

FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**VERA LÚCIA FERNANDES DE BRITO**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGED UESB. Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano *Campus* Itapetinga. Membro do Grupo de Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort/CNPq), vlfbrito@gmail.com

DANIELA OLIVEIRA VIDAL DA SILVA

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED UESB. Membro do Grupo de Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort/CNPq). Pedagoga da Coordenação de Pesquisa e Extensão da Faculdade Santo Agostinho, *campus* Vitória da Conquista – Bahia. danielaovdasilva@gmail.com

CLÁUDIO PINTO NUNES

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort/CNPq). E-mail: claudionunesba@hotmail.com

Resumo

Este artigo apresenta uma reflexão a cerca da Política Educacional Brasileira para Formação Docente da Educação Básica e tem por objetivo principal analisar a formação inicial e continuada de professores no Brasil, suas concepções, os desafios para sua implementação e a composição curricular coerente com a discussão apresentada. Este texto é o resultado de uma pesquisa bibliográfica e documental e tem como elemento norteador a legislação educacional nacional. Destaca a necessidade em superar as dificuldades, rompendo com paradigmas e, principalmente, criando estratégias para que as políticas educacionais não sejam meros instrumentos legais que atuam apenas no campo da teoria e sim que permitam aos professores modificarem sua realidade, contribuindo para melhorar o atual cenário educacional brasileiro.

Palavras-chave: Políticas públicas. Formação docente. Currículo.

TEACHING AND CURRICULUM TRAINING: CONTEMPORARY CHALLENGES**Abstract**

This article presents a reflection about the Brazilian Educational Policy for Teacher Training in Basic Education and its main objective is to analyze the initial and continued formation of teachers in Brazil, their conceptions, the challenges for their implementation and the curricular composition coherent with the presented discussion. This text is the result of a bibliographical and documentary research and has as guiding element the national educational legislation. It highlights the need to overcome difficulties, breaking with paradigms and, especially, creating strategies so that educational policies are not just legal instruments that only act in the field of theory, but that allow teachers to modify their reality, contributing to improve the current scenario education.

Keywords: Public policy. Teacher training. Curriculum.

FORMACIÓN DOCENTE Y CURRÍCULO: DESAFÍOS CONTEMPORÁNEOS**Resumen**

Este artículo presenta una reflexión a cerca de la Política Educativa Brasileña para Formación Docente de la Educación Básica y tiene por objetivo principal analizar la formación inicial y continuada de profesores en Brasil, sus concepciones, los desafíos para su implementación y la composición curricular coerente con la discusión presentada.

Destaca la necesidad de superar las dificultades, rompiendo con paradigmas y, principalmente, creando estrategias para que las políticas educativas no sean meros instrumentos legales que actúan sólo en el campo de la teoría, sino que permitan a los maestros modificar su realidad, contribuyendo a mejorar el actual escenario educativo brasileño.

Palabras-clave: Políticas públicas. Formación docente. Plan de estudios.

Considerações Iniciais

Discutir sobre a temática da formação docente tem sido relevante nos últimos anos no cenário educacional brasileiro. Os estudos indicam que a educação brasileira tem avançado no sentido de aprovação de políticas de formação de professores, assim como houve um aumento quantitativo no acesso a tais políticas. Neste aspecto, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 progrediu no sentido de integrar os programas de formação da Esfera Federal, com ações já desenvolvidas nos Estados e Municípios.

Entretanto, é necessário destacar que apesar desse movimento nas políticas públicas, visando suprir a defasagem de formação de professores para atuarem na educação básica no Brasil, os desafios a serem superados ainda são inúmeros nas demandas relacionadas às questões curriculares para tal formação. Ainda existem muitas discussões e questionamentos sobre a proposta curricular a ser adotada nos cursos voltados para formação dos professores no país, principalmente para atuar na Educação Básica nacional.

Este debate está inserido no campo das políticas públicas educacionais do Brasil, que, por sua vez, faz parte das políticas sociais, que em virtude de um cenário mundial conturbado, no qual a crise do capitalismo internacional promove constantes transformações nos aspectos econômicos, políticos e sociais, permanece numa situação de frequente instabilidade e que no Brasil assume aspectos particulares a partir do *impeachment* de 2016.

Após este fato, em que a Presidenta Dilma Rousseff, eleita de forma democrática nas eleições de 2014, é destituída do cargo e que o vice-presidente Michel Temer assumiu o poder e tomou inúmeras medidas as quais não faziam parte do projeto de governo do qual ele era o vice, e aprovou várias reformas que encontravam assento no projeto de governo da chapa derrotada na eleição de 2014. Ou seja, assim que tomou posse no posto de presidente, Michel Temer implementou o projeto contrário àquele do qual ele próprio fez parte e foi defensor. Tais reformas afetaram a vida do trabalhador, além de prejudicar ainda mais a educação que é nosso foco de discussão.

Dentre as diversas reformas aprovadas após o *impeachment* de 2016, destaca-se a Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017) como medida que interfere diretamente na política curricular nacional. Aprovada de modo arbitrário, originada da Medida Provisória 946/2016 (BRASIL, 2016), sem debate com os educadores, com os estudantes, nem com a sociedade em geral, alterou de modo significativo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 (Brasil, 1996), no que se refere à etapa do ensino médio no país, assim como apresenta demandas de mudanças nos cursos de formação de professores que atuam nessa etapa da educação básica.

Para Ferretti (2018), a Lei 13.415/2017 apresenta uma proposta limitada de currículo, pautada na proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nesse sentido a Lei parece apoiar-se numa concepção restrita de currículo que reduz a riqueza do termo à matriz curricular. A instância que busca dar conta dessa questão é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, no entanto, não é entendida pelos seus próprios propositores como currículo. (FERRETTI, 2018, p. 27),

É neste conturbado cenário de transformações que se inserem as políticas públicas responsáveis pelo presente e pelo futuro da educação do Brasil, vinculadas aos ideais neoliberais, que tem por premissas uma agenda baseada nos princípios da desregulamentação da economia, redução da intervenção estatal, privatizações e incentivo à competição e a obtenção de lucro, conforme Barroso (2005) destaca:

No domínio da educação, a influência das ideias neoliberais fez-se sentir quer por meio de múltiplas reformas estruturais, de dimensão e amplitude diferentes, destinadas a reduzir a intervenção do Estado na provisão e administração do serviço educativo, quer por meio de retóricas discursivas (dos políticos, dos peritos, dos meios de informação) de crítica ao serviço público estatal e de “encorajamento do mercado”. (BARROSO, 2005, p.741)

Portanto é desafiador falar de currículo, principalmente por conta da diversidade teórico conceitual que envolve o verbete, ainda mais quando se trata de um currículo para a formação docente, sendo esta uma discussão que assume lugar de destaque no meio educacional nas áreas de conhecimento pedagógico, causando tensões e debates com forte caráter político.

Buscam-se possibilidades reais para pensar a política curricular para a formação de professores, visando ao desenvolvimento de uma prática pedagógica pautada numa concepção de formação humana na perspectiva da modificação do Estado capitalista. Desse modo, com base nas discussões de Saviani (2003), Goodson (2005), Mészáros (2008), Apple (2008), Ferretti (2018), dentre outros estudiosos, este texto busca discutir a concepção pedagógica de educação e currículo para a formação docente, presentes no contexto histórico do Brasil e os desafios contemporâneos da política curricular nacional.

Percurso histórico e desafios contemporâneos da Formação Docente

Os cursos de formação docente no Brasil iniciaram no século XIX, mais precisamente no ano de 1835, nas escolas denominadas “Escolas Normais”, com a função de preparar os professores para o ensino primário, as denominadas “escolas de primeiras letras” com o objetivo de atender a demanda proveniente da emigração europeia. Contudo, por muito tempo no país essas escolas atendiam somente uma parcela muito pequena da população e quase sempre eram fechadas em decorrência das dificuldades econômicas e administrativas das províncias para conseguir mantê-las.

De acordo registros históricos, ainda no século XIX a formação de professores passou a ser pensada oficialmente no país, num período conturbado do Estado Novo, em meio ao conjunto de mudanças estruturais que a sociedade brasileira vivenciava nos setores econômico, político e social. Tais movimentos de transformação na sociedade provocaram também modificações no setor educacional, influenciado pelos ideais pedagógicos pautados no movimento da Escola Nova, destacando neste período o movimento dos Pioneiros da Educação Nova.

O conjunto de acontecimentos na sociedade nacional no período levou também a uma revolução pedagógica, uma vez que o país necessitava de mecanismos capazes de consolidar a construção de um Estado Nacional, com projeção internacional, de acordo Evangelista (2012):

O projeto de reformas educacionais era parte destacada do projeto de civilização que propugnava a construção de uma cultura onde a ciência e a técnica sustentariam a racionalização do trabalho; a proposição de políticas públicas; a expansão do mercado; a homogeneização da sociedade; a projeção brasileira internacional; a construção do Estado

Nacional. Criar universidades e formar o professor secundário fazia parte dessa estratégia. (EVANGELISTA, 2002, p. 19).

Destaca-se que o Curso de Pedagogia foi criado no ano de 1839, através do Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, vinculado à Faculdade Nacional de Filosofia, instalando um padrão para a formação de professores para todo o Brasil, com objetivo de formar bacharéis e o educador para atuar no ensino secundário. Os cursos seguiam o “Esquema 3+1”, padrão o qual determinava que os estudantes deveriam cursar três anos em área específica e formavam-se bacharéis. Aqueles que desejassem atuar na docência da educação básica, deveriam estudar mais um ano de Didática, tornando-se licenciado.

Apesar dos cursos de formação de professores no Brasil terem sido institucionalizadas ainda no século XIX, durante muito tempo prevaleceu a existência de professores leigos¹, principalmente, nas escolas localizadas da zona rural que trabalhavam no Ensino Fundamental e que não possuíam a formação em nível médio, na modalidade normal, o antigo Magistério. De acordo Augusto (2010), os professores não habilitados ensinavam nas escolas localizadas nas regiões de difícil acesso no país e que não tinham faculdades ou universidades próximas que pudessem estudar.

A partir da segunda metade da década de 1990, muitos esforços foram empreendidos no sentido de implementar políticas públicas educacionais no âmbito da formação de professores para a educação básica, cujo objetivo central foi capacitar os profissionais do magistério, reduzindo deste modo, o número de professores leigos que ainda atuavam nas escolas. Entretanto, no modelo de formação adotado neste período, tais políticas terminaram por responsabilizar o professor pela própria formação, deixando o poder público mais no papel de regulador e menos como promotor da formação. Os próprios professores foram responsáveis por suas formações, sobretudo por meio de cursos particulares e à distância.

Neste sentido, pode-se afirmar que ao invés de políticas de formação de professores, o que existiam eram políticas que exigiam/forçavam a formação. Ou seja, responsabilizavam o professor por buscar as oportunidades de formação e ainda os responsabilizava pelas condições de realização da formação, ao mesmo tempo em que não

¹De acordo o *Thesaurus* do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, do Ministério de Educação – MEC, trata-se da pessoa que trabalha como docente, sem ter terminado o curso necessário que lhe permita obter o título correspondente ao nível de ensino em que leciona.

criavam, no contexto da escola, as possibilidades para que o professor pudesse ser liberado de suas atividades laborais para realizar seus processos formativos.

O Plano Decenal de Educação (1997-2007), criado após e em decorrência da LDBEN de 1996, sobretudo no que se refere ao artigo 62, foi um plano que não se organizou em torno de políticas de oferta de cursos de formação de professores, mas de políticas que exigiam que os professores tivessem curso superior. Assim, muitos profissionais buscaram realizar seus processos formativos às próprias expensas, sem responsabilização pecuniária por parte do poder público. Fato que demonstra que era uma época de administração pública pautada no princípio do Estado Mínimo.

A partir da segunda metade dos anos 2000, no início do 2º mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o Estado amplia a oferta de cursos nas universidades federais, através do Decreto 6.096/2007, que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (BRASIL, 2007), ampliando, assim, a oferta de formação de futuros professores, no conjunto do aumento das vagas gerais de todos os cursos ofertados pelas instituições (licenciaturas e bacharelados). De acordo com Almeida et al. (2012), essas ações objetivavam atender a uma demanda reprimida por décadas em decorrência da escassez de vagas, principalmente nas instituições públicas.

Além disso, em 2009 é publicado o Decreto 6.755/2009 (BRASIL, 2009), que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Este Decreto tinha como centralidade a formação de professores que se encontravam atuantes na educação básica, a fim de garantir a formação em exercício. Destaca-se que este documento normativo foi revogado pelo Decreto nº 8.752/ 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Diante desse contexto, a formação de professores é apresentada neste estudo, tomando como base teórica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação (PNE)2014-2024 (BRASIL, 2014) - aprovado pela Lei 13.005/2014 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério

para a Educação Básica - regulamenta pela Resolução N° 2, de junho de 2015 (BRASIL, 2015).

A formação de professores da Educação Básica é contemplada na LDBEN vigente, em seu artigo 62 (BRASIL, 1996), que dispõe sobre a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. Já no atual PNE 2014-2024, destacam-se as metas 15 e 16 como propostas voltadas para a capacitação profissional e previsão de investimentos necessários para subsidiar tal formação, conforme descrito:

Meta 15: garantir em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art.61 da Lei n. 9394, de 20 de Dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e professoras da educação básica, possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as), profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014).

Alinhados com os princípios do PNE, observa-se que o investimento na formação inicial e continuada de professores é decisivo para a melhoria da qualidade da educação básica pública e um caminho necessário para a profissionalização dos profissionais desta etapa do ensino. Neste sentido, a formação para o exercício do magistério se constitui como um processo que deve possibilitar aos professores reflexões técnicas e embasamento metodológico para sua atuação profissional. Os docentes necessitam de uma formação adequada para atender as demandas da educação, conforme destaca Cruz (2011):

Essa preparação profissional não encerra ao final de um curso de graduação. Muito menos se deve ter em mente que a pós-graduação (seja em nível *lato ou stricto*) será redentora de uma formação lacunar, assim como a experiência profissional, por si só, não o fará. Deste modo, convém destacar a noção de graduação como uma preparação profissional formal inicial - em contínuo processo ao longo da vida - que não pode negligenciar a constante aproximação de estudos e experiências mais recentes. (CRUZ, 2011, p. 229-230).

É preciso considerar sempre que a formação, para dar conta dos inúmeros desafios que se apresentam ao professor na contemporaneidade, precisa ser contínua. A formação

inicial, entendida como profissionalização do professor é importante e necessária como elemento que autoriza a pessoa ao ingresso no mundo do trabalho, devidamente titulado. Nesse sentido, há que se investir numa formação que se dê no âmbito do desenvolvimento profissional, conforme prevê o PNE, de modo que o professor tenha a oportunidade de refletir cientificamente, a um só tempo, sobre sua atuação e sobre as construções teóricas que elabora no exercício da docência.

Entretanto, em acordo com o que afirma Cruz (2011), a formação continuada nunca será a detentora das condições de resolver as lacunas deixadas pela formação inicial. Aliás, a formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional, não carrega mesmo essa atribuição de “redentora”. Ela serve exatamente para que o professor tenha a possibilidade de continuar estudando sobre as novas demandas de aprendizagem docente. Isto é, para que este profissional consiga se manter tão atualizado quanto atuais são as inovações ao redor do mundo em geral e mais especificamente no contexto local, considerando suas dimensões científicas, social, cultural, econômica, entre outras.

Pensadas desse modo, a formação inicial e a continuada devem manter sempre uma relação entre a tradição do conhecimento científico acumulado e as necessidades que o tempo de hoje impõe ao professor.

Aliás, a formação (inicial e continuada) somente se constituem em dois momentos porque há, por um lado, uma necessidade de se garantir a profissionalização de qualquer cidadão que deseje enveredar profissionalmente para a educação, e, por outro lado, é preciso criar situações de manutenção do princípio formativo da própria prática educativa.

A partir da LDB (BRASIL, 1996), da Resolução CNE/CP n° 01 de 2002 (BRASIL, 2002), da Resolução CNE/CP n° 2 de 2002 (BRASIL, 2002), além das Diretrizes Curriculares de cada área da formação docente e da Resolução CNE/CP n° 2, de 1° de julho de 2015 (BRASIL, 2015), os currículos dos cursos de licenciatura ganham a obrigatoriedade de manter uma vinculação muito próxima com a comunidade de prática, ou seja, com as escolas onde vão atuar os futuros professores.

Assim, espera-se que haja uma vinculação muito próxima entre os currículos dos cursos de licenciatura e as instituições escolares. As instituições formadoras buscam as escolas para promover uma aproximação entre a formação teórica e as práticas escolares e, com isso, fomentar reflexões que tenham a realidade do cotidiano da escola como contrapartida para as análises teóricas que o licenciando constrói. Por sua vez, as escolas

(os professores, os sistemas de ensino) buscam sempre as instituições formadoras para desenvolver novas reflexões, sejam estas em momentos esporádicos, sejam de forma organizada em torno de um curso de pós-graduação (*lato* ou *stricto sensu*).

Posterior à aprovação do PNE, foram instituídas algumas legislações que tratam diretamente das Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Destacam-se nesta perspectiva a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) 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; e o Decreto nº 8.752/2016 (BRASIL, 2016), que dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 define “princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam” (BRASIL, 2015, p.2). As condições das instituições formadoras que referendam a oferta de cursos de formação inicial, assim como os eixos desse processo são apresentados por Dourado (2015) quando afirma que:

[...] as novas DCN's enfatizam a necessária organicidade no processo formativo e sua institucionalização ao entender que o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de ensino e instituições de educação básica, envolvendo a consolidação de Fóruns Estaduais e Distrital Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de cooperação e colaboração. Tais questões implicam novos horizontes à dinâmica formativa dos profissionais do magistério da educação básica, pois a garantia do direito à educação a grupos e sujeitos historicamente marginalizados exige transformação na forma como as instituições de educação básica e superior estruturam seus espaços e tempos, suas regras e normas, incorporam novos materiais e recursos pedagógicos. (DOURADO, 2015, p. 307)

Assim, é o Decreto nº 8.752/2016 que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e que tem a finalidade de “fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação – PNE” (BRASIL, 2016). A proposta da política de formação para os profissionais da educação é

de ser realizada em conjunto com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Diante do exposto é preciso pensar que, o currículo para formação docente, no cenário atual deve se basear numa proposta de :

[...] formação de um intelectual de novo tipo, adequado ao desenvolvimento das formas reais da vida contemporânea, capacitado técnica e politicamente para decodificar os avanços verificados no mundo do trabalho e na sociabilidade no atual patamar de desenvolvimento do capital. (MACEDO, 2000, p. 13).

A formação inicial e a continuada devem seguir no sentido de preparar os docentes com conhecimento e condições didáticas de realizar as intervenções necessárias no seu espaço de atuação, possibilitando uma prática pedagógica fundamentada no princípio da dialogicidade, com propósito de uma educação fundamentada nas dimensões da ação e reflexão.

Neste sentido Saviani (2008) discute a importância de romper com a ideia de formação docente pautada numa perspectiva tradicionalista, inserindo assim uma nova metodologia de ensino-aprendizagem para cursos de licenciatura, que tome como referência os princípios da teoria dialética do conhecimento, visando uma formação que leve à emancipação do sujeito e não somente o preparo para o mercado de trabalho.

O movimento que vai da síncrese (a visão caótica do todo) à síntese (uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas) pela mediação da análise (as abstrações e determinações mais simples) constituiu uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão assimilação de conhecimentos (o método de ensino). (SAVIANI, 2008, p. 74),

Para tanto esta formação precisa garantir que o professor se assuma enquanto intelectual, que a despeito das condições precárias em que trabalha e do desprestígio social associado ao exercício da sua profissão, implica que sua formação e sua prática sejam respaldadas numa formação com dimensões política, cultural e acadêmica, no sentido de romper paradigmas e preparar profissionais para atuarem nas mais diversas realidades educacionais e para dialogar com os indivíduos de uma sociedade multicultural.

Correntes Pedagógicas e perspectivas teóricas do currículo para a formação docente

As escolas têm um papel estratégico e fundamental no sistema capitalista, seja para permitir a mobilidade social ou para impedi-la, dependendo da filosofia praticada pela instituição, que, por sua vez, se repercute no projeto político pedagógico e na matriz curricular assumida. Nesta perspectiva ideológica as escolas são vistas como instituições meritocráticas, isto é, cada uma ocupa na sociedade o lugar que merece e recebe a sua parcela de recompensa social, de acordo com aquilo que lhe cabe. Além disso, quando o fracasso ocorre, a responsabilidade é transferida para o indivíduo ou grupo, criando assim a cultura da desresponsabilização do Estado frente às políticas de bem-estar social.

Quanto à meritocracia das escolas, Apple (2001) argumenta que:

[...] se vivêssemos na realidade numa estrutura meritocrática, “esperaríamos que a relação entre os resultados dos testes escolares e o êxito na vida adulta aumentasse como o tempo, e que as relações entre a origem familiar e o êxito na vida adulta decrescessem”. Não é isto que se verifica. Pelo contrário, dados recentes confirmam que não se tem registrado uma aproximação entre a origem social e o sucesso educativo. (APPLE, 2001, p. 89).

A declaração de que habitamos em uma sociedade meritocrática, em que as pessoas recebem aquilo que merecem, não passa de uma visão ideológica, pois nem sempre os alunos que têm os melhores resultados nos testes escolares têm grande êxito no mundo do trabalho. Na visão de Apple (2001), o papel da escola na sociedade capitalista é ampliar o desajustamento na sociedade, sendo também agente de criação e recriação da cultura social, ensinando normas e valores que fazem parte da hegemonia ideológica da classe dominante.

O discurso ideológico adotado pela classe detentora do poder na sociedade reforça que se o indivíduo é desajustado, inferior, diferente, a culpa é dele, e por isso receberá o que merece. Nesse sentido, Apple (2001) destaca que:

O desajustamento é “merecido” pelo próprio desajustado, dado que os currículos explícitos e oculto, as relações sociais ao nível da sala de aulas e ainda as categorias através das quais os educadores organizam, avaliam e conferem significado às atividades encontradas na escola são interpretadas como sendo basicamente neutras. (APPLE, 2001, p. 88).

Segundo Apple (2001), o papel da escola na sociedade capitalista é aumentar o desajustamento na sociedade, sendo também agente de criação e recriação da cultura social, ensinando normas e valores que fazem parte da hegemonia ideológica da classe dominante. Portanto, para o autor, as escolas são instrumentos que perpetuam os desajustamentos sociais.

Percebe-se que o papel ideológico atribuído às escolas, no capitalismo, faz parecer que os conteúdos e as formas, orientados pelos currículos não têm relação direta com o desajustamento dos indivíduos; aliás, faz parecer que a culpa de tal desajuste social é do próprio indivíduo.

Partindo deste pressuposto, as escolas não são instituições neutras que educam por meio de hipóteses pedagógicas científicas e racionais, aplicando currículos que são necessários ao desenvolvimento dos indivíduos na sociedade, sendo as escolas instrumentos que perpetuam os desajustamentos sociais.

Valendo dos pressupostos teóricos de Marx e Engles (1981) para referendar a concepção exposta e a discussão de Estado capitalista, destaca-se que este é decorrente da necessidade de mediação entre o conflito oriundo das classes e a manutenção da ordem reprodutora burguesa. Portanto, o Estado tinha como finalidade assegurar os interesses das classes dominantes, garantindo com isso a ordem social, bem como as relações de produção e a acumulação do capital.

De certo podemos afirmar que o capital e seus interesses atingem de forma hegemônica todos os setores da sociedade e por isso não é diferente com a educação. O profissional que irá atuar “no chão da escola” básica, preparado para a rotina e os enfrentamentos diários da profissão, tem sua formação docente afetada por diferentes estratégias do capital. Essas estratégias são apontadas por Triches (2017), como:

[...] reuniões a portas fechadas com representantes do MEC, representação nas inúmeras comissões do Aparelho de Estado por intelectuais orgânicos do capital, eventos nacionais e internacionais criados por representantes do capital ou do Estado, relatórios sobre a relação entre a economia e a educação do país que criam consensos acerca dos pseudogargalos para o desenvolvimento econômico, apropriação acrítica de seus pilares ideológicos por parte de professores e intelectuais, uso intensivo e mistificador da mídia, com reportagens e campanhas publicitárias tendenciosas, cooptação de intelectuais de esquerda, ressignificação de bandeiras progressistas, a desideologização

dos discursos e práticas políticas, difundindo-se a idéia de que não haveria mais espaços para a transformação social, crítica acrítica ao mercado, centralidade do conceito de equidade social, ampliação da escolarização como meio para promoção da igualdade de oportunidades, redefinição do papel do estado. (TRICHES, 2017, p. 234-235).

As estratégias apresentadas que fazem com que os interesses do capital cheguem às instituições formadoras reforçam que a formação docente se constitui em espaço de disputas para projetos de educação que levem em consideração as classes, principalmente porque a escola é local de perpetuação hegemônica. Para tanto, precisamos, através dos enfrentamentos e das perspectivas críticas, encontrar meios para a transformação deste espaço formativo.

Neste contexto, uma análise das concepções pedagógicas nos diversos momentos históricos constitui uma possibilidade de compreender a formação do professor no país e os impactos que esta formação causa na qualidade de educação brasileira e na formação do cidadão. Além disso, tal análise nos norteará rumo à compreensão das teorias de currículo em cada momento histórico e nos proporcionará compreender, ainda, a diversidade destes modelos e a serviço de quem eles estão prontos a servir.

A função da educação, mais especificamente da educação escolar, é, segundo Saviani (2011), identificar os conteúdos prioritários e fundamentais para a continuidade do desenvolvimento e evolução do ser humano na sua formação. Para isso, o currículo precisa contemplar quais conteúdos produzidos historicamente devem ser selecionados e incluídos no currículo escolar de forma a torná-lo realmente um instrumento para a emancipação do ser humano.

Para tanto, Apple (2008) defende que a educação não é um empreendimento neutro, e que, pela natureza da instituição, o educador está implicado, de modo consciente ou não, num ato político. A estruturação do conhecimento e do símbolo nas instituições educativas possui estreita relação com princípios de controle social e cultural.

Pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano exige, segundo Mészáros (2008), a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem seus fundamentos no individualismo, no lucro e na competição. Para este autor, ensinar é resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas e emancipatórias. E recordar a transformação dessas ideias e princípios em práticas concretas é uma tarefa a exigir ações que vão muito além dos espaços das salas de aula e dos espaços formais de educação.

Neste sentido, Goodson (2005) faz uma abordagem sobre os conflitos que permeiam a definição do currículo escrito (formal) e o currículo como atividade em sala de aula (real). Nessa perspectiva, este autor aponta a dicotomia existente entre a escola e a vida, ressaltando que o currículo é utilizado como um instrumento dominador do Estado sobre a sociedade.

Apple (2008), por sua vez, considera que a posição do educador não é neutra, nem nas formas de capital cultural distribuído e utilizado pelas escolas, nem nos resultados econômicos e culturais do próprio empreendimento de escolarização. Já o currículo oculto é a forma com que as normas e valores são implícitas, porém efetivamente transmitidos pelas escolas, e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores.

Para a Pedagogia Tradicional somente o professor possui conhecimento para ensinar e o papel do aluno é o de receber o conhecimento transmitido, foco na memorização de fórmulas e conceitos e resolução de exercícios. Conforme pode ser observado para a corrente tradicional da educação “o papel do professor está intimamente ligado à transmissão de certo conteúdo que é predefinido e que constitui o próprio fim da existência escolar” (MIZUKAMI, 2007, p. 15).

Já para os defensores da Escola Nova se fez necessário um professor capaz de organizar as situações de sala de aula, este exerce a função de estimulador e orientador da aprendizagem, sendo o aluno o centro do processo ensino-aprendizagem. O professor se torna facilitador da aprendizagem e a característica principal dessa perspectiva de pedagogia é o “aprender a aprender”, conforme Lourenço Filho (1978) apresenta:

[...] os alunos são levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas apresentadas, quer em relação a um ambiente de coisas, de objetos e ações práticas, quer em situações de sentido social e moral, reais ou simbólicos. (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 151).

Para corrente pedagógica tecnicista destacam-se as habilidades de elaborar planos de ensino, de aplicar técnicas, de utilizar a instrução programada, recursos audiovisuais e técnicas de avaliação, conforme pode se observar no foi abordado por Luckesi (2003):

A escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos "competentes" para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas. (LUCKESI 2003, p. 61)

A escola nesta vertente tem a função de preparar o aluno para exercer papeis sociais, tomando por base suas aptidões e habilidades, aqui o aluno é o núcleo do aprendizado, no lugar dos professores e da estrutura curricular.

Na corrente pedagógica histórico-crítica, a educação é vista como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelos homens. Ou seja, a educação é entendida como mediação da prática social. Nessa prática social o professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação propícia para a compreensão e resolução das situações cotidianas.

Fazer uma relação entre as correntes pedagógicas expostas com as teorias do currículo é uma tarefa desafiadora e como não temos a pretensão deste enfrentamento, apresentaremos, a seguir, um pouco das teorias do currículo com o intuito de provocar suas reflexões e inferências e, do mesmo modo, a busca por formulações para romper com a hegemonia do capital e suas influências na escola e na sociedade.

Assim, a teoria tradicional do currículo se apresenta como tendo um viés que se resumia na técnica, organização e eficiência. Considerado com neutro o currículo estava a serviço de uma educação cujo objetivo era a formação de um trabalhador especializado, no contexto pós-revolução industrial, que segundo Matos, Pina (2017):

[...] o currículo foi direcionado ao ensino de acordo com o modelo de administração científica de Bobbit, no qual a educação era vista como uma fábrica. Essas ideias influenciaram a educação nos Estados Unidos e outros países, até a década de 1980, inclusive no Brasil. (MATOS; PINA, 2017, p. 162).

Nesta perspectiva a teoria crítica do currículo passou a questionar o currículo tradicional em que os professores transmitiam o conhecimento e seguiam instruções de conteúdos que deveriam ser ensinadas aos alunos e estes apenas memorizavam estes conteúdos de forma mecânica. Assim, a escola reproduzia e legitimava os interesses da

classe hegemônica. Para a teoria crítica do currículo as práticas curriculares precisam estar postas como um campo de lutas sociais, em defesa dos menos favorecidos.

Por outro lado, a teoria pós-crítica do currículo compreende que não existe um conhecimento único e que a função do currículo é a de inserir ao contexto do aluno os seus costumes, cultura, necessidades, respeitando a diversidade humana. Aqui podemos destacar que, para além da realidade social, as questões de gênero, etnia, raça, orientação sexual, dentre outros aspectos serão incluídas nos conteúdos e discussões acadêmicas, com o propósito de abranger a diversidade e tendo o desafio de respeitar as particularidades do indivíduo.

Retomando a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, o currículo é concebido como um produto histórico, resultado de uma luta coletiva, da disputa entre classes, que envolve questões sociais, políticas e pedagógicas. Desta maneira, a organização do currículo deve propiciar meios para que sejam compreendidos os conhecimentos nele inseridos, assim como, o movimento de contradição que existe na sociedade de que maneira a classe trabalhadora nele se insere. Por isso, Malanchen (2014) afirma que o currículo da escola é uma seleção intencional de uma porção da cultura universal produzida historicamente.

Ao apresentarmos a vertente de estudos da pedagogia histórico-crítica não estamos afirmando que esta formula um outro tipo de teoria do currículo. A pedagogia histórico-crítica está estreitamente ligada às correntes pedagógicas apresentadas anteriormente em que debate-se sobre um modelo de currículo que coadune com as propostas reflexivas de tal corrente pedagógica.

Em se tratando do materialismo histórico dialético, Frigotto (2001) demarca:

[...] primeiramente a dialética materialista histórica enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite a apreensão do radical (que vai a raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica. (FRIGOTTO, 2001, p. 73).

Deste modo, podemos afirmar que a concepção de currículo pautada na pedagogia histórico crítica, e, portanto, no materialismo histórico dialético, se fixa na essência, no mundo real, no conceito, na consciência real, na teoria e na ciência (KOSIK, 1976, p. 16).

A educação não pode ser encerrada no terreno estrito da formalidade pedagógica, precisa sair às ruas, ir para os espaços públicos e se abrir para o mundo. Mészáros (2008, p. 11) alerta que “o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos”.

Em Mészáros (2008), educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. Nessa perspectiva, para este autor, o ato de educar significa construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades que deve ser pensada para além do capital.

Assim, a educação deve ser sempre continuada, permanente, senão não é educação. Mészáros (2008) defende a existência de práticas educacionais que permitam aos educadores e alunos trabalharem as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade na qual o capital não explore mais o tempo de lazer, pois as classes dominantes impõem uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem dominado.

Goodson (2013), neste sentido, retrata que o currículo influencia de maneira significativa na formação docente, pois, segundo este autor, o currículo é um documento norteador carregado de intencionalidade, o que justifica que esse estar sempre em movimento, não é neutro, é político e cultural.

Sendo que a educação enquanto prática social é resultado das determinações sociais, econômicas e políticas, agindo na produção da ideologia dominante, assim como reproduzindo as contradições que levam às mudanças e possibilitam novas práticas na sociedade, a proposta curricular para os cursos de formação de professores deve levar em consideração a formação de sujeitos reflexivos, críticos, capazes de compreenderem e questionarem a realidade instituída, com condições de intervirem e alterarem a realidade.

Considerações finais

A educação brasileira tem conseguido avançar no sentido de aprovação de políticas de formação de professores, assim também como aumentou o quantitativo de acesso a essas políticas. Neste contexto, o PNE 2014-2024 dá um passo importante no sentido de

integrar os programas de formação da esfera federal, com ações já desenvolvidas nos estados e municípios.

Entretanto, apesar do grande movimento nas políticas públicas com vistas a suprir a defasagem de formação docente para atuar na educação básica no Brasil, os desafios a serem superados ainda são inúmeros. Ainda existe muita discussão e questionamento sobre o modelo e proposta de currículo voltado para formação dos professores no país, principalmente para atuar na Educação Básica nacional.

Nessa perspectiva, será necessário articular legislação e prática na realidade cotidiana dos professores, no que diz respeito à sua formação inicial e continuada, o que demanda investimentos de diversas ordens, em educação, para esses possam se traduzir em melhoria da qualidade da educação básica do Brasil. Além disso, é necessário acompanhar a continuidade das políticas, a fim de garantir que não haja interrupções de processos promissores.

A formação inicial aliada à formação continuada devem proporcionar condições para a aquisição dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento profissional do professor. Tal perspectiva implica que o professor acumule um arcabouço teórico e científico que o autorize a, de forma autônoma, pensar, planejar, propor, executar e avaliar o currículo que compreender necessário para a sociedade em que se insere cada instituição escolar.

Por fim, é necessário estabelecer prioridades para superar as dificuldades e, principalmente, para que as políticas educacionais não sejam meros instrumentos legais apenas no campo da teoria e sim que permitam aos educadores modificarem sua realidade e desde modo possam contribuir para reverter o atual cenário educacional brasileiro.

A educação enquanto proposta e prática libertadora deverá ter como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age e que usa a palavra como forma para transformar o mundo. Assim, uma educação para além do capital deve, portanto, andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo hegemônico. Neste contexto, a formação do professor e o currículo praticado nas escolas são instrumentos de transformação que precisam estar interligados, articulando pensar e agir nos espaços escolares.

Faz-se necessário construir um pensamento educacional contra hegemônico que combata a internalização e a consciência de subordinação dos valores mercantes, mediante uma teoria e uma práxis educativa emancipatória.

Deste modo, é fundamental uma formação de professores a partir de uma perspectiva de currículo alicerçada nos fundamentos teórico-metodológicos com vistas à formação do professor enquanto sujeito responsável pela construção do processo educativo de crianças, jovens e adultos em todo o país.

Os currículos dos cursos de formação de educadores devem seguir no sentido de preparar tais profissionais com conhecimento e condições didáticas de realizar sua prática pedagógica fundamentada no princípio da dialogicidade. Neste sentido defendemos como princípios norteadores para compor o currículo formativo de docentes para trabalhar na educação básica brasileira, uma prática a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica e do materialismo histórico dialético.

Assim, faz-se necessário apontar a necessidade de uma política curricular pautada numa perspectiva crítica e reflexiva, na qual o que se almeja não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a formação de consciência crítica, que coadune com uma prática social capaz de modificar a realidade no plano do conhecimento e no plano histórico social.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

AUGUSTO, Maria Helena. **Professor leigo**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

BARROSO, João. **O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas**. Educação e Sociedade, Campinas, v.26, n. 92, p.725-751, Especial – Outubro de 2005.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 01 set 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 30 agosto. 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2002.

BRASIL. CNE/CP. **Resolução CNE/CP n. 2/2015**. 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. Brasília: MEC, 2015. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192> Acesso em 03 jun. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19. > Acesso em: 10 abril. 2017.

BRASIL. **Lei 13.415, de 17 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. . Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. > Acesso em: 25 outubro. 2018.

CRUZ, Gilmar de Carvalho. Formação continuada de professores inseridos em contextos educacionais inclusivos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 229-243, out. – dez. 2011. Editora UFPR.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, nº 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. Ed. Cortez. São Paulo 2001.

EVANGELISTA, Olinda. **A formação universitária do professor**. Florianópolis: NUP; Cidade Futura, 2002.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v32n93/0103-4014-ea-32-93-0025.pdf/>>. Acesso em: 30 maio, 2017.

GOODSON, I. F. Currículo: a invenção de uma tradição. In: **Currículo: teoria e história**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

GOODSON, Ivo. F. Currículo: teoria e história. São Paulo: Vozes, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Perfil dos Municípios 2015. Rio de Janeiro, IBGE, 2015. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/perfilmunic/2015/>>. Acesso em: 30 maio, 2017.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

MACEDO, E. **Formação de Professores e Diretrizes Curriculares Nacionais**: para onde caminha a educação? In: Reunião Anual da ANPEd, XXIII, Caxambu (MG), Set./2000. Anais. Caxambu (MG): Microservice, 2000. CD-Rom. 13 p.

MALANCHEN, Julia. **Currículo e Pedagogia histórico-crítica: a defesa da universalidade dos conteúdos escolares**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

MATOS, Valéria Silva Magalhães de; PINA, Maria Cristina Dantas. Currículo e teoria crítica de Michael Apple: uma análise das produções do GT de currículo do EPENN (2005 – 2014). In: **Pesquisas em currículo, ensino e formação docente**. CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro [et al.] (Org.). Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017, p. 157-190

MAUÉS, Olgaíses; SEGENREICH, Stella; OTRANTO, Célia. As políticas de formação de professores: a expansão comprometida. **Revista Educação em Questão**. Natal, vol. 51, nº 37, p. 42-72, jan./abr. 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. Tradução Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 1981.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

OBSERVATÓRIO do PNE. – **Metas PNE**. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne>. Acesso em: 05 de janeiro de 2017.

OLIVEIRA, João Ferreira de.; MAUÉS, Olgaíses Cabral. A formação docente no Brasil: cenários de mudança, políticas e processos em debate. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (org.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*. 11^a ed. Rev. Campinas/Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Demerval (orgs.). 2. ed. **MARXISMO E EDUCAÇÃO: debates contemporâneos**. Campinas: São Paulo: Autores Associados, 2008.

TRICHES, Jocemara. Formação docente em cursos de pedagogia: questões em torno da agenda do capital. In: **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Org. Olinda Evangelista, Allan Kenji Seki. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin, 2017, p. 233-274.