
CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CONTRIBUTIONS OF HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY TO TEACHER TRAINING

CONTRIBUCIONES DE LA PEDAGOGÍA HISTÓRICA CRÍTICA PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Ana Carolina Galvão Marsiglia¹

Lígia Márcia Martins²

Resumo: A formação de professores é tema recorrente na academia e suas abordagens são as mais diversas. Nesse artigo procuramos apresentar algumas contribuições da pedagogia histórico-crítica para esse debate, levando em conta a concepção de ser humano, desenvolvimento e o papel da escola, em contraposição aos parâmetros atuais que produzem o esvaziamento e a desvalorização do professor e, conseqüentemente, da educação escolar.

Palavras-chave: pedagogia histórico-crítica; formação de professores; educação escolar.

Abstract: Teacher training is a frequent academic theme and object of various approaches. This article aims at presenting a few contributions of historical-critical pedagogy to this debate. It takes into account the concept of human-being, development and role of the school, opposing current parameters which empty and devalue teachers and, consequently, school education.

Keywords: historical-critical pedagogy; teacher training; school education.

Resumen: La formación de profesores es un tema recurrente en la educación y sus enfoques son muy diferentes. En este artículo, intentamos presentar algunas contribuciones de la pedagogía histórica-crítica para ese debate, considerando la concepción del ser humano, el desarrollo y el papel de la escuela, en contraposición a los parámetros actuales que producen la pérdida y la desvalorización del profesor y, por consecuencia, de la educación escolar.

Palabras claves: pedagogía histórica-crítica; formación de profesores; educación escolar.

Ao discutir a formação de professores, podemos tomá-la por diferentes formas explicativas, provenientes de referenciais teóricos diversos. Para colocar a pedagogia histórico-crítica como indicativa de nossa análise é necessário assinalar que estamos nos colocando em oposição a outros posicionamentos que permeiam o campo educacional e que têm se expressado fortemente, não só no delineamento da formação dos alunos que frequentam a educação básica, mas também têm sido o norte para a formação dos professores. Isso apresenta coerência, pois a precarização da escola básica³ não se sustentaria sem a idêntica inconsistente formação de seus educadores.

A formação profissional deve pautar-se pela organização intencional dos conteúdos desse processo e levar em conta as condições objetivas de sua efetivação. No caso da formação de professores,

isso não é diferente. O professor, em formação inicial ou continuada, deve preparar-se para atuar na prática social e esta não é a “sua” prática, como sinalizam as pedagogias do “aprender a aprender”, adotadas e reverenciadas na atualidade na mesma medida de seu grau de alienação. A prática social é a forma como estão sintetizadas as relações sociais em um determinado momento histórico. Vázquez (1968), ao referir-se à prática social, explica que:

O objeto da atividade prática é a natureza, a sociedade ou os homens reais. A finalidade dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana. E o resultado é uma nova realidade, que subsiste independentemente do sujeito ou dos sujeitos concretos que a engendraram com sua atividade subjetiva, mas que, sem dúvida, só existe pelo homem e para o homem, com ser social (VÁZQUEZ, 1968, p. 194).

O que observamos na formação de professores é que essa prática social, sob a égide do modelo econômico social vigente, não se concretiza. A atuação do educador não se sustenta em modelos *teórico-práticos* e sim, em práticas esvaziadas que preparam o indivíduo para uma ocupação profissional que atenda o mercado, (con)formando os sujeitos para o modo de produção capitalista.

De acordo do Severino (2002, p. 11):

Numa sociedade organizada, espera-se que a educação, como prática institucionalizada, contribua para a integração dos homens no tríplice universo das práticas que tecem sua existência histórica concreta: no universo do trabalho, âmbito da produção material e das relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas; e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais.

A educação atual não tem atendido a esses parâmetros. Entretanto, o esvaziamento da formação de professores não significou a assunção do capital de uma postura de desvalorização em relação a ela. Por um lado, porque se transformou em um importante filão de mercado⁴ e por outro, porque conclamar a formação dos professores é uma necessidade da afirmação dos seus próprios referenciais que seduzem e se revelam com roupagens progressistas, ocultando as implicações de uma formação pautada no “saber” fazer, conhecer, conviver e ser, isto é, “aprender a aprender”. E tudo isso, em nome de um discurso de defesa da individualidade e respeito às diferenças, interesses e motivações singulares que descarta a universalidade do gênero humano.

Nosso esforço é no sentido de compreender a educação escolar como lócus privilegiado da formação filosófica, teórica e metodológica para exercício do trabalho docente. Assim, de nada adianta colocar acento na prática, se ela fica restrita ao cotidiano, à prática utilitária e pragmática e perde de vista que só em unidade com a teoria é que possibilitará sínteses explicativas, de múltiplas determinações, da própria prática.

O esvaziamento da educação escolar, portanto, passa pela negação do conhecimento como necessidade ontológica para a decodificação da realidade. Ora, se não há conhecimento a ser ensinado, não há ato educativo. Consequentemente, o professor cai numa armadilha que o transforma em figura decorativa que desvaloriza seu papel, sua formação e as condições objetivas de realização de sua atividade. Destarte, Martins (2010, p. 28) assinala que a valorização docente exige o reconhecimento da: “[...]”

formação e o trabalho do professor em toda sua complexidade, como fundamentalmente, condição para a plena humanização dos indivíduos, sejam eles alunos, sejam professores”. Nesse sentido, afirma Saviani (2000, p. 32):

[...] se não partirmos para um plano de emergência lúcido, corajoso, arrojado, que sinalize o empenho efetivo em reverter a situação de calamidade pública em que se encontra o ensino dos diferentes graus em nosso país, as proclamações em favor da educação não passarão de palavras ocas, acobertadoras da falta de vontade política para enfrentar o problema. E, nesse diapasão, avançaremos século XXI adentro, ampliando ainda mais o já insuportável déficit histórico que vem vitimizandando a população brasileira em matéria de educação.

A teoria pedagógica histórico-crítica se propõe a realizar esse enfrentamento. Para tanto, se apresenta como modelo teórico que tem no materialismo histórico dialético seu fundamento filosófico e compreende o papel da escola dirigido ao máximo desenvolvimento humano e para todos os indivíduos.

Para a pedagogia histórico-crítica, o ser humano, como espécie animal, bípede, com um cérebro com *possibilidades* altamente desenvolvidas etc., ao nascer, é apenas “candidato à humanidade”. Isso porque, o que nossa constituição biológica nos dá, não garante a efetiva humanização. Para nos tornarmos humanos, precisamos nos apropriar daquilo que as gerações anteriores já produziu, incorporou, superou, transformou e que nos coloca, não mais em um mundo natural, mas no mundo da cultura.

A produção e o acesso ao mundo da cultura só é possível ao ser humano por meio do trabalho. Para Marx (1984), o trabalho é atividade criadora e criativa, é a atividade que só o ser humano é capaz de realizar (por isso se diferencia das outras espécies), pois coloca a natureza a seu serviço e não o contrário, como as outras espécies que adaptam suas condições de existência ao que a natureza lhe oferece. Por exemplo: a espécie humana não tem a capacidade de voar segundo suas habilidades dadas por sua natureza. Entretanto, conseguiu elaborar os instrumentos necessários para voar, ainda que de forma artificial e é isso que a coloca acima das outras espécies. Entretanto, essa distinção em relação às outras espécies não nos coloca em pé de igualdade entre todos os seres humanos. Como explica Leontiev (1978), as diferenças essenciais entre nós não está em traços físicos, mas sim, na desigualdade econômica, que produz diversidade nas nossas relações sociais e em nosso desenvolvimento. Por isso o autor assinala que as aptidões humanas não são naturalmente dadas e que para serem apropriadas exige-se um processo educativo.

Conceituemos então, o trabalho educativo. Segundo Saviani (2011, p. 13): “[...] é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Analisemos essa citação. Iniciemos pela *produção direta e intencional*. Está claro para a pedagogia histórico-crítica, que o trabalho pedagógico não é algo que fica à deriva. Trata-se de um tipo de atividade organizada, planejada e dirigida a um determinado fim. Isso nos leva a uma diferenciação em relação a muitas teorias “da moda”. Por exemplo, a teoria do professor reflexivo. Para essa concepção, o foco está na aprendizagem do professor com ênfase na desvalorização de sua formação teórica, pois a: “[...] formação de professores deveria, ao invés de concentrar-se no domínio de teorias científicas, voltar-se

para o saber experiencial do professor” (DUARTE, 2003, p. 618). Logo, valoriza-se o conhecimento tácito, a construção espontânea de conhecimentos e a centralização na “prática reflexiva” do docente (DUARTE, 2003). Mas como já sinalizamos, como é possível realizar uma reflexão sobre a prática, sem fundamentos teóricos? Nesse sentido, concordamos com Duarte (2003, p. 619-620) ao afirmar que:

[...] de pouco ou nada servirá a defesa da tese de que formação de professores no Brasil deva ser feita nas universidades, se não for desenvolvida uma análise crítica da desvalorização do conhecimento escolar, científico, teórico, contida nesse ideário que se tornou dominante no campo da didática e da formação de professores [...]. De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao “reco da teoria”.

Outro exemplo que coloca a pedagogia histórico-crítica em campo diferente de outras teorias amplamente aceitas no atual quadro pós-moderno é a Pedagogia da Infância, que tem as mesmas características da teoria do professor reflexivo, agora, traduzidas para as crianças da educação infantil. Para os autores dessa corrente, a escola deve seguir as necessidades e interesses do aluno, respeitar sua individualidade, suas potencialidades, enfim, respeitar a infância (assim como a teoria do professor reflexivo deve respeitar os saberes cotidianos do educador). Nesse caso, o processo educativo não pode ser dirigido *aos* alunos, mas sim, ser dirigido *por* eles. Portanto, nessa concepção não se sustenta aquilo que estamos analisando sobre o trabalho educativo como produção direta e intencional.

Não pretendemos defender uma desconsideração aos interesses e necessidades e, menos ainda, qualquer forma de desrespeito à infância. Ao contrário, o que entendemos, é que promover novos interesses e necessidades, essa sim, é a melhor forma de respeitar a infância. Mas podemos insistir na pergunta: por que promover novos interesses e necessidades é expressão de respeito à infância?

Para dar essa resposta, vamos avançar na definição de trabalho educativo de Saviani. Segundo ele, é preciso produzir *em cada indivíduo singular, a humanidade já realizada coletivamente*. Retomemos parte dessa exposição para lembrar que a humanização não é transmitida por genética, mas sim, pela cultura. Cada indivíduo singular, isto é, cada “candidato à humanidade” precisa tomar para si, aquilo que os outros seres humanos já elaboraram e se apropriaram; que já faz parte do conjunto humano. Caso contrário, cada nova geração, teria que reconstituir a história humana, tornando inviável seu avanço e desenvolvimento. Por isso Leontiev (1978, p. 282-283, grifo nosso) assinala que:

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. [...] Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, *aos ombros das gerações anteriores* e eleva-o muito acima do mundo animal.

Essa compreensão, de que é a materialidade da vida, do humano, que produz o próprio humano, vai encontrar respaldo também em Vigotski. Diferenciando-se das interpretações que naturalizam o desenvolvimento (entre elas, a posição de Piaget é representativa desse entendimento), Vigotskii (2006) vai afirmar que *é o ensino que promove desenvolvimento*. Logo, é a antecipação ao

desenvolvimento natural, que produz desenvolvimento, posição que reitera o que vínhamos afirmando: aprender, nos torna seres humanizados. Por isso, no início dessa exposição, mencionamos “um cérebro com *possibilidades* altamente desenvolvidas”.

Para que a aprendizagem seja compreendida como condição de desenvolvimento, é indispensável perceber a relação dinâmica “[...] entre “quantidade e qualidade”, ou seja, a “quantidade” de aprendizagens qualifica o desenvolvimento, à mesma medida que a “quantidade” de desenvolvimento qualifica a aprendizagem” (MARTINS, 2012, p. 217). Entretanto, é importante destacar que, se nos diferenciamos de teorias como a do “professor reflexivo”, entendemos que há distinções qualitativas entre as apropriações, isto é, não são quaisquer apropriações que promovem desenvolvimento. Daí a importância da seleção de conteúdos, da correta organização do ensino, tendo em vista estar a serviço do desenvolvimento dos indivíduos. Esse desenvolvimento requalifica o sistema psíquico, o que significa que os conhecimentos não cotidianos são mais desenvolvimentistas do que os cotidianos. Como explica Martins (2012, p. 216), ao colocar foco na transmissão de conhecimentos universais, também estamos levando em conta as características da atividade educativa, tornando inseparável a relação entre forma e conteúdo, uma vez que:

[...] as funções psíquicas só se desenvolvem no exercício de seu funcionamento por meio de atividades que as determinem. Isso significa dizer que não existe função alheia ao ato de funcionar e à maneira pela qual funciona. Portanto, o grau de complexidade requerido nas ações dos indivíduos e a qualidade das mediações disponibilizadas para sua execução representam os condicionantes primários de todo desenvolvimento psíquico. Em suma, funções complexas não se desenvolvem na base de atividades que não as exijam e as possibilitem. Nessa tarefa radica, a nosso juízo, o objetivo maior da transmissão dos conhecimentos clássicos – historicamente sistematizados.

Ao propor dessa forma, mais uma vez se evidencia nossa contraposição às pedagogias do “aprender a aprender”. Teorias dessa natureza nos levam a acreditar que os problemas de aprendizagem, o fracasso escolar, o baixo índice de apropriação de conhecimento assinalado por avaliações institucionais etc., é problema do aluno, da sua família ou do professor, como indivíduo também particularizado.

Concordando com Abrantes e Martins (2007), devemos ficar alertas para o fato de que essas pedagogias propõem colocar o aluno defronte de um problema e, como boa “pedagogia da espera”, acreditar que ele vai construir conhecimentos sobre o tema em questão. Segundo os autores:

Defrontar qualquer aluno com um problema que não tem condições de conhecer em sua profundidade, bem como as vias de sua solução, é crueldade, ainda que travestida com roupagens de liberdade discente no processo de construção autônoma do seu próprio conhecimento.

Aqui está, portanto, a importância do professor, seja na educação básica ou no ensino superior. O aluno até consegue se apropriar de alguns conhecimentos espontaneamente. Mas o faz de forma lenta, precária, superficial. Apropriações dessa ordem são bastante úteis à vida cotidiana. Mas o problema é que essa “vida prática”, tratada de maneira pragmática e fragmentada, não nos eleva ao máximo desenvolvimento e faz de nós os sujeitos alienados que não conseguem avançar na luta por outra sociedade.

A escola, como instrumento que nos leva para além da vida cotidiana, nos insere de fato na prática social (e não prática cotidiana), como conjunto do gênero humano. Quando restringimos a escola aos conhecimentos da “vida prática”, mergulhamos o indivíduo na realidade imediata. Assim, como assinalam Abrantes e Martins (2007, p. 320-321):

[...] um indivíduo imerso na realidade imediata, sem apoio de conceitos que sintetizam a experiência histórica do ser humano, corre o risco de se afogar numa imensidão de informações caóticas ou, no melhor dos casos, realizar avanços lentos e insignificantes à custa de muito se debater, como aquele que não foi ensinado a nadar e é atirado na água.

Tudo isso nos leva a seguinte conclusão, afirmação e defesa: o professor é figura indispensável e insubstituível no trabalho educativo. Faremos então um breve destaque sobre as relações entre desenvolvimento efetivo e iminente para colaborar com a reflexão sobre o imprescindível papel do professor.

Para Vygotski (2001), a aprendizagem deve considerar o *desenvolvimento real* (ou efetivo) do sujeito, isto é, constatar aquilo que ele consegue fazer por si mesmo. Porém, essa verificação não encerra em si mesma o domínio de uma operação ou conceito. Para tanto, é preciso o estabelecimento de relações internas entre as operações e os conceitos. O desenvolvimento efetivo expressa conexões psíquicas interfuncionais já estabelecidas (seja resultado das experiências prévias do indivíduo, quer tenha sido adquirido por ação do ensino escolar), que devem fornecer elementos para o trabalho do professor na área de *desenvolvimento iminente*. Este, por sua vez, não representa unicamente o que o indivíduo não faz por si mesmo, mas sim, aquilo que está em vias de acontecer, mas que não ocorrerá naturalmente, exigindo a intervenção do ensino.

Ora, se defendemos o desenvolvimento histórico e social dos seres humanos, então esse desenvolvimento iminente só poderá se tornar efetivo em colaboração com outra pessoa. Entretanto, a ajuda do outro precisa ser devidamente qualificada. Assim, uma criança não apreende as relações internas dos objetos meramente convivendo com outra que já se apropriou de determinados conhecimentos. Da mesma forma, um professor não domina os conteúdos que deve ensinar em suas múltiplas determinações e sua complexidade simplesmente “trocando experiências” com seus colegas.

A colaboração defendida por Vigotski é de um “par mais desenvolvido”, que tem as condições necessárias de conduzir a aprendizagem de forma planejada, identificando pendências cognitivas que precisam de ação sobre elas, garantindo qualidade às mediações realizadas. Esse é, por excelência, o professor.

Se o educador é figura indispensável, ele precisa ser bem formado, remunerado e participar continuamente de formação de *qualidade*. Isso significa que os conteúdos de sua formação não podem ser aligeirados e nem se concentrar nos “saberes e fazeres docentes” esvaziados dos referenciais teóricos que os sustentam. Por essa razão, para a pedagogia histórico-crítica não serve qualquer conteúdo. Explicitemos um pouco mais como estamos valorando esse conteúdo.

A escola deve organizar o conteúdo escolar, e ele existe desde os bebês! É claro que existem diferenças para os diversos segmentos do ensino, mas a atividade pedagógica deve ser, sempre, intencional e por isso, sempre tem conteúdo.

Mas acontece que na escola, não cabe tudo! A seleção deve então, utilizar como critério o que chamamos de conhecimentos clássicos, aqueles mais humanizadores, tendo em vista que a humanização não resulta de determinantes evolutivos naturais nem se identifica com o simples pertencimento destes à vida social. Os conhecimentos clássicos são representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade, na ausência das quais a captação das leis que regem o desenvolvimento histórico de todos os fenômenos se torna impossível.

Compreender a importância do conhecimento clássico como critério de seleção de conteúdos exige que nos remetamos à discussão sobre a inteligibilidade do real (MARTINS, 2012). Segundo a autora, a realidade existe, independente da consciência do indivíduo sobre ela em suas múltiplas determinações. Sendo assim, captar a realidade não resulta meramente do contato sensorial direto do sujeito em face do objeto. Os conhecimentos cotidianos (típicos, como já apontamos, das pedagogias do “aprender a aprender”) permitem apenas a apreensão das manifestações fenomênicas do objeto, sua aparência.

Para nos apropriarmos da essência dos fenômenos é preciso ir além, compreender a realidade objetiva como um conjunto de processos naturais e sociais em permanente movimento, que não se processa de modo casual, aleatório, mas na e pela ação do homem na natureza. Porém, afirmar que a realidade exista independente da consciência do indivíduo, não significa vincular isso à incapacidade de intervenção nela. Para tanto, é preciso dar à consciência as condições de tornar a realidade cognoscível ao sujeito. Em outras palavras, viabilizar a subjetivação do objetivo:

A representação subjetiva da realidade em sua materialidade e historicidade, a captação das “leis” e dos determinantes que regem esse desenvolvimento é o que definimos como conhecimento objetivo, ou seja, ao grau máximo de fidedignidade na representação subjetiva da realidade objetiva (MARTINS, 2012, p. 214).

Nessa direção, não é qualquer conhecimento que permitirá essa representação fidedigna da realidade. A seleção dos conteúdos clássicos e a garantia de transmiti-los na escola passa, portanto, pelo compromisso político com a formação dos indivíduos emancipados, maximamente desenvolvidos, que possam contribuir com a transformação social, objetivando a superação do modo de produção capitalista.

Finalizamos esse artigo reafirmando a pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica comprometida com a educação para os filhos da classe trabalhadora. O processo ideológico de sedução aos ideários do “aprender a aprender” tem como uma de suas estratégias manter os professores no maior desconhecimento possível das alternativas teórico-metodológicas para a educação emancipadora. Portanto, é preciso, como diria Walter Benjamin (1994), escovar a contrapelo: nos apropriar dos conhecimentos necessários para praticar uma educação de qualidade e garantir que ela chegue a todos.

Referências:

ABRANTES, A. A.; MARTINS, L. M. A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. *Interface* [online], Botucatu, v. 11, n. 22, p. 313-325. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832007000200010>. Acesso em: 18 ago. 2013.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e crítica cultural*. Tradução Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a15v2483.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2010.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. 2012. 249f. Tese (Livre Docência)-Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2012.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos de 1844. In: FERNANDES, F. (Org.) *Marx e Engels: história*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1984.

SAVIANI, D. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEVERINO, A. J. Competência técnica e sensibilidade ético-política: o desafio da formação de professores. *Cadernos FEDEP* (Fórum Estadual de Defesa da Escola Pública), São Paulo, n. 1, p. 10-23, fev. 2002.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da praxis*. Tradução Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VELLUTO, L. Fusão Kroton e Anhanguera: Lição de negócios. *Istoé Dinheiro*, n.811, 26 abr. 2013.

Disponível em:

<http://www.istoedinheiro.com.br/noticias/117790_FUSAO+KROTON+E+ANHANGUERA+LICO+DE+NEGOCIOS>. Acesso em: 14 ago. 2013.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10.ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 103-117.

VIGOTSKY, L.S. *Obras escogidas*. Tomo II. Madrid: Visor, 2001.

Notas:

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Bauru) e Doutora em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara. É líder do grupo de pesquisa “Pedagogia histórico-crítica e educação escolar” (UFES), membro do Núcleo de Educação Infantil (NEDI-UFES) e do Grupo de pesquisa “Estudos Marxistas em Educação”. Professora do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais (DTEPE) e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: galvao.marsiglia@gmail.com.

² Livre Docente em Psicologia da Educação, professora do curso de Formação de Psicólogos da Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru e do curso de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP/Araraquara. Membro do Grupo de Pesquisas “Estudos Marxistas em Educação” e do Grupo de Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR). E-mail: ligiamar@fc.unesp.br.

³ A pedagogia histórico-crítica toma como referência a escola pública brasileira. Não estamos, portanto, desconsiderando que existem escolas de excelente qualidade, mas, ou elas são casos de excepcionalidade, se tratamos da escola pública, ou estão reservadas à elite, constituindo-se assim em negação do acesso à escolarização de qualidade para a maioria da população.

⁴ Em abril de 2013 a revista “Isto É Dinheiro” publicou como matéria de capa, escrita por Luciele Velluto, a notícia da fusão entre duas empresas de educação (Kroton e Anhanguera). A fusão dá origem à maior empresa de educação do mundo, avaliada em 13 bilhões de reais. A nova Kroton engloba um milhão de alunos universitários. Diante da expectativa de aumento do ensino superior para as classes C e D, o presidente da nova Kroton, Rodrigo Galindo, afirma, segundo a reportagem, que: “[...] é hora de se antecipar à mudança no nível de exigência dessa massa que está chegando ao ensino universitário” e ainda, que em: “Em sua visão, a qualidade ainda não é um quesito que faça parte de sua lista de cobranças”. E quando este for um critério, ele contará com seu “time”, defensor de uma mesma postura empreendedora (VELLUTO, 2013).

Recebido em: 09/2013

Publicado em: 02/2014.