos, etc. (2020, p. 16).

Na Resolução 02/2015, percebemos uma concepção de currículo como conjunto de valores propícios à produção e socialização dos significados no espaço social, contribuindo para a construção sociocultural do educando em uma perspectiva do bem comum, da democracia para práticas educativas formais e não formais. A Resolução 02/2019 faz um recorte nessa perspectiva e traz um horizonte curricular que levará a uma padronização. Certamente as perdas serão enormes, pois esse documento desconsidera a realidade concreta dos sujeitos e do currículo. Aliada a essa perspectiva das competências e habilidades, temos uma retomada do pensamento meritocrático nas instituições educativas. Fica evidente que para além de uma perspectiva de padronização curricular há novas formas e sinalizações para o controle da atividade docente. Está em jogo a retomada de um projeto de formação nos moldes de formação técnica, por eixo, com o domínio de competências e habilidades. Por isso, é importante resistirmos à Resolução nº 02/2019, visto que nela há a prática de aligeirar ainda mais a formação docente. Precisamos combater essa falta de compromisso do atual desgoverno.

Esse aligeiramento na promulgação de uma nova Resolução se justifica pela necessidade de repensar a concepção de formação docente. Nesse novo cenário político, a

pedagogia das competências ganha centralidade, tornando-se o eixo estruturante do currículo dos cursos de formação de professoras.

A formação continuada é um desafio para muitas professoras e para todo o sistema educacional. Os fatores desse contratempo são perceptíveis e contribuem para tal problemática, que vão desde a extensa carga de trabalho a que as professoras se submetem, com coordenadoras pedagógicas cumprindo apenas estruturas de controle dentro das instituições, até a falta de valorização profissional.

Martins (2010) discorre sobre a formação de professores em seu artigo intitulado “O Legado do Século XX para a Formação de Professores”, e esclarece que:

Em suma, indubitavelmente a formação de professores tem sido reconhecida, na atualidade, como merecedora de grande atenção e análise, se revela, no entanto, diretamente proporcional ao seu esvaziamento. O destaque a ela conferido, cada vez mais centrado em premissas que visam o “pensamento reflexivo”, a particularização da aprendizagem, a forma em detrimento do conteúdo, o local em detrimento do universal, dentre outras, não é representativo daquilo que de fato deva ser a assunção dos elementos fundamentais requeridos a uma sólida formação de professores, no que se inclui, em especial, a apropriação do patrimônio intelectual da humanidade. (2010, p.23).

A autora fez referência à importância de uma formação sólida, planejada e sistematizada, visando a uma educação verdadeiramente emancipatória, não excludente.

A formação de professoras é o alicerce para construir escolas, seres humanos e profissionais mais críticos, éticos e humanos. As escolas são fundamentais, nesse contexto, para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos, e para o aprimoramento das técnicas utilizadas pelas professoras, principais responsáveis por orientar crianças, adolescentes e jovens na busca pelo conhecimento. Nesse sentido, “na medida que a massa popular aprender os conteúdos que a gente lhe distribuí, ela se liberta” (MARTINS, 2010, p.45).

As professoras precisam estar bem preparadas e atualizadas, tanto para promover questionamentos sobre o mundo, quanto para mediar o processo ensino-aprendizagem embasadas em diferentes pontos de vista para que tenham em mente uma educação pautada na transformação da realidade. O contexto exposto remete-nos à necessidade de que os professores percebam a importância de teoria e prática estarem associadas em uma práxis

transformadora. Uma formação continuada planejada, que não se restrinja a aspectos tecnológicos ou formais, pode contribuir para essa compreensão.

Consultando as dissertações analisadas no Capítulo 2, que foram coletadas nos Programas de Mestrado Profissional em Educação, foi possível trazer as principais definições assumidas sobre a formação continuada de professores apresentada pelos pesquisadores no quadro abaixo.

<b>Quadro 4: Definição de Formação Continuada de Professores</b>				
<b>AUTOR</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>ANO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>DEFINIÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA</b>
Elisangela Carmo de Oliveira	O Coordenador Pedagógico como agente de mudanças na prática docente	2017	PUC-SP	“é um processo de transformação de conhecimentos que ocorre ao longo da vida, com estímulos e os ensinamentos adquiridos na formação inicial, com a nossa própria experiência e com a experiência do outro com o qual partilhamos caminhos”. (OLIVEIRA, 2017, p.57)
Elizabeth Tagliatella Orfão	O papel do Coordenador Pedagógico na formação crítica de professores: contribuições e desafios	2018	PUC-SP	É aquela que “pretende romper paradigmas cristalizados e promover uma reflexão para que possa efetivamente construir e realizar uma formação em serviço a partir de necessidades e desejos, de forma significativa e pertinente com as demandas do contexto escolar e de seus participantes” (ORFÃO, 2018, p. 14).
Tânia Maria Terra Serra dos Passos	Análise da implementação do Programa de Formação Continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS (2005-2012): investimento no desenvolvimento profissional docente?	2016	UEMS	A formação continuada exige “organizar um conjunto de ações para poder ir ao encontro da necessidade do professor em sua prática docente” (PASSOS, 2016, p. 21).
Elizabeth Feffermann	A função do coordenador pedagógico na qualificação do trabalho docente: formação continuada e avaliação educacional	2016	PUC-SP	“[...] poderia ser sintetizada em como agregar o que foi apreendido na formação inicial, na bagagem pessoal e profissional ao que está sendo desenvolvido e, assim, entender como o saber produzido na ação pode ser resgatado e refletido e, por vezes, incorporado à prática” (FEFFERMANN, 2016, p. 15).
Sandra Mara Tavares Rodrigues	O coordenador pedagógico e os desafios da sua função na escola	2018	UNITAU	“[...] uma oportunidade de reflexão sobre sua atuação pedagógica como propiciadora da ampliação de seus saberes e dos saberes construídos coletivamente” (RODRIGUES, 2018, p. 35).
Elisa Moreira Bonafé	O Coordenador Pedagógico como formador de professores em grupos heterogêneos na escola: as ações de formação e suas implicações	2015	PUC-SP	“assumir a formação em contexto escolar como momento de formação compartilhada e de formalização da experiência” (BONAFÉ, 2015, p.17).
Ana Maria Andreola Badin	Formação continuada na rede municipal de Chapecó: um tecido a ser cerzido	2017	UFFS	“A formação continuada, como o próprio termo sugere, visa contemplar a continuidade dos estudos e se converte na difícil tarefa de continuar formando quem já, supostamente, está formado” (BADIN, 2017, p. 28).

Maria Arlete Leite Ribeiro Cabral	Os dilemas de uma Coordenadora Pedagógica frente aos desafios e possibilidades no/do/com o cotidiano escolar narrados em um diário	2017	UEMS	A formação continuada acontece “na sala dos professores, nos intervalos, no diálogo com os alunos, no decorrer da preparação das aulas, nos registros do trabalho, durante as reuniões de pais, nas festas, etc [...]” (2017, p.132).
Tatiana Alves Lara Volpe	O coordenador pedagógico e as relações afetivas promotoras de desenvolvimento	2019	PUC-SP	“espaço das relações interpessoais na escola, em que diferentes segmentos atuam, convivem e dividem espaços e responsabilidades, que surgem as possibilidades de aprendizagem e de autoconhecimento [...]” (VOLPE, 2019, p. 35).
Jesus Lopes de Souza	O conhecimento didático-pedagógico para o coordenador pedagógico	2017	PUC-SP	“[...] as formações bem-sucedidas são aquelas que se construíram no percurso não somente de professores reflexivos, mas também com a teoria e o apoio da Didática, das estratégias e dos meios pelos quais se viabilizam o desenvolvimento de capacidades e competências do pensar [...]” (SOUZA, 2017, p. 20).

Fonte: Elaboração da autora, com base no levantamento realizado na Plataforma Sucupira.

Os elementos comuns nas definições são as formações direcionadas em um movimento intenso de revigoramento de concepções pedagógicas fundamentadas no lema “aprender a aprender<sup>31</sup>”. Duarte destaca que não se pode compreender o movimento construtivista, nem o neoconstrutivista em si, deslocado de um contexto sócio-político. O autor explicita que sua força se dá “[...] justamente no interior do aguçamento do processo de mundialização do capital e de difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal [...]” (DUARTE, 2011, p. 33-34).

A escola, nesse contexto, é conclamada para a formação de sujeitos, levando-se em conta a necessidade de preparo para um mundo em constante mudanças. Um sujeito polivalente torna-se necessário, que domine os conceitos gerais e que dispute dia a dia sua vaga no mercado de trabalho. Saviani esclarece que passa a vigorar a ideia de que “[...] agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho” (2019b, p. 430). O autor expõe que, se antes o que vigorava era uma lógica que estava centrada no trabalho coletivo, voltado para o desenvolvimento econômico do país, a partir da década de 1990 a lógica prevalecente está na satisfação dos interesses individuais, no desenvolvimento de competências e habilidades, visando um melhor posto de trabalho.

<sup>31</sup> É nesse quadro de luta intensa do capitalismo por sua perpetuação, que o lema “aprender a aprender” é apresentado como palavra de ordem que caracterizaria uma educação democrática. E esse canto de sereia tem seduzido grande parcela dos intelectuais ligados à área educacional. (DUARTE, 2011, p.34)

Essa perspectiva materializa-se no âmbito didático-pedagógico da educação em vários documentos oficiais que tratam da formação de professores, tanto em nível mundial quanto nos documentos que organizam a educação brasileira. As formações de professoras estão direcionadas para essa perspectiva, como podemos verificar no quadro anterior.

Os elementos destoantes nas definições são as formações direcionadas para uma perspectiva progressista de educação. Tal direcionamento responde aos desafios, às dificuldades que as professoras identificam na sua prática social, preconizando uma formação com caráter emancipador, que aponte para um olhar crítico e transformador.

A formação continuada desenvolvida em uma perspectiva progressista trabalha com a educação visando à luta de classes. A escola pode e deve servir na luta contra o sistema capitalista, visando à construção do socialismo, o que se contrapõe a uma formação de caráter conservador e tradicional, resistente à mudança.

Nessa pesquisa assumimos que a formação continuada deve ser orientada por uma teoria crítica, que deve ocorrer de modo indissociável na tríade que sustenta as bases da educação, quais sejam: ensino, pesquisa e extensão. A PHC assume esse caráter revolucionário e entendemos ser pertinente reforçar, no que concerne ao debate sobre formação continuada de professoras, que o papel da educação escolar na formação dos seres humanos deverá ser orientado por uma sólida formação teórica. A prática pedagógica deve ser compreendida não apenas em seu caráter imediato e pragmático, mas como prática social de máxima humanização dos seres humanos. Maia retrata essa questão, afirmando que:

[...] a opção que se deve adotar passa pela formação inicial e permanente dos professores, valendo-se da filosofia da práxis, adotando a dialética como método para exhibir as contradições presentes na escola, nem sempre perceptíveis à sua comunidade (2015, p. 96).

Nesse sentido, formações continuadas de professoras para reflexão, implicando movimento e mudança é o que almejamos.

### **3.2 Histórico da formação continuada de professoras no município de Ribeirão Claro: análise de documentos (atas, relatórios)**

As formações das professoras do município de Ribeirão Claro ficam sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. O município aderiu, desde 2007, ao Sistema Apostilado, e, mais especificamente, a partir de 2018, ao Sistema Sim de Ensino, da Editora FTD, cujo acompanhamento e materiais visam o trabalho nas redes de educação pública e privada com professores, alunos e secretarias de educação.

Essa parceria via público-privado com o Sistema Sim tem como instrumento de trabalho central o Livro Didático Integrado, recurso didático distribuído a toda Rede Municipal de Ensino. As discussões pedagógicas foram substituídas pela proposta da equipe da Secretaria Municipal de Educação, que intermediou a aquisição do material com a justificativa de que visava a qualidade de ensino e melhores notas no IDEB<sup>32</sup>.

Percebemos aqui a retirada da autonomia docente, ou seja, a cisão entre concepção e execução, que resulta da apropriação capitalista do saber social geral, mostra-se como tendência da produção e reprodução capitalista, em sua fase avançada. Isso acentua cada vez mais a separação entre a execução do trabalho e a reflexão acerca do que se faz, acentuando o estranhamento (a alienação) do sujeito em relação ao que ele faz.

Trata-se de considerar o grande trabalho histórico de especialização e transformação das forças produtivas, relações sociais e natureza e na cisão entre concepção e execução impulsionada pela imperatividade de reprodução do capital, que acaba colocando a concepção como o momento privilegiado e desconectado da execução.

Quando a equipe gestora resolve por contratar um Sistema Apostilado de ensino, além do fornecimento de apostilas didáticas e portal na internet, o município adquire também “um pacote” de cursos de metodologia e assessoramento pedagógico. Esta, visa a garantia de uniformização e melhoria na qualidade da educação.

A questão pedagógica por excelência, que diz respeito à seleção, organização, distribuição, dosagem e sequenciação dos elementos relevantes para a formação dos educandos é, assim, realizada pelo livro didático no que

---

<sup>32</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

se refere à pedagogia escolar, o livro se transforma, ainda que de modo “empírico”, isto é, sem consciência plena desse fato, no “grande pedagogo” de nossas escolas. Efetivamente, é ele que, geralmente de maneira acrítica, dá forma prática à teoria pedagógica nas suas diferentes versões. (SAVIANI, 2009a, p.151-152).

Essa situação pode ser constatada na medida em que se alteram as influências teórico-metodológicas, e também com a troca da equipe gestora dos profissionais da educação, visto que os cargos de direção e coordenação pedagógica são por indicação política.

O grupo FTD é de ampla complexidade em oferecimento de soluções educacionais. A Editora apresenta como seus negócios podem oferecer soluções educacionais adequadas para as escolas públicas. As escolas particulares têm à sua disposição outro tipo de material, outro atendimento, trazendo sem disfarces a distinção de classe.

A formação de professoras manifesta necessidades para as demandas de desconstrução e resistência ao projeto de educação da sociedade capitalista neoliberal. A PHC é a referência mais coerente para enfrentar esse problema. Saviani afirma que “[...] o papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes” (2018a, p.26).

A empresa<sup>33</sup> apresenta-se da seguinte forma: “A FTD Educação tem como missão levar uma educação transformadora até as escolas, apoiada em valores que ajudam crianças e jovens na formação como cidadãos protagonistas e ativos na sociedade” (Portal Editora FTD, 2021). O processo de adequação do trabalho didático nas escolas municipais corrobora o modelo de ensino capitalista, fundamentado principalmente nos manuais didáticos. Os manuais diminuem o trabalho da professora que acaba deixando de ter o domínio do processo educativo, servindo apenas como síntese acabada do conhecimento e veículo de doutrinação de classes sociais. Os profissionais da educação são induzidos a uma dependência desse

---

<sup>33</sup> Em estudos recentes, Freitas (2014) tem apresentado o movimento histórico de inserção dos grandes empresários na definição de políticas públicas educacionais - da educação básica ao ensino superior - pautadas nas determinações dos órgãos internacionais (BIRD, ONU, UNESCO, CEPAL) desde a década de 1990 do século XX, a exemplo do mais recente Movimento Todos pela Educação, composto por um significativo grupo destes reformadores empresariais, tais como Fundação Bradesco, Instituto Itaú Social, Gerdau, Fundação Lemann, dentre outros parceiros como Rede Globo e a Fundação Roberto Marinho. Em publicação mais recente (2018b), sob o título “Como avançar? Desafios teóricos e políticos da Pedagogia Histórico-Crítica hoje”, o autor faz uma releitura daqueles desafios anunciados, a partir dos aspectos político econômicos da atualidade, afirmando que “nessa conjuntura os desafios enfrentados pela PHC são maximizados, hipertrofiando a tendência que já estava em curso desde os anos de 1990 de interferência dos interesses de mercado, via organizações empresariais na educação pública [...]” (SAVIANI, 2018b, p. 249).

material o que resulta em uma lógica do capital, com produção de um pacote educacional que direciona a organização do trabalho didático. A divisão do trabalho intelectual e manual levou os homens à alienação de suas capacidades e a escola tem perpetuado essa condição.

enquanto há separação entre interesse particular e interesse comum, enquanto a atividade, por consequência, está dividida não de forma voluntária, mas de forma natural, a própria ação do homem torna-se um poder que lhe é estranho e que a ele é contraposto, um poder que subjuga o homem em vez de por este ser dominado. (ENGELS; MARX, 2007, p. 37).

A questão fundamental para Marx pode ser resumida: a alienação, parte do contexto que o sujeito está inserido, não é uma questão de escolha. Na sua constatação de que “a consciência já é um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens” (ENGELS; MARX, 2007, p.35)

As formações acontecem de maneira esporádica, divididas por área de conhecimento, e geralmente tratam dos conteúdos contidos nas apostilas, sem nenhuma preparação e organização com a coordenação pedagógica da escola, ou ainda de assuntos de interesse da classe dominante, como a BNCC, por exemplo. A assessoria pedagógica é garantida. O monitoramento educacional atua como ferramenta de gestão das informações educacionais, que permite monitorar os resultados alcançados e os planos de ação para o avanço na qualidade de ensino no município, sempre visando a melhoria nos índices educacionais, longe de uma formação crítica e emancipatória.

O sistema apostilado traz uma consequência nefasta ao ensino: a separação entre o pensar e o fazer, o planejar e o executar, o trabalho intelectual e o trabalho empírico no processo ensino-aprendizagem. A professora recebe o manual contendo as aulas já preparadas, e as atividades destinadas aos alunos já selecionadas e resolvidas. As apostilas oferecidas aos alunos e alunas trazem os conceitos a serem aprendidos, bem como as atividades de fixação da aprendizagem, voltados ao bom desempenho na Prova Brasil<sup>34</sup>.

As formações calcadas no quesito resultado são o carro chefe das sociedades capitalistas que trabalham com a qualidade total. Quando se trabalha com a teoria do

---

<sup>34</sup> A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar é uma avaliação criada em 2005 pelo Ministério da Educação. É complementar ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e um dos componentes para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

professor prático reflexivo<sup>35</sup>, tem-se em mente apenas reformas paliativas, programas, e o fim é a manutenção e a perpetuação da sociedade em que vivemos. Shiroma, Moraes, Evangelista, (2011, p. 98) afirmam que “[...] é possível identificar uma nítida presença de conceitos e práticas de gestão empresarial na gestão educacional”. As autoras, ainda destacam a pressão exercida por esse tipo de formação.

A difusão desse tipo de concepção conduz à ampliação desmedida do mercado consumidor de “bens e serviços educacionais”. Aos empresários da educação tornam-se promissoras as possibilidades de extrair lucro da desqualificação dos trabalhadores. (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011, p.100).

A formação de professoras encontra-se esvaziada de teoria. Duarte (2011) menciona que, quando seguimos o que os autores escolanovistas propõem, tiramos o fundamento teórico disciplinar e a teoria da formação docente. A prática é enfatizada e a formação se torna mínima para que, também, a professora ofereça uma formação mínima no âmbito do seu trabalho. A ação pedagógica da professora limita-se tão somente à reprodução dos conteúdos presentes nos manuais.

A professora não precisa preocupar-se em selecionar os objetivos de ensino que espera que sejam desenvolvidos por seus alunos e alunas, nem escolher a metodologia de ensino a ser adotada, ou em selecionar recursos auxiliares, atividades de fixação da aprendizagem, formas de avaliação. Ela não necessita planejar seu trabalho pedagógico, pois os manuais trazem tudo pronto, bastando apenas segui-los. Esse procedimento representa um reducionismo da função do papel da professora no que diz respeito à essência da sua missão, qual seja, a de planejar seu trabalho pedagógico, de produzir o conhecimento, de produzir sua aula de acordo com a realidade da comunidade em que a escola está inserida, visando sua transformação e evolução. “Resulta desse processo a desarticulação de categoria docente, dificultando a representação e reivindicações coletivas” (EVANGELISTA E SHIROMA, 2007, p. 539).

Na formação continuada de professoras, planejada para contrapor tais pensamentos, o conteúdo e o conhecimento científico devem ser transmitidos e valorizados. Ela deve oferecer

---

<sup>35</sup> A teoria do Professor Prático Reflexivo mencionada se circunscreve na concepção de “reflexão” oriunda das proposições de Shön (1992). Esse autor defende o *aprender fazendo* como princípio formador, pois acredita que somente o sujeito, pela própria experiência vivida em conhecer, apropriar-se-á verdadeiramente de conhecimentos. Defende ainda, a reflexão como principal instrumento de saberes necessários à docência.

acesso e possibilidades de se encontrar com outras concepções de mundo, com um caráter emancipador e que aponte para um olhar crítico e transformador, e não pautada em papéis já prontos e pensados por uma empresa. Sousa expõe que:

[...] faz-se necessário perpetrar o movimento de andar na contramão ao recuo da teoria. Ou seja, é preciso se pautar em uma teoria crítica de educação para que essa nos leve de alguma maneira a alterar as condições da configuração da sociedade presente. (2018, p. 49).

Saviani concebe que uma educação essencialmente democrática e emancipadora acontece quando se promove uma prática educativa escolar como prática social crítica. O saber científico deve ser apropriado por pedagogas, professoras e seus alunos e alunas. Tal apropriação é condição indispensável à participação transformadora do indivíduo na sociedade. O autor também aponta que:

À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais. Tem-se, pois como premissa básica que a educação está sempre referida a uma sociedade concreta e historicamente situada. (SAVIANI, 2013a, p.121).

A educação está sempre referida a uma sociedade concreta e historicamente situada. O papel da pedagoga é fazer essa articulação do trabalho dos professores para que haja uma organização que possibilite aos professores realizarem seu planejamento, na busca por fundamentar seu trabalho na transmissão do conhecimento historicamente acumulado aos alunos. A coordenação pedagógica tem essa função primordial de articulação da escola a partir da concepção que se estabelece no PPP da instituição, e que se realiza no cotidiano do trabalho das professoras, subsidiado pelo cuidado da pedagoga. E a pedagoga conforme Saviani é “aquele que possibilita o acesso à cultura, organizando o processo de formação cultural” (1985, p.27). Logo o projeto pedagógico amparado na PHC é um projeto que prioriza organizar a formação cultural do homem, isto é, o caminho pelo qual o homem se humaniza.

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura organiza toda a formação continuada na rede pública municipal de ensino. O Material Apostilado é utilizado e as formações são

acordadas com empresas sem nenhuma organização e voz dos professores. A política expressa está voltada para uma lógica mercadológica e produtivista, perpassando discursos que visam à melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas.

#### **4 A ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COMO FORMADORA DE PROFESSORAS NO COTIDIANO DE SEU TRABALHO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Aqui realizamos um movimento de análise das principais tendências pedagógicas hegemônicas<sup>36</sup> que propõem discutir a formação continuada de professoras nas obras mais citadas pelas produções acadêmicas da Plataforma Sucupira, da BDTD e da Biblioteca Eletrônica Científica, SciELO. As discussões atuais destacam-se sobre tais categorias e vinculam-se à presença hegemônica de um discurso no âmbito da formação continuada de professoras, que preconiza a defesa de tendências pedagógicas que reforçam a desvalorização do trabalho docente.

A temática da formação de professoras é compreendida por Martins “[...] como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social. [...] nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte” (2010, p.14). A prática em análise não se refere a sujeitos isolados, mas a um conjunto de sujeitos inseridos em uma dinâmica social, em um determinado momento histórico, que não podem desconsiderar a luta pela superação das condições arbitrárias que lhe são impostas (MARTINS, 2010).

A Pedagogia Histórico-Crítica foi formulada por Saviani na década de 1980, e, conforme exposto, abordaremos a atuação da pedagoga como formadora de professores fundamentados nessa linha teórica. É importante compreender a PHC como uma pedagogia a serviço dos interesses da classe trabalhadora, da luta pela transformação social e que se posiciona na busca de uma sociedade socialista. Saviani esclarece que

[...] o pedagogo tanto pode desempenhar o papel de contornar acidentes da estrutura, de impedir que as contradições estruturais venham à tona, de segurar a marcha da história, de consolidar o *status quo*, quanto pode desempenhar o papel inverso de, a partir dos elementos de conjuntura, explicitar as contradições da estrutura, acelerar a marcha da história, contribuindo, assim, para a transformação estrutural da sociedade (SAVIANI, 2012 p. 2, grifos do autor)<sup>37</sup>.

---

<sup>36</sup> As tendências pedagógicas hegemônicas vão na contramão das tendências pedagógicas progressistas também chamadas contra hegemônicas por Saviani (2013) se caracterizam por buscar romper com a proposta de reprodução social presente nas tendências pedagógicas liberais.

<sup>37</sup> Palestra proferida pelo Professor Dermeval Saviani na UENP, Cornélio Procópio, em 8 de março de 2012.

O autor pontua que aí está o sentido da educação ser sempre um ato político, pois ela está em posição na sociedade, explícita à suas forças correlatas. A pedagoga imbuída em um projeto pedagógico subsidiado pela teoria da PHC almeja e projeta uma escola que garanta o desenvolvimento máximo das potencialidades do aluno e aluna da classe trabalhadora, consubstanciada nas teorias marxistas, e que assume o Materialismo Histórico-Dialético como base filosófica, valorizando a escola e sua especificidade.

#### **4.1 Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica na formação das professoras**

Com base na leitura de textos dos autores mais utilizados nos trabalhos acadêmicos, analisados no Capítulo 2, e na leitura dos documentos oficiais, pudemos observar as seguintes tendências pedagógicas que se propõem a discutir a formação continuada de professores: construtivismo, pedagogia das competências e teoria do professor-reflexivo. No âmbito pedagógico atual, tais concepções, ao se materializarem na prática pedagógica, expressam-se como posições pedagógicas inovadoras e relacionadas às verdadeiras necessidades dos indivíduos de uma sociedade em constante mudança. Duarte (2011) pontua que tais tendências são integrantes de uma ampla corrente educacional da contemporaneidade, a qual denomina pedagogias do “aprender a aprender”.

Saviani (2019b, p. 431) evidencia que a ideia nuclear do lema “aprender a aprender” na atualidade remete ao núcleo das ideias escolanovista, em que:

[...] deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem.

Essa perspectiva hegemônica encontra-se afinada ao projeto neoliberal de educação que, de acordo com os estudos de Duarte (2011, p. 3), tem como finalidade a “[...] adequação

das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital no final do século XX”. Esse projeto se sustenta sobre uma contradição:

[...] ao mesmo tempo em que o processo produtivo exige a elevação do nível intelectual dos trabalhadores para que estes possam acompanhar as mudanças tecnológicas, essa elevação precisa, sob a ótica das classes dominantes, ser limitada aos aspectos mais imediatamente atrelados aos processos de reprodução da força do trabalho. (DUARTE, 2011, p. 6).

Essa contradição perpassa a questão do controle do acesso à quantidade e à qualidade do conhecimento que deve ser difundido para a população que frequenta os bancos escolares, de modo que disponha apenas do mínimo de conhecimento necessário para exercer uma função de adaptabilidade ao conjunto social. O lema “aprender a aprender” passa a vigorar nos ambientes escolares, na formação continuada dos professores, “[...] preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais [...]” (DUARTE, 2011, p.10). O autor pontua que a essência do lema “aprender a aprender” é o esvaziamento do trabalho educativo escolar

[...] o núcleo definidor do lema “aprender a aprender reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar. [...] O lema “aprender a aprender” é a forma mais alienada e esvaziada pela qual é captada, no interior do universo ideológico capitalista, a necessidade de superação do caráter estático e unilateral da educação escolar tradicional, com ser verbalismo, seu autoritarismo e seu intelectualismo. (DUARTE, 2011, p. 9).

A teoria do professor reflexivo e a pedagogia das competências se constituem, assim, como parte do lema “aprender a aprender”, tendo como finalidade:

[...] dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. [...] se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”. (SAVIANI, 2019b, p. 437).

Retomando as ideias elencadas, apresentamos no quadro a seguir uma síntese dos principais fundamentos que norteiam essas teorias ditas da modernidade. Tais fundamentos estão presentes nas obras mais citadas pelas dissertações e teses analisadas nesta pesquisa.

<b>Quadro 5: Síntese dos principais fundamentos das tendências pedagógicas presentes nas obras dos autores mais citados nas produções acadêmicas analisadas</b>	
<b>Tendências pedagógicas</b>	<b>Principais fundamentos</b>
Construtivismo	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O aluno é responsável por sua aprendizagem;</li> <li>2. O conhecimento deve ser construído pelos alunos por meio da interação com os objetos a conhecer;</li> <li>3. O professor desempenha a função de orientador do processo educativo.</li> </ol>
Pedagogia das competências	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Necessidade de reconhecer a diversidade dos alunos;</li> <li>2. A aprendizagem deve partir de conhecimentos reais;</li> <li>3. É preciso apostar na auto regulação.</li> <li>4. O professor é aquele que otimiza a aprendizagem do aluno por meio da regulação interativa.</li> </ol>
Teoria do professor reflexivo	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A prática deve ser compreendida como o eixo central do currículo docente, constituindo-se como ponto de partida;</li> <li>2. Os conhecimentos que mais influenciam o trabalho do professor são os conhecimentos advindos da experiência;</li> <li>3. Os professores são os responsáveis por sua formação.</li> </ol>

Fonte: Elaboração da autora, com base no levantamento realizado na Plataforma Sucupira, na BDTD e SciELO.

Esses apontamentos nos fazem perguntar: Que relações há entre a formação continuada de professoras e esse contexto? Qual a necessidade de compreender as bases sobre as quais a educação hegemônica tem se pautado para compreender a formação continuada de professoras? Tais questionamentos se tornam pertinentes para não perdermos de vista o fato de termos, hegemonicamente, um discurso cuja premissa consiste na defesa de uma pedagogia que ofereça às professoras uma formação crítica e política. Saviani (2014b) assinala, no âmbito da formação de professoras, que se faz necessário combater a propensão de formar professoras para tudo quanto é coisa.

Diferentemente disso penso que se formarmos bem, isto é, de maneira sistemática, consistente e crítica os novos professores assegurando-lhes o domínio pleno da forma mais desenvolvida que é a forma escolar, as demais formas de educação serão compreendidas sem maiores dificuldades. (SAVIANI, 2014b, p. 29).

O trabalho pedagógico deverá contribuir efetivamente para o desenvolvimento humano. Para que isso aconteça, faz-se necessário a organização intencional e sistemática, o que nos impulsiona para a defesa do ensino como eixo na organização do trabalho pedagógico para os alunos, e da escola como espaço responsável para realização desta atividade. Entendemos que lutar pelo ensino no âmbito da formação continuada significa a “[...] defesa de uma pedagogia marxista que supere a educação escolar em suas formas burguesas sem negar a importância da transmissão, da escola, dos conhecimentos mais desenvolvidos que tenham sido produzidos pela humanidade” (DUARTE, 2010, p. 48). Trata-se da defesa do acesso dos filhos da classe trabalhadora à possibilidade de se apropriar dos conhecimentos humanos imprescindíveis ao seu desenvolvimento, oferecendo possibilidades de compreensão do real de forma inteligível.

Os estudos permitem assumirmos o posicionamento ético-político como pertencentes à classe trabalhadora, assumindo uma teoria que, assentada no marxismo, compreende o ser humano como resultado de um processo histórico, construtor e construído pelo movimento de apropriação e objetivação da cultura humana. A PHC considera a escola como um espaço privilegiado, onde a educação encontra lugar, e oferece-nos elementos importantes que permitem compreender a especificidade de um planejamento coerente, organizado e intencional, a partir de conteúdos sistematizados.

A Pedagogia Histórico-Crítica, no que tange ao conteúdo, indica-nos a necessidade de a educação escolar orientar-se pelo conceito de clássico. Saviani deixa explícito esse conceito: "O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial" (2013a, p. 13). Para o autor, o conceito de clássico refere-se àquilo que, ao longo do tempo, mostrou-se historicamente necessário para a efetiva relação do sujeito com a realidade, sendo relevante para o desenvolvimento do indivíduo e das próximas gerações. Os conteúdos clássicos devem ser explorados com metodologias que desvelam as questões políticas dos mesmos.

A formação continuada de professoras à luz da PHC, tem um caráter emancipador, um olhar crítico e transformador. As ações são intencionais e coletivamente pensadas e organizadas, com o domínio do conhecimento teórico de maneira crítica, não ingênua.

A PHC, em seus fundamentos, considera a relação entre educação e sociedade, em que há determinação de uma sobre a outra. A educação faz parte das transformações na sociedade

e essas mudanças configuram-se no próprio compromisso de tal proposta: “[...] é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar” (SAVIANI, 2013a, p. 84). A educação escolar possui a função de sistematizar e socializar o saber acumulado historicamente, convertendo-o em instrumento cultural necessário à transformação da sociedade de acordo com essa teoria.

A escola tem o papel de promover o conhecimento dos alunos e alunas por meio da atuação da professora. Desse modo, “a ação do professor é entendida para esta teoria como ato político, e deve ter como ponto de partida e chegada a prática social (RUCKSTADTER; OLIVEIRA; RUCKSTADTER, 2020, p. 6). Nesse sentido, como apregoa Saviani (2013a, p. 122): “a pedagogia histórico-crítica considera o professor como essencial para o processo educativo, ele é responsável pela mediação, “[...] 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”. A formação continuada de professoras necessita de uma proposta de formação integralizadora dos conhecimentos universais e importantes para toda a humanidade. Conforme Malanhen e Santos explicitam:

É preciso revisar a política de formação de professores, voltando-a ao estudo de formas mais avançadas e desenvolvidas de lidar com as imediaticeas das políticas de gabinete, que em sua maioria tem se apresentado desconexas dos movimentos acadêmicos e intelectuais preparados para tais debates. (2020, p. 12).

Deve ser uma formação processual, dinâmica, contextualizada e crítica, para favorecer o trabalho da professora junto ao aluno. A este último espera-se que possa se apropriar dos conhecimentos clássicos. É por meio da intervenção da professora, de sua mediação, que essa ação acontece com sucesso.

Nesta perspectiva, ressaltamos a importância de a formação continuada da professora ser estruturada na PHC, e a importância da professora no processo educativo escolar. Esta profissional é responsável pela mediação, contribuindo para que a relação ensino-aprendizagem seja transformadora, provendo o desenvolvimento social e histórico dos seus alunos e alunas.

O professor é um ser social que na realização de seu trabalho necessita de assessoramentos. Mas é importante distinguir que assessoramentos que são

centrados na instrumentalização do professor para intervenção pedagógica, de forma isolada, distanciam-se dos pressupostos da PHC. (RUCKSTADTER; OLIVEIRA; RUCKSTADTER, 2020, p. 9).

A formação continuada das professoras assume características abrangentes e fundamentais quando, de posse dos conhecimentos, possibilita a esse profissional estruturar uma proposta pedagógica, tendo como referência a teoria dialética do conhecimento.

#### **4.2 Experiências envolvendo a Pedagogia Histórico-Crítica na formação continuada de professoras**

A PHC alia-se aos fundamentos teórico-filosóficos da Psicologia Histórico-Cultural, que estão fundamentadas no Materialismo Histórico-Dialético. O ponto de partida dessa concepção pedagógica é a relação entre ser humano e trabalho. Saviani (2013a, p. 7) destaca que “[...] o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir”. O autor continua: “Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo”.

O processo educativo está presente desde a origem do ser humano, coincidindo com o próprio ato de viver, e este foi se diferenciando em função das mudanças na organização social. O caráter institucionalizado passou a predominar, dando origem à escola. Saviani ressalta que a escola:

[...] aparece inicialmente como manifestação secundária e derivada dos processos educativos mais gerais, mas vai transformando-se lentamente ao longo da História até se erigir na forma principal e dominante de educação. Esta passagem da escola à forma dominante de educação coincide com a etapa histórica em que as relações sociais passaram a prevalecer sobre os naturais, estabelecendo-se o primado do mundo da cultura (o mundo produzido pelo homem) sobre o mundo da natureza. Em consequência, o saber metódico, sistemático, científico, elaborado, passa a predominar sobre o espontâneo, "natural", assistemático, resultando daí que a especificidade da educação para a ser determinada pela forma escolar. (SAVIANI, 2013a, p. 7).

Conforme foi discutido no Capítulo 1, a escola na perspectiva dessa teoria crítica tem a função de possibilitar aos indivíduos a aquisição do patrimônio humano com a intenção de torná-los humanizados. A PHC posiciona-se em contraposição a quaisquer propostas educativas que descaracterizam a escola, a professora e os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos.

O conhecimento tem um sentido transformador para os estudantes, que demanda relação com a realidade por ele conhecida. Os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento devem ser planejados por meio de uma formação coerente, organizada e intencional, em conteúdos sistematizados/clássicos que podem e devem ser explorados com metodologias que desvelam as questões políticas dos mesmos. A literatura e a legislação educacional atribuem como uma das funções específicas da coordenação pedagógica a articulação desses conhecimentos. As professoras precisam ter uma formação crítica e política, um planejamento sólido mediado pela pedagoga.

A coordenação pedagógica precisa construir/apropriar-se de sólido conhecimento teórico, para conseguir acompanhar o trabalho pedagógico e identificar as necessidades dos estudantes e professoras. Sem teoria sólida fica inviabilizada a análise da prática e de suas possibilidades. A mediação da pedagoga, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, abrange a constituição de determinado relacionamento com as professoras que possibilita o debate e o estabelecimento de estratégias comprometidas em instrumentalizar a professora para a atividade docente comprometida com o ensino e aprendizagem de conteúdos científicos, filosóficos e artísticos, dos quais depende a alteração de compreensão da prática social.

A dinâmica da mediação permite que haja explicitação da relação dialética, que articula o particular e o geral, o todo e as partes. Portanto tal conjuntura mostra a necessária relação entre as categorias, de forma que, auxilia na compreensão do meio/contexto social e oportuniza a superação dos antagonismos de exploração do homem, por ele próprio. (OLIVEIRA et al, 2013, p.193).

A atenção da pedagoga ao cenário que se apresenta a sua volta, de uma sociedade desigual e injusta, das variadas funções que desempenha na prática social escolar, exige discutir a sua própria prática para superar os obstáculos que aparecem pelo caminho e

aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem. O trabalho coletivo, em equipe, é fonte inesgotável de superação e valorização do profissional, desde que subsidiado pelo conhecimento científico e com ele comprometido.

Saviani concebe que uma educação essencialmente democrática e emancipadora acontece quando se promove uma prática educativa escolar como prática social crítica. O que só é viável com apropriação do saber científico pelas pedagogas, professoras e seus alunos e alunas. Tal apropriação é condição indispensável à participação transformadora do indivíduo na sociedade, configurando “[...] uma atividade mediadora no seio da prática social global. Tem-se, pois, como premissa básica que a educação está sempre referida a uma sociedade concreta, historicamente situada” (SAVIANI, 2013b, p.155).

A PHC defende a socialização do saber acumulado. Com isso, o papel da pedagoga é fazer a articulação do trabalho das professoras de modo que a organização possibilite que as professoras realizem seu planejamento e busquem fundamentar seu trabalho na transmissão, aos estudantes, do conhecimento historicamente acumulado.

A coordenação pedagógica tem essa função primordial de articulação da escola a partir da concepção que se estabelece no Projeto Político Pedagógico da instituição, e que se realiza no cotidiano do trabalho dos professores, subsidiado pelo cuidado da pedagoga.

Os teóricos que pesquisam a formação continuada de professoras na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica vem aumentando a cada dia. Entre eles, temos Newton Duarte, docente na UNESP de Araraquara-PR, Lígia Márcia Martins, docente na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara-SP, Paulino José Orso, docente na UNIOESTE de Cascavel-PR, Julia Malanchen, docente na UNIOESTE de Foz do Iguaçu-PR, e Ana Carolina Galvão Marsiglia, docente na Universidade Federal do Espírito Santo.

Hoje percebemos um movimento de professoras que se uniram para disseminar os ideais dessa teoria crítica, oferecendo cursos de extensão embasados na PHC. Essas formações são voltadas a alunos de graduação, pós-graduação, professoras, coordenadoras, gestores escolares e demais interessados na educação escolar, cuja atividade consiste em um projeto de formação inicial e continuada em rede. O objetivo é realizar estudos sistemáticos das questões teóricas e práticas dessa teoria crítica no que diz respeito à concepção de ciência, método, currículo e didática, na perspectiva de assegurar a compreensão da articulação dialética da teoria pedagógica com a prática docente no desenvolvimento da atividade educacional.

Encontramos ações que são fruto de uma parceria entre o Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HistedBr), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), do Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho (TMT), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e outras dez universidades públicas brasileiras: Universidade Federal de São Carlos (Ufscar), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

O movimento que esses teóricos realizam contribui para que as professoras e as pedagogas percebam que a Pedagogia Histórico-Crítica não é só uma didática para sala de aula, mas sim uma teoria pedagógica e educacional que luta pela melhoria da educação pública.

A pesquisa ancora-se na compreensão de que, na prática, a teoria deve ser teoria, o que desmonta o chavão “na prática a teoria é outra”. Saviani explana que “há um senso comum nos meios educacionais que separa teoria e prática, a tal ponto que entre professores e entre alunos é muito comum a reivindicação da prática contra a teoria” (2013a, p. 99).

Teoria e prática precisam estar integradas para promover a ação transformadora da realidade. A formação das professoras, fundamentada na PHC, possibilita que a professora tenha clareza da importância da aquisição dos conhecimentos. A professora precisa manter-se atualizada para a apropriação dos conteúdos que irá abordar com os alunos e alunas. O docente precisa compreender os fundamentos didático-metodológicos para promover a transposição dos conhecimentos historicamente acumulados em conteúdos escolares, visto que estes trazem, em si, todo o processo histórico de sua elaboração.

A PHC é uma pedagogia que se posiciona a favor da classe trabalhadora, na luta pela transformação social, buscando uma sociedade socialista e uma escola que seja comprometida com o desenvolvimento pleno do ser humano. Consubstanciada nas teorias marxistas, assume o Materialismo Histórico Dialético como base filosófica.

Embasados na Pedagogia Histórico-Crítica, oferecemos subsídios para uma formação na qual a transmissão-assimilação do saber sistematizado seja o fim da prática educativa, inclusive um determinante da dimensão democrática da gestão da escola pública, conforme

Saviani define como o clássico na escola. “Conseqüentemente, o trabalho educativo é 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).

Marsiglia (2011) argumenta que a formação dos profissionais que atuam na educação não deve estar restrita apenas às professoras, na perspectiva de que a educação não se limita, simplesmente, à sala de aula. Ela se articula entre todos os agentes educativos docentes, equipe pedagógica, funcionários administrativos e de apoio, garantindo de modo geral, que todos fazem parte do processo pedagógico. Trata-se, portanto, de entender o comprometimento ético-político de transformação da sociedade atual na busca da construção de uma sociedade socialista. O comprometimento político é algo inerente à proposta da PHC e desfigurar essa dimensão deturpa a teoria da PHC reduzindo-a a mais uma tendência pedagogia alienada. A autora alertou:

É importante que a proposta metodológica da pedagogia histórico-crítica não seja incorporada como um receituário, desvinculada de seus fundamentos teóricos, pois seu embasamento visa garantir aos dominados aquilo que os dominantes dominam, de forma que contribua para a luta pela superação de sua condição de exploração. (MARSIGLIA, 2011, p.27).

Marsiglia (2011) explica o movimento contraditório a partir do qual funciona a educação e a escola na sociedade capitalista, e as possibilidades de articular-se a escola, a partir dessas contradições, com os movimentos concretos que tendem a transformar a sociedade. Diante de seus estudos e observações, para a autora:

O que a pedagogia histórico-crítica persegue é colaborar para a transformação da sociedade, e para isso, se compromete com a educação escolar, de qualidade para todos, entendendo que as ações pedagógicas, dadas suas limitações, têm papel nesse processo de transformação [...]. (MARSIGLIA, 2011, p. 153).

As necessidades de formação de professoras para as demandas de desconstrução e resistência ao projeto de educação da sociedade capitalista neoliberal torna a Pedagogia Histórico-Crítica a referência mais coerente. Para Saviani, “O papel de uma teoria crítica da

educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes” (2018a, p.26).

Percebemos a necessidade de uma teoria da educação que ancore um projeto educativo com vistas a promover a importância da teorização, e com potencial e projeto de alteração às condições atuais, cujo passo inicial decisivo é o compromisso com a apropriação, pelos alunos e alunas, dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos. Furlanetto defende que “a formação de professores deverá acontecer em um movimento contínuo e coletivo, no qual a relação teoria e prática servirão de fundamento para a organização do ensino” (2013, p. 58). Neste estudo, defendemos que quem deve assumir esse papel na escola é a pedagoga.

### **4.3 Proposta de produto educacional na perspectiva histórico-crítica**

A elaboração de um Produto Educacional é uma das exigências para a obtenção do título de Mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Estadual do Norte do Paraná.

O Produto Educacional aqui proposto, foi elaborado a partir da dissertação “A formação continuada como desafio da coordenação pedagógica: análise e contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica” que teve por objetivo investigar o processo de mediação desenvolvido pela coordenação pedagógica na formação continuada das professoras da educação básica, para identificar e propor elementos de reconstrução desse processo, com vistas ao desenvolvimento da criticidade e ação docente à luz da Pedagogia Histórico-Crítica.

Educação Básica: gestão e planejamento é a linha de pesquisa que se concentra esse estudo e procura analisar os fundamentos históricos, filosóficos, sociais, políticos, econômicos, culturais, estéticos e legais da Educação Básica de forma articulada ao planejamento educacional. Em uma perspectiva interdisciplinar, a linha prioriza investigações sobre temas que estejam relacionados ao planejamento educacional, à gestão democrática, às políticas educacionais e à proposição de projetos de intervenção na Educação Básica.

Dessa maneira, a partir dos resultados obtidos nessa pesquisa, elaboramos um Produto Educacional ancorado em uma perspectiva crítica.

A Pedagogia Histórico-Crítica está pautada em métodos, conhecimentos, fundamentos e concepções de uma abordagem dialética, motivo que nos leva a adotarmos essa teoria elemento fulcral para esta pesquisa. Essa ação se justifica por entendermos que a PHC leva em conta o contexto dos alunos e alunas, dando-lhes condições para que possam se apropriar de saberes e conhecimentos sistematizados, construídos ao longo dos tempos pelos homens, e enfatizar o coletivo em detrimento do individualismo.

Martins (2010) aponta que a formação de professoras tem que ser planejada levando-se em conta o contexto histórico-social destes trabalhadores para a construção de uma nova prática social. É por meio da atividade (trabalho) que o indivíduo apropria o mundo, o transforma e transforma a si mesmo.

O Produto Educacional aqui exposto objetiva ser um instrumento que permita, na medida que a coordenadora pedagógica desenvolva sua atividade, faça uma articulação entre pensamento, linguagem, sujeito e objeto, que a leve assim a transformar e conseqüentemente transformar o mundo que está diante de si, que nesse caso é a escola e o processo de formação continuada das professoras.

Não é demais reforçar que, na Pedagogia Histórico-Crítica, há a explícita assunção do papel da professora, que é ensinar, numa perspectiva que entende a coincidência entre educação e instrução. Nesse sentido, reportamo-nos às ideias de Gramsci:

Não é completamente exato que a instrução não seja também educação: a insistência exagerada nesta distinção foi um grave erro da pedagogia idealista, cujos efeitos já se veem na escola reorganizada por essa pedagogia. Para que a instrução não fosse igualmente educação, seria preciso que o discente fosse uma mera passividade, um “recipiente mecânico” de noções abstratas, o que é absurdo, além de ser “abstratamente” negado pelos defensores da pura educatividade precisamente contra a mera instrução mecanicista. (GRAMSCI, 2000, p. 43-44)

Dessa maneira, a pedagoga e a professora devem ter o domínio da tríade conteúdo, forma e destinatário (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019) para exercer, com a devida destreza, sua profissão. Necessita ter: os conhecimentos científicos que serão transformados em conteúdos escolares; os conhecimentos sobre o aluno e aluna - destinatários do processo - e seu desenvolvimento; e os conhecimentos que lhe possibilitem a decisão adequada sobre qual a melhor forma de ensinar cada saber. Acerca da complexidade do ensino, Martins (2016, p. 23) atesta que:

O processo de desenvolvimento de conceitos, afirmou Vigotski, exige e articula-se a uma série de funções, a exemplo da percepção acurada, da atenção voluntária, da memória lógica, da comparação, da generalização, abstração, etc. Por isso, diante de processos tão complexos, não pode ser simples o processo de instrução escolar que vise de fato esse desenvolvimento.

É importante destacar que a defesa do ensino, da transmissão do conhecimento, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, não pode ser confundida com a defesa de um processo de ensino que tenha como única estratégia a exposição de conteúdos pela pedagoga ou pela professora. Para tanto, é válido reforçar a tríade conteúdo, forma e destinatário como critério para o planejamento do ensino, para que não se incorra no equívoco de, por exemplo, centrar o ensino da Educação Básica em aulas expositivas, o que, em nenhuma hipótese, ocorrerá se a pedagoga ou a professora forem conhecedores do destinatário, compreendendo, para tanto, as atividades principais de cada período do desenvolvimento da criança. Ressaltamos, que há várias formas de transmitir saberes e que estas serão definidas em sua imbricação com as características do próprio conteúdo e do período de desenvolvimento do destinatário.

Ao destacar o tipo de conhecimento a ser transmitido – no caso, os conhecimentos universais –, a pedagogia histórico-crítica está colocando em questão, concomitantemente, as características da atividade educativa, isto é, a dialética entre a forma e o conteúdo, que em nada se assemelha a um tipo de ensino verbalista. Essa orientação encontra amparo em Vigotski (Vigotsky, 1996, 2001) e em Leontiev (1978a, 1978b), para quem as funções psíquicas só se desenvolvem no exercício de seu funcionamento por meio de atividades que as determinem. (MARTINS, 2016, p. 19)

O ensino, atribuição da professora, é requerido ao desenvolvimento, já que, como assevera Martins (2016, p. 20), “sem ensino sólido o pensamento não alça seus patamares mais complexos e abstratos, deixando de corroborar a formação de uma ampla consciência, posto que seu desenvolvimento é cultural, histórico e socialmente condicionado.” Deve ser entendido como algo sempre imbricado à atividade, já que as funções psíquicas só se desenvolvem na iminência de ações pedagógicas que as requeiram, ou seja, desenvolve-se

memória, percepção, pensamento, linguagem, atenção, imaginação na ocorrência de atividades que as demandam, que as exijam.

Considerando os estudos da Psicologia Histórico-Cultural, que reforçam a necessidade da superação da cotidianidade no processo educativo, a pedagoga, na perspectiva pedagógica aqui proposta, entende a escola como espaço de aquisição, de formulação no psiquismo de conceitos “verdadeiros”, de formulação de sínteses, de alcance do concreto pensado por meio da abstração, do acesso aos conhecimentos em suas formas mais desenvolvidas.

A hipótese anunciada por Vigotski, pela qual realizou suas investigações acerca da formação de conceitos, propunha que o ensino de conceitos científicos, dos “autênticos” e “verdadeiros” conceitos – supera qualitativamente o ensino centrado em conceitos cotidianos. (MARTINS, 2016, p. 23)

Nesse contexto, o destinatário, qual seja, a professora ou o aluno e/ou aluna, será entendido considerando a periodização do desenvolvimento na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. A definição do conteúdo e da forma de ensino pela professora estará sempre condicionada ao reconhecimento, no destinatário, das características de cada período do desenvolvimento humano, numa perspectiva teórica que considera as múltiplas determinações históricas e culturais que interferem no desenvolvimento.

É com esse exercício qualificado do psiquismo que a pedagogia histórico-crítica se engaja, visando garantir educação escolar verdadeiramente de qualidade e que, infalivelmente, terá de recorrer aos vínculos entre teoria e prática em todo e qualquer nível e modalidade de ensino. Conhecer a periodização do desenvolvimento é uma das ferramentas para que o professor direcione de modo consciente e direto o planejamento de ensino e, assim, pense em ações pedagógicas que objetivem desenvolver nos alunos suas máximas potencialidades. (MARSIGLIA; SACCOMANI, 2016, p. 364)

Desse modo e partindo dos resultados obtidos na análise dos documentos oficiais, do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição e na observação dos processos de formação continuada das professoras, elaboramos como Produto Educacional, uma proposta de processo formativo para ser realizado no formato de grupo de estudos, partindo especialmente das dificuldades apontadas pelas pedagogas. Essa ação tem por objetivo propiciar discussões

sobre a importância de práticas que estimulem a reflexão e ampliem o conhecimento sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, pois

“Em primeiro lugar, trata-se de uma pedagogia que, na luta de classes, se situa na perspectiva da classe trabalhadora; em segundo, é uma pedagogia de inspiração marxista; em terceiro, é uma pedagogia que só faz sentido quando vista no engajamento na luta pela superação da sociedade capitalista, pela revolução socialista em direção a uma sociedade comunista. (DUARTE, 2021b, p. 168)

A repercussão social esperada a partir desse Produto Educacional é que ao final dos encontros formativos, os participantes possam ampliar seu conhecimento acerca da Pedagogia Histórico-Crítica, com a intenção de que se percebam formadores de professoras e que percebam que pelo veio do planejamento, podem alicerçar as professoras no seu processo de ensino e aprendizagem com vistas à transformação social.

A Proposta Formativa para Pedagogas foi construída como método pedagógico coerente com a realidade da escola, que abriga em seu bojo alunos e alunas em condições socioeconômicas desfavoráveis impostas pelo capital. Assim, a formação das professoras, orientada pelo método pedagógico da Pedagogia Histórico-Crítica, deverá ser humanizadora, de forma a favorecer um estímulo crítico e histórico da sociedade, por constatar muitas contradições da profissão.

O Produto Educacional proposto foi estruturado de forma a compreender a formação de pedagogas ocorrida na escola, sendo compreendida, portanto, como uma unidade dialética: ao mesmo tempo em que o desafio de reconstrução da prática está posto na prática social inicial, se manterá presente durante todo o processo, inclusive na prática social “final”, já que a necessidade de reformulações nunca se esgota. Ainda, a problematização estará igualmente presente em todos os momentos, já que o processo de estudos proposto tem sua razão de ser na iminência de um problema a resolver, qual seja, a mudança nas práticas pedagógicas à luz de uma nova concepção teórica e, a instrumentalização, o acesso ao arcabouço teórico evidenciará múltiplas determinações do problema posto. Do mesmo modo os momentos catárticos, permearão todo o movimento, uma vez que haverá mudanças importantes na forma das pedagogas entenderem os processos educativos, que poderão repercutir em mudanças em suas práticas e em ampliações de consciência, não só ao fim de toda essa ação, mas durante

todo o seu desenvolvimento. São momentos que se implicam, imbricam-se, relacionam-se dialeticamente. Retomando os momentos propostos para a prática pedagógica histórico-crítica, procuraremos explicitar o movimento do método pedagógico organizado por Saviani, entendendo-o na qualidade de momentos interdependentes e articulados que ultrapassam:

[...] o âmbito da didática, não havendo uma correspondência linear entre eles e a organização dos tempos e conteúdos constitutivos da aula em si, ou seja, consideramos que a conversão dos referidos passos em procedimentos de ensino encerra o risco de culminar numa leitura reducionista em relação às proposições do autor (MARTINS, 2015, p. 289).

Nossa defesa é de que a sistematização do método pedagógico explicita elementos centrais para a organização do trabalho educativo, orientando-se dialeticamente para a formação dos indivíduos. Entendemos, com base na Pedagogia Histórico-Crítica, que é possível oportunizar aos sujeitos a superação do conhecimento imediato do fenômeno por meio dos conceitos teóricos, desenvolvendo possibilidades e formas de pensamento que qualificam essa relação, que deixa de ser caótica e desconexa e passa a ser síntese de determinações diversas. Saviani (2019a, p. 177) evidencia que:

[...] o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social. Daí decorre um método que parte da prática social, na qual o professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos na prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teórico e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentalização) e viabilizar sua incorporação como elemento integrantes da própria vida dos alunos (catarse).

O fragmento acima alerta para o fato de não compreendermos a PHC de maneira didatizada, organizada em momentos estanques, lineares. Isso descaracteriza todo seu arcabouço teórico-metodológico, que se assenta no método Materialista Histórico Dialético proposto por Marx, e esvazia-a, transformando-a em “[...] quase um receituário, que em lugar de oportunizar o avanço da escola, só a reforça como farsa” (LAVOURA; MARSIGLIA, 2015, p. 348).

O intuito será explicitar os momentos do método e as articulações necessárias à dinâmica entre aprendizagem, ensino e formação continuada de professoras. Os momentos do método pedagógico só podem ser entendidos na dinâmica entre aprendizagem, ensino e formação de professoras como atividades que possuem especificidades e, ao mesmo tempo, constituem-se como interdependentes. Saviani aponta que, “em lugar de passos que se ordenam numa sequência cronológica, é mais apropriado falar aí de momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico” (2018a, p. 60).

Isso posto, apresentamos um diagrama para ilustrar a organização dos momentos na metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica.



Diagrama representativo da metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2018a).

A imagem transparece que a catarse intercepta todos os momentos da metodologia, e estes, por sua vez, estão interligados, de maneira que não seja composta de momentos estanques. A metodologia faz-nos entender o comprometimento ético-político de transformação da sociedade atual em busca da construção de uma sociedade socialista. O comprometimento político é algo específico à proposta da Pedagogia Histórico-Crítica, e desfigurar essa dimensão deturpa a teoria, reduzindo-a a mais uma tendência pedagógica alienada.

A compreensão do método da Pedagogia Histórico-Crítica como base para a organização da formação de professoras deve buscar romper com os paradigmas e métodos cotidianos, especialmente os ancorados nas teorias contemporâneas amparadas no “aprender a aprender”, que tem, muitas vezes, marcado sua compreensão e sua aplicabilidade. Para efetuar tal proposta, é necessário entender o que afirmam Lavoura e Marsiglia (2015, p. 348):

[...] precisamos compreender a relação já anunciada entre o método de Marx (2011) e o método pedagógico de Saviani (2008a), de modo a realizar uma proposição pedagógica histórico-crítica. Sustentar uma prática educativa pautada pelo materialismo histórico-dialético pressupõe movimento, historicidade, contradição e totalidade. Daí que a pedagogia histórico-crítica não possa ser didatizada em passos estanques, que se submetem à lógica formal e assim perdem a essência, a dinâmica dessa teoria pedagógica, transformando-se em algo esvaziado, quase um receituário, que em lugar de oportunizar o avanço da escola, só a reforça como farsa.

Encerradas as breves considerações realizadas, apresentamos a proposta do Produto Educacional, elaborado para o desenvolvimento desta pesquisa.

A Proposta Formativa para Pedagogas contém textos e vídeos, escolhidos para subsidiar o processo formativo e que auxiliarão as pedagogas a se apropriarem da Pedagogia Histórico-Crítica para proporem uma formação continuada emancipatória na sua prática social. Miranda (2006) destaca a função social das pedagogas quando imbuídos de uma teoria crítica:

[...] um trabalhador em educação com compromisso político e consistente formação científica que articule e subsidie a práxis dos demais profissionais de espaços escolares e não-escolares imbuídos na formação de um educando que seja instrumentalizado com conhecimentos científicos, políticos, culturais, para lutar pela transformação da sociedade, rompendo-se com a reprodução de concepções de sociedade que perpetuam a desigualdade social. (p.7)

As pedagogas munidas de uma teoria crítica, proporcionarão a ruptura com os paradigmas e métodos cotidianos. Destacamos que as atividades apresentadas na proposta formativa são apenas sugestões com a intenção de problematizar e incomodar a prática social da coordenação pedagógica, partindo de uma teoria crítica, sendo possivelmente adaptável de acordo com a prática social de qualquer instituição de Educação Básica.

O produto será descrito e analisado segundo as etapas em que foi estruturado, conforme se mostra a seguir.

**1º Encontro:** salientamos que o processo a ser realizado para a formação das pedagogas se dará em encontros presenciais, esse com duração de duas horas. O primeiro

momento contará com uma conversação (entrevista) com as pedagogas, participantes da formação. A finalidade desse primeiro encontro será conhecer o percurso traçado em relação à sua vida acadêmica e profissional.

Começaremos com um diálogo bastante informal sobre as dificuldades que as pedagogas da rede pública passam no dia a dia. Após, convidar-se-á os participantes a assistirem o documentário *Requiem for the American Dream*, do professor Noam Chomsky (2015), com duração de 1:12':50". O objetivo é realizar uma reflexão sobre a desigualdade social. Aproveitamos a ocasião para questioná-las sobre as razões e o momento de sua escolha de serem professoras e como chegaram à coordenação pedagógica. Essas indagações têm por objetivo buscar um ponto inicial de suas práticas sociais no início de suas vidas profissionais. Saviani relata que esse primeiro passo da prática social:

[...] é comum a professor e alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor assim como os alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. (2018, p. 56).

Para finalizar, faremos uma roda de discussão sobre o documentário, no qual Noam Chomsky discorre sobre como a concentração de riqueza e poder entre uma pequena elite polarizou a sociedade americana e provocou o declínio da classe média. Os participantes discutem a questão: Você se percebe dentro desse documentário? Comente.

[Requiem for the American Dream - documentário do professor Noam Chomsky - 2015 \( legendado em PT \)](#)

**2º Encontro:** a segunda etapa da nossa Proposta Formativa terá a duração de três horas, com o objetivo de dialogar com as pedagogas sobre a Pedagogia Histórico-Crítica com o intuito de que se apropriem dos fundamentos dessa teoria crítica, pois “trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 2018a, p. 57).

Nesse momento, serão levantadas questões que buscarão confrontar ideias e conceitos

que as pedagogas trarão. Buscaremos estimulá-las a raciocinar a respeito do papel das teorias educacionais na prática docente. Questionar-se-á sobre a forma como percebem as suas práticas formativas. Em seguida, apresentaremos o rol das pedagogias para que as pedagogas se manifestem a respeito.

Após, realizaremos a leitura do Capítulo 1, “As teorias da educação e o problema da marginalidade”, do livro *Escola e Democracia*, de Dermeval Saviani. No decorrer da leitura, evidenciaremos os pontos mais relevantes de cada teoria, buscando sempre articulá-las. O objetivo será verificar o que cada uma das pedagogias propõe como mais relevante para o processo de ensino e aprendizagem.

**3º Encontro:** iniciaremos pedindo que cada pedagoga faça um breve levantamento de suas práticas pedagógicas ao longo de sua carreira. A intenção é fazer com que os participantes identifiquem a teoria pedagógica utilizada na escola em que trabalham. Essa ação se faz importante porque, hoje, seguimos uma onda sem ter uma base a seguir. Acabamos replicando sem ter um direcionamento, motivo pelo qual se observa a importância da formação continuada de professoras ser mediada pela pedagoga. Muitas professoras não sabem o que é método; estão dando aula, mas não têm um método fundamentado que justifique o que faz. Há uma mecanização no ensino, um treinamento dos alunos e alunas para alguns conteúdos específicos que são rasos.

Em seguida, realizaremos a leitura do Capítulo 2, “A teoria da curvatura da vara”, do livro *Escola e Democracia*, de Dermeval Saviani. No decorrer da leitura, responderemos algumas questões norteadoras com o objetivo de contextualizar a pedagogia tradicional e as novas pedagogias.

**4º Encontro:** nesta aula, serão realizadas leituras, com as pedagogas, dos seguintes textos acadêmicos: Capítulo 3, “Para além da teoria da curvatura da vara”, do livro *Escola e Democracia*, e o Capítulo 4, “A Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Escolar” do livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, textos esses de autoria de Dermeval Saviani.

As leituras e os estudos terão como objetivo reforçar os princípios caracterizadores da Pedagogia Histórico-Crítica, discutindo pontos fundamentais que norteiam e fundamentam essas pedagogias já estudadas, buscando traçar diferenças e semelhanças. A intenção é

estimular as pedagogas a perceberem a necessidade de se estudar as teorias educacionais. Para Saviani, esse passo consiste em “[...] se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (2018, p. 57).

Esperamos perceber nos participantes, a partir desse momento, um processo de transformação do senso crítico quanto às suas práticas formativas, bem como de outras práticas e posturas relacionadas à educação.

**5º Encontro:** momento que será destinado às pedagogas para apropriarem-se dos conhecimentos já estruturados, organizados e sistematizados. Retomaremos apontando, conjuntamente, as principais ideias, refletindo e discutindo as vantagens e desvantagens de cada abordagem estudada. Destacaremos a questão da desigualdade social, frisando que não tínhamos uma noção clara da força que essa palavra “desigualdade” possui dentro da sociedade.

Em seguida, responderemos à seguinte indagação: Qual o papel da escola na sociedade nos dias atuais? Nossa intenção é que as pedagogas percebam que a escola tem o dever de transmitir os conteúdos científicos, filosóficos e artísticos aos filhos da classe trabalhadora na sua forma mais elaborada.

Para encerrar a formação desse dia, assistiremos ao trailer do documentário Granito de Arena, de Jill Freidber (México, 2005). O documentário trata da destruição da educação enquanto projeto articulado a partir de diretrizes internacionais.

[Granito de Arena / PEQUENO GRÃO DE AREIA \(2005\) TRAILER PT](#)

**6º Encontro:** Iniciaremos a aula assistindo a um vídeo que apresenta uma palestra do professor Dermeval Saviani, que servirá como ponto de partida para uma discussão sobre os temas e conteúdos trabalhados até o momento.

[DERMEVAL SAVIANI | A pedagogia histórico-crítica](#)

Após, questionaremos os participantes para que relatem o seu entendimento sobre a Pedagogia Histórico-Crítica. Esperamos que nesse momento tenham aprofundado o pensamento sobre a importância da possibilidade de uma formação crítica e aprofundada para

as professoras.

**7º Encontro:** iniciaremos uma nova fase da Proposta Formativa para Pedagogas, que se configura no momento em que os participantes tomam consciência do aprendizado e consolidam a integração dos conteúdos apropriados àqueles que já compunham a sua bagagem intelectual. Nesse estágio, os participantes expõem e apresentam resoluções dos problemas que foram elencados. Saviani expõe que a “[...] efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (2018a, p. 57).

Espera-se que os participantes elaborem planos de ação aplicando os princípios da Pedagogia Histórico Crítica na formação continuada das professoras. A ideia é fortalecer os estudos e reflexões que foram realizados ao longo da proposta formativa, bem como materializar as teorias estudadas, dando base ao que se refere à prática.

Nessa aula poderemos discutir e pensar aplicações didático-pedagógicas da Pedagogia Histórico-Crítica, direcionando nossos estudos para a realidade concreta do trabalho das pedagogas. Esse momento coletivo, em que se processarão alterações na forma de interpretar a realidade para nos debruçarmos sobre ela.

**8º Encontro:** conforme planejamento dessa proposta formativa, nesse encontro proporcionar-se-á uma conversa com as pedagogas participantes, visando avaliar a experiência vivenciada durante a formação. Saviani explica que “O ponto de chegada é a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos” (2018, p. 58).

O autor explicita que “[...] o método da pedagogia histórico-crítica procura incorporar os conhecimentos pedagógicos, articulando-os com os modos de produção da existência humana” (SAVIANI, 2014b, p. 34). Trata-se de uma referência aos fundamentos filosóficos dessa teoria, ao Materialismo Histórico Dialético, aos fundamentos psicológicos, à teoria histórico cultural e aos fundamentos didáticos pedagógicos.

A proposta formativa para pedagogas foi planejada com o cuidado de não se apropriar equivocadamente da proposta didática desenvolvida por Gasparin (2002), traduzidas em seu

livro “Uma didática para a pedagogia histórico-crítica”. No lugar da tentativa de transposição de Gasparin, existe hoje essa nova propositura de Galvão, Lavoura e Martins (2019) que vêm essa didática de forma dialética e não de forma estanque e linear, como Gasparin propôs. Os autores, no livro “Fundamentos da Didática Histórico-Crítica”, superaram por incorporação a tentativa de transposição de Gasparin, no qual mantiveram o que era coerente e negaram o que era incoerente na didática do autor. Os autores sinalizam que:

[...] superar alguns dos problemas relativos ao atual estágio de desenvolvimento da prática de nossa teoria pedagógica, dando aquele que entendemos ser o correto encaminhamento metodológico para materializar o conceito de educação como mediação da prática social global tomada como ponto de partida e de chegada, bem como concretizar seus momentos intermediários de problematização, instrumentalização e catarse (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 157).

Os passos constituem-se em instrumentos de análise do processo educativo, e não em didática da Pedagogia Histórico-Crítica. Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 160) afirmam que “[...] é preciso pensar a didática da pedagogia histórico-crítica a partir de sua própria elaboração teórica, entendendo que a prática pedagógica será tanto mais consistente e coerente quanto mais desenvolvida for a teorização sobre ela”. Destacamos aqui que todos os passos (momentos) do método se darão em todos os encontros da formação.

Uma das formas de se atacar a escola é destruir a qualidade da formação de professoras. As pedagogas precisam se fundamentar teoricamente e se fortalecer coletivamente para continuarem fazendo a resistência a todo esse projeto de desmonte dos direitos dos trabalhadores, bem como do desmonte do acesso a uma cultura mais desenvolvida. Temos que lutar para que a formação de professoras seja realmente um processo pensado, planejado e concretizado exatamente como socialização do conhecimento. As futuras professoras, nos seus processos formativos básicos, devem se apropriar do conhecimento nas suas formas mais ricas, e as professoras em exercício devem estar em permanente processo de estudo, de debate, de organização coletiva, no sentido de constante avanço de conhecimento individual e coletivo, caso contrário, o trabalho da professora se esvazia, se descaracteriza e nos tornamos frágeis, vulneráveis diante dos ataques que são desfechados de todas as formas contra as professoras.

## CONCLUSÃO

A pesquisa teve como objetivo investigar o processo de mediação desenvolvido pela pedagoga na formação continuada das professoras da educação básica no município de Ribeirão Claro-PR, para identificar e propor elementos de reconstrução desse processo, com vistas ao desenvolvimento da criticidade e ação docente à luz da Pedagogia Histórico-Crítica.

A formação continuada precisa responder aos desafios e dificuldades que identificamos na nossa prática social. Somente assim se constitui um processo de discussão coletiva que irá compreender esse objeto e listar as possibilidades de enfrentamento. De acordo com os estudos e leituras que realizamos, se a formação continuada não parte daí, ela não é formação continuada no verdadeiro sentido que nós compreendemos.

A pergunta que procurou-se responder foi: “Como a coordenação pedagógica tem realizado a formação continuada das professoras no ambiente escolar e quais as possibilidades de exercer sua condição de formadora numa perspectiva histórico-crítica?”, que levou-nos por meio dos procedimentos de estudo e do referencial teórico adotado às considerações explicitadas.

A revisão de literatura nos revelou a escassez de produções relacionadas ao referencial da PHC. Fato esse que nos impulsionou e contribuiu para desenvolvermos esta pesquisa, pois ressaltar as contribuições dessa teoria pedagógica para a formação das professoras se torna indispensável no mundo capitalista em que vivemos.

Verificou-se que as mudanças no sistema educacional concebida visão da política educacional numa perspectiva neoliberal traziam a ideia de que era necessário tais mudanças porque a educação apresentava-se em uma crise de qualidade, sendo que esta qualidade pregada pela concepção neoliberal nada mais era do que uma proposta para adequar a escola as exigências do mercado de trabalho. Com isso lança-se a escola a competitividade e o individualismo, transformando a mesma escola em uma possibilidade de consumo individual cujo acesso seria somente por mérito e competência. Como se pôde observar, o conhecimento valorizado nesta concepção é um conhecimento generalizado, volátil, adquirido pelas experiências cotidianas, pois pregam que para atender as demandas de um mercado de trabalho capitalista deve-se estar constantemente nos capacitando para nos manter inseridos nesse mercado, caso contrário, estaremos de fora.

Diante desse cenário a professora também sofre consequências, afinal se o conhecimento passa a ser adquirido pelas experiências cotidianas, partindo de uma necessidade individual, o papel da professora passa a ser de mero figurante. Em contraponto, à função social da escola na perspectiva da PHC que tem como base a concepção materialista histórica dialética e a teoria histórico cultural que contrapõem essa política neoliberal, ao considerar o homem um ser social que se desenvolve a partir de interações sociais. O conhecimento científico nessa concepção se dá no andamento do desenvolvimento de relações reais, efetivas, do sujeito com o mundo. Concluímos que esse é o caminho que a escola deve seguir para superar o status quo, qual seja, resgatar o conhecimento historicamente acumulado e possibilitar o acesso dos trabalhadores a esse conhecimento. Esses são os pontos nos quais a escola deve investir para exercer sua função propriamente educativa: formar o cidadão conhecedor de sua situação, capaz de intervir, transformando-a no sentido de ampliar a liberdade, a comunicação e a colaboração entre os homens.

A leitura e análise dos documentos oficiais nos permitiu constatar que a alienação docente está presente na formação continuada das professoras no município de Ribeirão Claro/PR, pois o planejamento do trabalho não pertence mais a esse trabalhador e sim a outrem. Uma leitura clara desse processo pode ser verificada nos “pacotes” comprados pelo sistema público municipal de ensino, caracterizando o apostilamento de conteúdos prontos acompanhados de exercícios previamente elaborados que dispensam tanto a organização quanto o planejamento do ensino por parte das professoras. Dessa forma, não se vê mais sentido no trabalho das professoras, que apenas o executa por força das circunstâncias, inviabilizando assim o processo da humanização que é (ou deveria ser) o objetivo do seu trabalho.

Desta forma, ao deixar de planejar e vislumbrar intencionalmente a produção da humanidade em cada aluno ou aluna com o qual se depara, a professora se encontra alienada ao produto do seu trabalho, ao mesmo tempo em que se aliena de si mesmo e de todo o gênero humano. Tal alienação que perpassa tanto as condições objetivas quanto subjetivas de seu trabalho, pode ser enfrentada, o que implica a necessidade de tomada de consciência desse fenômeno.

Para nós está claro que a formação teórica alijada de alterações nas condições de trabalho não garante a mudança na prática das professoras. Ela pode se constituir como agente propulsor da tomada de consciência necessária na direção dessa mudança e, inclusive, na luta

pela conquista de melhores condições de trabalho. Por outro lado, se a formação não resolve tudo, também é necessário considerarmos que, sem a tomada de consciência desse problema, fica mais difícil seu enfrentamento.

Identificamos a importância do direcionamento do trabalho da pedagoga na perspectiva da PHC, como mediadora do processo de formação continuada das professoras, que a partir de ações intencionais e coletivamente pensadas e organizadas, com o domínio do conhecimento teórico busquem pelo processo de produção de humanização de suas professoras e, conseqüentemente, de seus alunos e alunas.

A pesquisa mostrou ainda que todo trabalho carrega emancipação e alienação em diferentes níveis, advogamos que assumir a perspectiva pedagógica histórico-crítica implica, necessariamente, que a classe trabalhadora docente transite do deslocamento em relação à humanização dos alunos e alunas para o trabalho das professoras como *práxis*, ou seja, promoção do desenvolvimento dos alunos e alunas a partir do conhecimento elaborado, com vistas à finalidade revolucionária de transformação social, algo que decorre de um claro posicionamento ético e político em favor da classe trabalhadora, além do domínio teórico científico.

A partir dos resultados da pesquisa elaboramos um plano de ação de uma proposta formativa apoiada na PHC, pois entendemos que constituir um espaço coletivo de diálogo, trocas e aprendizagem acerca desta teoria crítica, será uma alternativa para propiciar melhor compreensão por meio de estudos teórico-metodológicos, rompendo o modelo de formação geralmente oferecido.

Os fundamentos teóricos que serviram de alicerce para que a Proposta Formativa para Pedagogas obtenha êxito foi a PHC, que fornecerá suporte aos participantes em formação para a organização do trabalho pedagógico. É necessário que se compreenda a formação docente contínua como um processo complexo, que demanda construção estratégica sistematizada, e que, nesse sentido, exige esforços pessoais e institucionais para que ocorra a construção efetiva do desenvolvimento profissional da pedagoga.

A formação continuada fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica implica uma determinada posição da pedagoga frente à educação, que é impelida a desenvolver um trabalho educativo comprometido com a construção de uma nova sociedade.

Salientamos que nenhum projeto de formação, nenhuma prática da coordenação pedagógica para formação de professores, nenhuma ação de professora em sala de aula é

realmente efetivada a partir da PHC se não partir da compreensão das concepções teóricas pautadas na compreensão da sociedade, relação de homem e trabalho, formação de ser humano, que é totalmente diferente da que está posta nessa sociedade capitalista, e, conseqüentemente na defesa de um currículo emancipador.

Encontramos a resposta da pergunta de pesquisa, pois, observamos que as formações acontecem na rede pública municipal no município de Ribeirão Claro/PR, porém essas formações já vem prontas de uma empresa contratada ou são pensadas pelo pessoal do gabinete, não levando em consideração os anseios e a *práxis* das professoras. Sendo assim, pretendemos por meio da proposta de formação difundir entre as pedagogas e professoras os ideais da PHC para que a escola tenha possibilidade de recuperar sua função social, de socializadora do saber historicamente acumulado. É neste contexto, que essa pesquisa ganha sua relevância, para que a pedagoga, à luz de uma concepção progressista de educação, tenha sua função de mediadora do trabalho pedagógico, agindo em todos os espaços de contradição para a transformação da prática escolar. Baseada nesta concepção, sua atuação se faz para a garantia de uma educação pública e de qualidade visando a emancipação das classes populares.

A Pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria que está sendo construída coletivamente. Dentro dos limites desta pesquisa, nosso desejo é de que a partir dessa contribuição, novos olhares e novas pesquisas sejam motivadas à educação escolar destinada à uma formação de professores embasada nos fundamentos da PHC. Defendemos que o respeito aos sujeitos, na educação escolar, é possibilitar o desenvolvimento integral de todos os alunos e alunas, o que só é possível por meio de uma educação de qualidade, que contemple a unidade entre conteúdo-forma e explore as máximas possibilidades de desenvolvimento em cada aluno ou aluna.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas: Autores Associados, 2006.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BADIN, Ana Maria Andreola. **Formação Continuada na Rede Municipal de Ensino de Chapecó: um tecido a ser cerzido**. 2017. 140 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. (LDB) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC/SEF. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 11 ago 2020 às 13h15.

BRASIL. **Lei nº 11.301**, 10 de maio de 2006. Brasília, DF: MEC/SEF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111301.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111301.htm). Acesso em: 2 ago 2021 às 18h15.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. - Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 7 jun 2021 às 19h30.

BRASIL. **Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res\\_cne\\_cp\\_02\\_03072015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf). Acesso em: 1º ago 2021 às 10h40.

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

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 13/10/21.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**(2014-2024). Brasília: MEC/INEP, 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZ\\_EMBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZ_EMBRODE2017.pdf). Acesso em 13/10/2021.

BRASIL. **Resolução nº 02, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 1º ago 2021 às 10h50.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file#:~:text=CONSELHO%20PLENO-.RESOLU%C3%87%C3%83O%20CNE%2FCP%20N%C2%BA%201%2C%20DE%2027%20DE%20OUTUBRO%20DE,\(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada\)](http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file#:~:text=CONSELHO%20PLENO-.RESOLU%C3%87%C3%83O%20CNE%2FCP%20N%C2%BA%201%2C%20DE%2027%20DE%20OUTUBRO%20DE,(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada).). Acesso em: 1º ago 2021 às 11h10.

BONAFÉ, Elisa Moreira. **O Coordenador Pedagógico como formador de professores em grupos heterogêneos na escola**: as ações de formação e suas implicações. 2015. 180 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

BOTTOMORE, Tom (Org.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CABRAL, Maria Arlete Leite Ribeiro. **Os dilemas de uma coordenadora pedagógica frente aos desafios e possibilidades no/do/com o cotidiano escolar narrados em um diário**. 2017. 153 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves. **Políticas Públicas e gestão da educação no Brasil**. Maringá: Eduem, 2012.

CHOMSKY, Noam. **Requiem for the American Dream**. Documentário (1h12), 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JxaDwKj7wek>. Acesso em 6 ago. de 2021.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CRESTANI, Solange Natalina Boesing; PELOSO, Franciele Clara. **O Curso de Pedagogia: um olhar para a região Sudoeste do Paraná**. EDUR – Educação em Revista. Belo Horizonte, Brasil, v.36, p. 1-18, 2020. Disponível em: <  
<https://www.scielo.br/pdf/edur/v36/1982-6621-edur-36-e225428.pdf>> Acesso em: 15 nov. 2020. Educação Integral dos Trabalh

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton., (orgs.) **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP, Cultura Acadêmica, 2010.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si.. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v.5, n.2, p. 59-72, dez. 2013.

DUARTE, Newton; SAVIANI, Dermeval (org.). **Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2015.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. 1ª ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, Newton. I na escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. *In*: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton., (orgs.) **Conhecimento Escolar e luta de classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. 1ª ed. Campinas: Autores Associados, 2021a.

DUARTE, Newton. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. *In*: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton., (orgs.) **Conhecimento Escolar e luta de classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. 1ª ed. Campinas: Autores Associados, 2021b.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.33, n. 3, p.531-541, set./dez. 2007.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FREIDBER, Jill. Granito de Arena. Trailer (3'26"), México 2005. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=cx8vMZIlq9Q>. Acesso em 6 ago. de 2021.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out - dez., 2014

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. O Trabalho como Princípio Educativo no Projeto de Educação Integral de Trabalhadores - excertos. In: COSTA. Hélio da e CONCEIÇÃO, Martinho. **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e Certificação Educacional e Profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005.

FEFFERMANN, Elizabeth. **A função do coordenador pedagógico na qualificação do trabalho docente: formação continuada e avaliação educacional**. 2016. 152 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out - dez., 2014

FTD EDUCAÇÃO. Disponível em: <https://ftd.com.br/>. Acesso em: 04 ago. 2021.

FURLANETTO, Flávio Rodrigo. **O movimento de mudança de sentido pessoal na formação inicial do professor**. 2013. 194 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

GAMA, Carolina Nozella; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Dermeval Saviani: produção acadêmica e história de uma vida dedicada à educação. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela Moraes (org.). **Pedagogia histórico-crítica: legados e perspectivas**. Uberlândia: Navegando, 2018, p. 13-48.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da Didática Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. 1ª ed. Chapecó: Argos, 2008.

GASPARIN, João Luiz. Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l], v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora Ltda, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: introdução aos estudos da filosofia**. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999, v 1.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: os intelectuais. O princípio educativo**. Jornalismo. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, v 2.

GRAMSCI, A. Caderno 12 (1932). Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: **Cadernos do cárcere** Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v.2. p.13-53

LANE, Silvia Tatiana Maurer. A Psicologia Social e uma nova concepção do homem para a Psicologia. In: LANE, Silvia Tatiana Maurer; CODO, Wanderley., (orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Perspectiva**, [S.L.], v. 33, n. 1, p. 345-376, 18 jun. 2015. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12ª ed. Campinas: Papyrus, 2012, p. 27-54).

MAIA, Jorge Sobral da Silva. **Educação ambiental crítica e formação de professores**. Curitiba: Editora e Livraria Appis, 2015.

MALANCHEN, Julia; SANTOS, Silva Alves dos;. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a Base Nacional Curricular Comum e a pedagogia das competências. **Rev. HISTEDBR On-Line**, Campinas, SP, v. 20, p. 1-20, 2020.

MARQUES, Hellen Jaqueline. **Concepção de mundo e formação de professores: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. 2017. 222 fls. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2017.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A Prática Pedagógica Histórico-Crítica na educação infantil e ensino fundamental**, Campinas/SP: Autores Associados, 2011. Coleção Educação Contemporânea.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 343-368.

MARTINS, L. M. **As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa**. In: Anais da 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Cd-rom. Caxambu: ANPED, 2007.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton., (orgs.) **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP, Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da psicologia histórico-cultural. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 52, p. 286-300, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 13-34.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

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: Autores Associados, p. 147-16, 2011.

MIRANDA, Sônia Guariza. **A função social do pedagogo mais do que nunca é tema historicamente necessário**. Semana de Integração da Pedagogia, UEPG, 03/04/2006.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed., São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

OLIVEIRA, Elizangela do Carmo. **O Coordenador Pedagógico como agente de mudanças na prática docente**. 2017. 150 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, Natália Cristina de.; OLIVEIRA, Luiz Antonio de.; SANTOS, João Marcos Vitoriano dos. **O Materialismo Histórico e suas Categorias de Análise: algumas considerações**. VII Seminário de Pedagogia - SEPED. Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Cornélio Procópio, 2013.

ORFÃO, Elizabeth Tagliatella. **O papel do Coordenador Pedagógico na formação crítica de professores: contribuições e desafios**. 2018. 115 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4ª ed. São Paulo Cortez, 2016.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor. 2010. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

PASSOS, Tânia Maria Terra Serra dos. **Análise da Implementação do Programa de Formação Continuada dos Professores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS (2005-2012)**: investimento no desenvolvimento profissional docente? 2016. 137 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

PELEGRIN, Rodolfo. **Palestra Profº Dermeval Saviani**. Panamá Filmes (21m), 14 ago. de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=13ojrNgMChk>. Acesso em 5 ago. de 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; PINTO, Umberto de Andrade. **Os cursos de licenciatura em pedagogia**: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. Educ. Pesqui. São Paulo, Brasil, v.43, n. 1 p. 15-30, jan./mar. 2017. Disponível em: <  
<https://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-43-1-0015.pdf>> Acesso em: 15 nov. 2020.

POOLI, João Paulo; FERREIRA, Valéria Milena Rohrich. **Pedagogos construindo suas identidades**: entre adscrição e escolhas. Educar em Revista. Curitiba, Brasil, Edição Especial, n. 1 p. 19-37, jun. 2017. Disponível em: <  
<https://www.scielo.br/pdf/er/nspe.1/0104-4060-er-01-00019.pdf>> Acesso em: 15 nov. 2020.

RODRIGUES, Sandra Mara Tavares. **O coordenador pedagógico e os desafios da sua função na escola**. 2018. 148 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté/SP, 2018.

RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano; OLIVEIRA, Luiz Antonio de; RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins. Trabalho educativo e conhecimento científico: a pedagogia histórico-crítica e o papel do professor. **Rev. HISTEDBR On-Line**, Campinas, SP, v. 20, p. 1-16, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas, SP: Autores Associados, 1980.

SAVIANI, Dermeval. Sentido da pedagogia e o papel do pedagogo. In: **Revista ANDE**, São Paulo, nº 9, p. 27-28, 1985.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v.14, n.40, p. 143-155, jan/abr 2009a.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41ª Ed. Revista Campinas, SP: Autores Associados, 2009b.

SAVIANI, Dermeval. **O papel do pedagogo como articulador do trabalho pedagógico na sociedade do capital**, 2012. Disponível em <http://www.ccp.uenp.edu.br/noticias/2012/1204/n101-040.pdf>. Acesso em 22/11/21.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica primeiras aproximações**. 11ª ed. Campinas: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19ª ed. Campinas: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio. In: MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013c.

SAVIANI, Dermeval. **Lunar de Sepé**: paixões, dilemas e perspectivas na educação. 1ª ed. Campinas: Autores Associados, 2014a.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista RBBA**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 2, p. 11-36, dez. 2014b.

SAVIANI, Dermeval. O Conceito Dialético de Mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em Intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43ª ed. Campinas: Autores Associados, 2018a.

SAVIANI, Dermeval. Como avançar? Desafios teóricos e políticos da pedagogia histórico-crítica hoje. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela Moraes (org.). **Pedagogia histórico-crítica**: legados e perspectivas. Uberlândia: Navegando, 2018b, p. 235-255.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019a.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2019b.

SAVIANI, Dermeval. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval, (orgs.) **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, v. 1, p. 221-273, 2021

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Adalberto. **O papel do coordenador pedagógico na formação dos professores.** 2012. 127 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012.

SILVA, Jeanny Meiry Sombra. **Diferentes caminhos para a formação docente: estratégias empregadas por coordenadores pedagógicos.** 2019. 278 fls. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A (de) Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. *In*: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza, (orgs.) **Diálogos críticos - Reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública.** Porto Alegre: Editora Fi, v. 2, p. 102-122, 2020.

SOUSA, Joceli de Fátima Arruda. Referencial teórico e formação de professores: uma análise necessária. *In*: Matos, Neide da Silveira Duarte de; SOUSA, Joceli de Fátima Arruda; SILVA, João Carlos da., (orgs.) **Pedagogia histórico-crítica: revolução e formação de professores.** Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2018.

SOUZA, Jesus Lopes de. **O conhecimento didático-pedagógico para o coordenador pedagógico.** 2017. 105 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Integrative review: what is it? how to do it?. **Einstein (São Paulo)**, [S.L.], v. 8, n. 1, p. 102-106, mar. 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1679-45082010rw1134>.

SOUZA, Marilsa. Miranda. **Imperialismo e educação do campo.** Araraquara: Cultura Acadêmica, 2014.

TAFFAREL, Celi Neuza Zulke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. **Pedagogia Histórico-Crítica e a formação de docentes para a escola de campo.** Educação & Realidade. Porto Alegre, Brasil, v.42, n. 2, p. 429-452, abr./jun. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n2/2175-6236-edreal-41-02-00429.pdf>> Acesso em: 15 nov. 2020.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação: a Escola Progressiva ou A Transformação da Escola.** 6ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

VOLPE, Tatiana Alves Lara. **O coordenador pedagógico e as relações afetivas promotoras de desenvolvimento.** 2019. 127 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.