



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

A MEMÓRIA HEGEMÔNICA SOBRE O SER PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA.

Mayllena Joanne Fernandes de Carvalho²⁰
(UESB)

Claudio Eduardo Félix dos Santos²¹
(UESB)

RESUMO

O presente artigo pretende discorrer, de forma preliminar, a respeito de como a pedagogia histórico-crítica pode contribuir para o desenvolvimento da memória do ser professor em estudantes de Educação Física inseridos no PIBID. Assim, pretende colaborar com o esforço de apreender aspectos das determinações da realidade na produção do conhecimento científico coerentes com a abordagem utilizada, a saber, o materialismo-histórico-dialético. Para tanto, se faz relevante conhecer que memórias os estudantes trazem acerca do ser professor de educação física como fenômeno da interação social e coletiva, propiciada pelos processos políticos e educacionais, bem como, se essas memórias estão ancoradas nas pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2001), a fim de contribuir numa memória até então construída para o trabalho educativo na perspectiva da omnilateralidade.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professor; Pedagogia Histórico-Crítica; Omnilateralidade.

²⁰ * Discente do curso de mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

**Professor do programa de pós-graduação em Memória: Sociedade e Linguagem da Universidade do Sudoeste da Bahia - UESB; Linha de Pesquisa: Memória, Cultura e Educação; Projeto Temático: Memória, Luta de Classe e Teoria Pedagógica. cefelix2@gmail.com.



INTRODUÇÃO

O presente trabalho expõe resultados iniciais de pesquisa desenvolvida no programa de pós-graduação em Memória: Linguagem e Sociedade.

Este estudo emerge de inquietações e indagações acerca dos alicerces pedagógicos peculiares do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, agenciado pela CAPES – Coordenação de Pessoal de Nível Superior.

A delimitação da pesquisa parte da inquirição acerca da memória dos estudantes de Educação Física da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, frente ao ser professor de educação física e como o PIBID influencia na formação desses estudantes.

A memória dos estudantes de Educação Física acerca de sua prática educativa acaba permeando de forma hegemônica sobre o ser professor, limitando-se ao “movimento humano”, enfatizado a formação docente, centrado na prática empírica.

Com efeito, a questão/preocupação da formação do ser professor é posta frente à inquietação com o preparo pedagógico-didático dos docentes que derivará em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, imbricado nos objetivos e competências específicas (SAVIANI, 2009).

Para clarificar e definir os instrumentos e técnicas são necessários compreender a fundo a teoria do conhecimento em Marx, a lógica dialética, suas leis e categorias que vão nos permitir problematizar, delimitar problemas, questões científicas e estabelecer o caminho lógico das respostas ao problema de investigação.

As categorias de conteúdo as quais guiarão a investigação do trabalho serão delineadas a partir da prática social, do objeto e da finalidade da investigação. O conjunto conceitual que se propõe pesquisar abarca Memória; Formação de Professores; Pedagogia Histórico-Crítica; Omnilateralidade. Assim, pretende contribuir para que seja possível apreender a realidade em sua essência na produção do conhecimento científico coerentes com a abordagem utilizada, a saber, o materialismo-histórico-dialético.

Para melhor compreender a lógica da pesquisa é necessário situar a mesma em relação ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).



O PIBID²² elenca como objetivos do programa: **i)** incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; **ii)** contribuir para a valorização do magistério; **iii)** elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; **iv)** inserir os licenciados no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; **v)** incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; **vi)** contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos promovem a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas no percurso da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um professor coordenador da licenciatura e de um professor supervisor da escola.

O PIBID foi instituído a partir da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, tendo como finalidade articular o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores voltada para a educação básica, com a intenção de unificar as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) esteja abaixo da média, 4.4.

A compreensão de como se dá a Formação de Professores - e que os estudantes são produtos de uma sociedade - nos dias atuais pode ser amparada em um estudo

²² Os objetivos apresentados foram retirados na íntegra da página da capes www.capes.gov.br



dentro do campo da memória a partir dos olhares para a abrangência dos incrementos de consensos e conceitos atuais. A esse respeito, destaco o PIBID como ponto de partida e análise no processo de formação dos professores e suas possíveis implicações na educação física.

MEMÓRIA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.

A memória é de natureza teórica, de caráter multimodal, e multidisciplinar. Existem formas de pensar, de constituir a memória, por isso, evidencia-se a memória na concepção de Halbwachs.

A memória é a dialética entre a lembrança e o esquecimento. A memória está no embate entre lembrar e esquecer. Quando a memória permanece nesse ponto, ela se torna um operador temporal, pois só se lembra do passado porque está no presente, assim se apregoa a informação do que passou, percebendo que está no momento diferente do qual não se está vivendo mais.

Diante do exposto, busca-se nesse direcionamento, apreender através da memória, delimitar a seguinte hipótese: A memória dos estudantes de educação física está fundamentada na epistemologia da prática, considerando que o PIBID, pautado em seus objetivos, prevalece a formação de professores nas pedagogias do “aprender a aprender²³”.

No que concerne à pedagogia histórico-crítica, almeja-se abordar suas contribuições para a formação de professores e para o PBID, contrapondo a presença hegemônica das pedagogias do “aprender a aprender”.

Partindo desse pressuposto, para a pedagogia histórico-crítica, a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão dialética (SAVIANI, 2013 p.

²³O “aprender a aprender” se institui como um lema de uma corrente educacional denominada escolanovista, oposta à concepção tradicionalista de ensino. Esse movimento com aparência de reforma da sociedade burguesa aparece como instrumento de abrandar e colocar em ordem as novas relações sociais internacionais visando o progresso por meio da educação.



80), emana numa concepção de ser humano pautada no fator histórico e social, inspirada na omnilateralidade, que enxerga o indivíduo na sua totalidade.

Destarte, entendemos que a prática pedagógica na maioria dos professores decorre das pedagogias voltadas a uma práxis imediata, acurada de conteúdos cotidianos.

A pedagogia histórico-crítica, por sua vez, assevera que a Educação Física deve contribuir com a concepção direta e intencional da humanidade, possibilitando ao indivíduo o conjunto de conhecimentos do saber sistematizado. Desta forma, apresenta-se as seguintes questões a se refletir acerca dessa problemática: Que memórias os estudantes, participantes do PIBID da Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC, trazem acerca do ser professor de educação física? A participação destes estudantes no PIBID, em especial no subprojeto “O ensino da educação física na educação escolar a partir dos fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural”, contribui de que maneira para uma avaliação da memória até então construída para o trabalho educativo na perspectiva da omnilateralidade?

Assim, postas as questões acima busca-se com o presente trabalho analisar a produção da memória do ser professor de Educação Física e como a experiência da Pedagogia Histórico-Crítica no PIBID realiza a crítica e a construção de uma outra visão acerca do trabalho educativo.

Os professores, conforme a pedagogia histórico-crítica, são responsáveis pela transmissão dos conteúdos produzidos pelo homem ao longo da história da humanidade, apresentando uma ação diretiva e propositada através da sua prática pedagógica. Desse modo, o desenvolvimento psíquico dos sujeitos acontece à medida que os indivíduos aprendem e adquirem novos conhecimentos, elevando, assim, as suas capacidades psíquicas superiores.

Uma educação preconizada na pedagogia histórico-crítica, que transforma o psiquismo humano, entende que o seu desenvolvimento é determinado pela aquisição da cultura. Para isso, os indivíduos terão de se apropriar da cultura historicamente acumulada e socialmente formada. Pensar no papel da educação física na possibilidade



do desenvolvimento do psiquismo, é prever como ela pode se organizar para trabalhar os conceitos teóricos científicos que possibilitem o desenvolvimento do pensamento teórico.

Todo comportamento animal é vinculado à estímulos e experiências não ultrapassando o campo da percepção imediata. Dessa forma, a capacidade do pensamento teórico, da transmissão de conhecimentos nos diferencia dos demais animais.

O referencial teórico-metodológico destaca o método, buscando investigar os novos caminhos com base na teoria social de Marx e Engels para compreensão da realidade social.

A pesquisa elegeu o método do materialismo histórico-dialético baseado nos estudos de Karl Marx. Um dos pressupostos fundamentais do método é que nada passa no pensamento ou na consciência sem antes existir na realidade objetiva, o que denomina a concepção materialista em Marx.

Para Marx, o método” não é um conjunto de regras formais que se ‘aplicam’ a um objeto que foi recortado de uma investigação” e continua ratificando que “o método implica uma determinada posição de sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações”. (NETTO, 1989 p. 25) Assim, o método para Marx aponta a perspectiva do sujeito que pesquisa, em relação ao seu objeto, com a intenção de extrair diversas informações deste, excluindo qualquer pretensão de neutralidade. Vale lembrar que a memória como objeto vai ser sempre um conhecimento e se é um conhecimento vai ser sempre um saber.

Materialismo em Marx, é o primeiro dado existencial, é a própria realidade objetiva. “O materialismo histórico-dialético é a teoria do conhecimento a qual busca a apropriação lógica, pelo pensamento, das leis e formas do mundo objetivo” (LAVOURA, 2013 p. 13). A obra marxiana resultou “uma espécie de saber total, articulado sobre uma teoria geral do ser (o materialismo dialético) e sua especificação em face da realidade (o materialismo histórico)” (NETTO, 1989 p. 3).



Partindo da essência do fenômeno a ser estudado o pesquisador se utilizará de dois momentos, espiralados para a realização da pesquisa: referências bibliográficas e produções do conhecimento e documentos.

MEMÓRIA: UM POSSÍVEL CAMINHO DE PROBLEMATIZAÇÃO

Não se tem a intencionalidade de esboçar um conceito mecânico acerca da memória, uma vez que não se pretende reproduzi-lo. Entretanto, (Martins valendo-se em Luria, 2013, p. 154), entende a memória como:

[...] o registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior, registro esse que dá ao homem a possibilidade de acumular informações operar com os vestígios da experiência anterior após o desaparecimento dos fenômenos que provocaram tais vestígios.

A memória se institui a partir do momento que dá sentido, significado, quando fixa. A memória é constituída nas relações sociais, produto de vivências de grupos, estando ancorada em referências: espaço, tempo, normas, valores. Por esse modo, “a condição necessária para que exista a memória é que o sujeito que lembra, indivíduo ou grupo, tenha a sensação de que ela remonta a lembranças de um movimento contínuo” (HALBWACHS, 2003 p. 101).

Halbwachs, pensa a sociedade como ponto de intersecção, ou seja, o eu indivíduo, o eu coletivo, o eu vivo na sociedade como todo. Assim, a memória não é o passado vivo, é o agora. E, estando no presente, que se reflete como se constitui a memória na formação do professor de educação física nas Instituições de Ensino Superior – IES na perspectiva histórico-crítica.

Para isso, vale ressaltar que Halbwachs se apega na memória e não no esquecimento. Elenca as memórias – social, individual e coletiva. Entretanto, para ele não existe memória em si, existe vários tipos de memórias a partir das lembranças dos grupos.



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

A memória individual está contida na sociedade, visto que é sempre confirmada a partir da memória do outro, seja ela relacional à memória social ou memória coletiva, ou ainda à concordância da vivência e não ao espaço em si. Para o autor:

Ela não está inteiramente isolada e fechada. Para evocar seu próprio passado, em geral a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras, e se transporta a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade. Mais do que isso, o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias, que o I não inventou, mas toma emprestado de seu ambiente. (HALBWACHS, 2003, P.72)

Halbwachs situa a aventura pessoal da memória, bem como a sucessão dos acontecimentos individuais, resultante de mudanças que ocorrem nas nossas relações com os grupos os quais estamos inseridos.

A distinção de memória individual e memória coletivas por Halbwachs, se faz no sentido em que uma está ligada à outra. Conforme Halbwachs (2003, p.72), “a memória coletiva contém as memórias individuais, mas não se confunde com elas”. A memória vive enquanto permanece vivo minha relação com o grupo.

Assim como ocorre na memória individual, tudo o que é coletivo é social, mas nem tudo o que é social é coletivo. A memória é retentiva da relação social.

De acordo com Halbwachs (2003, p.41), “se pode falar em memória coletiva quando evocamos um fato que tivesse um lugar na vida de nosso grupo”.

A Memória é coletiva porque tem circunstâncias com o outro ou outra situação. Se estamos inseridos em diversos grupos, temos diversas memórias coletivas cruzando o presente e que nos tornam “indivíduos”.

A memória do grupo é coletiva, mas este indivíduo está envolvido em diversas relações e tem o seu elo individual. Logo:

Para que a memória dos outros venha a reforçar e completar a nossa, é preciso que as lembranças desses grupos não deixem de ter



alguma relação com os acontecimentos que constituem meu passado (HALBWACHS, 2003, p. 98).

A respeito do tempo, a sociedade se decompõe em uma multiplicidade de grupos, cada um com sua própria duração. Os acontecimentos se sucedem no tempo, mas o tempo em si é um contexto imóvel. Os tempos são mais ou menos vastos, permitem que a memória retroceda mais ou menos longe no que se convencionou chamar de passado (HALBWACHS, 2003, p. 153). Portanto:

O tempo só é real na medida que tem um conteúdo, ou seja, na medida que oferece ao pensamento uma matéria de acontecimentos. Ele é limitado e relativo, mas tem uma realidade plena. É bastante amplo para oferecer às consciências individuais um contexto suficiente para que estas possam nele dispor e reencontrar suas lembranças (ibid., p. 156).

Toda memória coletiva tem como suporte um grupo limitado no tempo e no espaço. Halbwachs afirma que não há memória coletiva que não aconteça em um contexto espacial, pois o espaço é uma realidade que dura e continua: “[...] nada permanece em nosso espírito e não compreenderíamos que seja possível retomar o passado se ele não estivesse conservado no ambiente material que nos circunda” (HALBWACHS, 2003, p. 170).

Ademais, grande parte dos grupos encontram suas lembranças coletivas no contexto espacial, uma vez, que Halbwachs entende o espaço como uma forma de localização de experiência. E continua:

Quando tocamos na época em que já não conseguimos imaginar os lugares, chegamos a regiões do passado que nossa memória não atinge. Portanto, para lembrar, não é preciso que nos transportemos em pensamento de fora do espaço, pois ao contrário é a imagem do espaço que nos dá a ilusão de não mudar pelo tempo afora e encontrar o passado no presente – é assim que podemos definir a memória e somente o espaço é estável o bastante para durar sem envelhecer e sem perder nenhuma de suas partes (HALBWACHS, 2003, p. 188).



Pensar a memória dos estudantes do curso de educação física junto ao PIBID, acerca do ser professor parte inicialmente de cada indivíduo frente às possibilidades de desenvolvimento de práticas educativas omnilaterais.

Nós, seres humanos, somos omnilaterais, ainda que sejamos incompletos do ponto de vista social a qual pertencemos. Na perspectiva marxiana, para entender os homens, é preciso entender o que eles são. Assim, Della Fonte, com base em Marx (2014, p. 388, explica o termo omnilateral, como um homem total, que situa-se na constituição do humano.

Diante do exposto, entende-se que toda memória individual é social e coletiva, pensando no desenvolvimento total, amplo, completo do ser.

Destarte, se faz relevante conhecer que memórias os estudantes trazem acerca do ser professor de educação física como fenômeno da interação social e coletiva, propiciada pelos processos políticos e educacionais, bem como se essas memórias estão ancoradas nas pedagogias do “aprender a aprender”.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O “APRENDER A APRENDER”: REFLEXÕES PARA A MEMÓRIA DO SER PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ENTRE ALUNOS DO PIBID.

As pedagogias do “aprender a aprender”, segundo Duarte (2010), diz respeito ao conjunto de teorias que defendem que mais importante do que ensinar os conteúdos, do que apreender os produtos do conhecimento humano, o processo de aprender de forma que se tenha o menos de ensino possível é o caminho mais auspicioso. Pode-se classificar como pedagogias do aprender a aprender a pedagogia escolanovista, o multiculturalismo, o construtivismo, a teoria do professor reflexivo, a pedagogia de projetos.

A partir desse contexto, origina-se uma nova concepção de educação, que aloca o aluno no cerne das atividades pedagógicas, o professor é visto como facilitador e o “aprender a aprender” como constituindo o alicerce para o processo de ensino. De acordo com Saviani (1999, p. 21),



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

“[...] O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa individual caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre esses e o professor”.

Duarte (2003), aponta o posicionamento valorativo da pedagogia do “aprender a aprender” a fim de que as aprendizagens onde o indivíduo realiza por si mesmo são apresentadas como mais desejáveis àquelas realizadas por meio da transmissão de conhecimentos e experiências por outras pessoas, à medida que venha a contribuir para o desenvolvimento da autonomia do indivíduo.

Nessa direção, Duarte (2003) alega que o revigoramento do lema no ideário dos educadores deve-se ao fato de vivermos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações acontecem em uma cadência acelerada deixando os conhecimentos cada vez mais provisórios. Daí a importância de atualização dos sujeitos, para não ficarem obsoletos, condenado ao anacronismo, ou seja à discrepância de seus conhecimentos.

De acordo com Marsiglia & Martins (2013), as pedagogias do “aprender a aprender”, defendem a função do professor enquanto mediador no processo de ensino-aprendizagem, fundamentando sua prática pedagógica na prática cotidiana. Conforme essas pedagogias, o mais importante no ato educativo é a experiência e não o pensamento teórico ou os conteúdos científicos e filosóficos.

Notadamente, o professor em formação inicial ou continuada, deve preparar-se para atuar na prática através do ensino dos conhecimentos clássicos. Contudo, a prática social na formação de professores perpassa pela formação de indivíduos para uma ocupação profissional que atenda às necessidades do mercado de trabalho, contrariando as práticas esvaziadas e cotidiana. Dessa maneira, a prática só será efetiva e eficiente se essa estiver em consonância com a teoria (MARSIGLIA & MARTINS, 2013).

Os professores desta corrente fundamentam sua prática pela própria prática. Do mesmo modo, os estudantes do PIBID, bolsistas de iniciação à docência são



encaminhados às aulas dos professores supervisores para observação e coparticipação com a finalidade de formar novos docentes baseando-se na prática pedagógica destes.

Em relação à Educação Física, historicamente vem se desenvolvendo e ficando na memória social uma concepção hegemônica fundamentada na atividade física prática e pragmática realizada em quadras, piscinas, campos, etc, que é reforçada e fundamentada, a nosso ver, pelas pedagogias do aprender a aprender. Essas concepções dão base material para a produção de memórias (sociais e individuais) que fazem com que o estudante de Educação Física, ao entrarem e, quiçá, continuarem no curso com essa visão limitada e pseudo-concreta.

Diante disso, há experiências em curso que buscam ampliar essa concepção e visão de professor de Educação Física. Na pesquisa que estamos desenvolvendo buscamos na experiência do PIBID: “educação física e pedagogia histórico-crítica as fontes para a investigação acerca de como essa experiência, com uma específica teoria pedagógica”, incide sobre a visão e formação dos estudantes e, conseqüentemente, entra em confronto com suas teses e memórias sobre o ser professor de educação física.

CONCLUSÕES

As conclusões parciais que chegamos até agora dizem respeito a que a memória imbricada nos saberes, manifesta-se em escolhas por concepções teóricas e ações práticas.

No que se refere à Educação Física e, mais especificamente à cultura corporal, o jogo, o esporte, a dança, as lutas, a ginástica são componentes efetivos da realidade histórica. Essas práticas, acompanham o desenvolvimento histórico da humanidade e, numa sociedade alienada como é a capitalista, estas entram no imaginário e na memória dos grupos ou das próprias sociedades de forma a criar um padrão dominante sobre o que vem a ser a Educação Física e, conseqüentemente, como deve ser o professor na



sociedade contemporânea (preparador físico, esporte de rendimento, descobridor de atletas, etc.)

Para tanto, possibilitar aos alunos o conhecimento do objeto para além da experimentação prático sensível, significa, trabalhar tendo como base o contínuo movimento de superação da reprodução sensorial em direção à produção conceitual.

No plano da formação de professores em geral, conforme Marsiglia & Martins (2013), a presença da prioridade no ensino dos conhecimentos cotidianos consentem apenas a aparência, a apreensão das manifestações fenomênicas do objeto.

Neste cenário, a Pedagogia histórico-crítica busca uma outra lógica que enfatize o papel do conhecimento científico e da reflexão filosófica para o desenvolvimento da prática pedagógica enquanto prática social. É nesse sentido que incide a nossa pesquisa a fim de analisar os limites e possibilidades de uma formação inicial do professor de Educação Física tomando por base um programa de incentivo aos estudantes no desenvolvimento de suas práticas educativas.

REFERÊNCIAS

DUARTE, N; MARTINS, L. M. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 33-50.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

HALBWACHS, M. **A memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003. Tradução de Beatriz Sidou.

LAVOURA, T. N. **Cultura corporal e tempo livre em áreas de reforma agrária: notas acerca da educação escolar e da emancipação humana**. Tese de Doutorado – universidade federal de minas gerais, Belo Horizonte - MG, 2013.

MARSIGLIA, A. C. G. MARTINS, L. M. **Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores**. *Germinal: marxismo e educação em debate*, salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez. 2013.



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

MARTINS, L. M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

NETTO, J. P. O Serviço Social e a tradição marxista. In: **Serviço Social e Sociedade**. ano X, n. 30, São Paulo, Cortez, abril de 1989.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas, São Paulo, 1999.

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

_____. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação: 2009