

“PROFESSOR INTELECTUAL CRÍTICO E REFLEXIVO”: O FALSO SOCIALMENTE NECESSÁRIO NA EDUCAÇÃO

“INTELLECTUAL, CRITICAL AND REFLECTIVE TEACHER: THE FALSE SOCIALLY NECESSARY IN EDUCATION

Rafael ROSSI¹
Aline Cristina Santana ROSSI²

Resumo

O presente artigo aborda de modo crítico a concepção tão vigente no debate educacional a respeito da expressão “professor intelectual crítico e reflexivo”. Entendemos que a crítica de um conceito não se realiza apenas *per se*. Ao contrário, os conceitos e as categorias partem do próprio movimento histórico e social da realidade objetiva, ou seja, expressam a própria lógica do real. Crítica é a busca pelos fundamentos históricos que possibilitam compreender determinada atividade humana em sua vinculação intrínseca com o processo de complexificação do ser social. Nosso objetivo é compreender as categorias em sua vinculação ontológica com a objetividade. Desse modo, realizamos uma crítica à tentativa de reformar a educação na atualidade, sem levar em consideração a sociedade na qual vivemos, dominada pelo sistema do capital e por seus interesses de reprodução que a tudo englobam e dominam, tendo por parâmetro as contribuições da tradição marxista, costumeiramente denominada como ontologia crítica.

Palavras-chave: Crítica. Ontologia. Educação.

Abstract

This article critically addresses the conception so prevalent in the educational debate regarding the expression “critical and reflective intellectual teacher”. We understand that the critique of a concept is not only *per se*. On the contrary, concepts and categories start from the historical and social movement of objective reality itself, that is, they express the logic of reality itself. Criticism is the search for historical foundations that make it possible to understand a certain human activity in its intrinsic connection with the process of the social being. Our objective is to understand the categories in their ontological link with objectivity. In this way, we criticize the attempt to reform education today without taking into account the society in which we live dominated by the capital system and its interests of reproduction that encompasses and dominates, taking as a parameter the contributions of the tradition of Marxism denominated as critical ontology.

Keywords: Critical. Ontology. Education.

¹ Licenciado e Mestre em Geografia, Doutor em Educação pela UNESP/FCT de Presidente Prudente – SP. Docente da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS em Campo Grande – MS. E-mail: rafaelrossi6789@hotmail.com / r.rossi@ufms.br

² Pedagoga pelo Instituto Educacional do Estado de São Paulo. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS em Campo Grande – MS. E-mail: line.csantana@hormail.com

Introdução

Não é de hoje que cortes orçamentários cada vez mais têm sido realizados na área educacional. Some-se a isso a situação degradante que a educação pública em geral tem enfrentado, de modo acentuado no caso brasileiro. Inúmeras são as pesquisas, nesse sentido, que buscam explicitar essa dinâmica que milhares de professores de todos os níveis enfrentam cotidianamente em todo o território nacional. Todavia, algo curioso ocorre concomitantemente: a insistência ideológica³, no plano teórico de discursos e teses que, de modo direto ou indireto, se baseiam no idealismo em seus mais variados matizes: *reformismo, politicismo e praticismo-voluntarista*.

Uma dessas insistências ideológicas que problematizamos neste texto é a discussão conceitual sobre o “professor intelectual crítico e reflexivo”, proposta por Pimenta (2002). Entendemos, na contramão da análise da autora, que a resolução dos problemas materiais, que estão presentes no cotidiano da educação pública brasileira, não será superada tão somente por vontades e anseios subjetivos.

Todavia, este último argumento precisa ser explicitado e bem compreendido para que a teoria se torne “força material” e seja apoderada pelas massas. Desse modo, não temos a pretensão de desqualificar ou desprezar a atividade intelectual da autora aqui em discussão. Nosso objetivo é propor uma crítica à postura idealista que se faz tão presente na análise educacional em meio ao nosso período histórico contemporâneo.

A crítica não possui um caráter apenas depreciativo. Crítica significa “o exame da lógica do processo social – levando sempre em conta que é um produto da atividade humana – de modo a apreender a sua natureza própria”, ou seja, as suas contradições, tendências, aspectos positivos e negativos, possibilidades e limites, “tendo sempre como parâmetro os lineamentos gerais e essenciais do processo social como um processo de autoconstrução humana”. Inclusive, é preciso considerar que as teorias também são partes integrantes desse movimento; portanto, “criticá-las significa verificar em que medida elas são capazes de captar a natureza daquele processo e em que medida seus acertos, erros, lacunas, etc., são expressão de interesses sociais em jogo” (TONET, 2005, p. 54-55).

Dessa forma, entendemos que é preciso, na sequência, explicitar o que Pimenta (2002) entende por “professor intelectual crítico e reflexivo”. Posteriormente, demonstraremos os limites idealis-

³ O termo *ideologia* aqui é utilizado no sentido lukacsiano, em que se trata de uma elaboração ideal para tornar a práxis consciente frente aos conflitos sociais, orientá-la em face destes (LUKÁCS, 1981).

tas presentes nessa concepção e, por fim, apresentamos nossas considerações finais a partir das análises oferecidas pela tradição filosófica conhecida como perspectiva ontológico-crítica, a exemplo de Lukács (1981).

Entendemos que na formação de professores é fundamental, de um ponto de vista das autênticas necessidades do gênero humano, contribuir com procedimentos necessários para a socialização do conhecimento erudito em suas várias dimensões (estéticas, filosóficas e científicas), como Saviani (2011) defende, e isso, por sua vez, numa abordagem crítica ontológica (LUKÁCS, 1981).

“Professor intelectual, crítico e reflexivo”: o que isso quer dizer?

Pimenta (2002) se propõe, no texto aqui em debate, a “explicitar e discutir as origens, os pressupostos, os fundamentos e as características do conceito *professor reflexivo*”. Para tanto, a autora buscou realizar uma “revisão conceitual do tema a partir das propostas do norte-americano D. Schön, seu principal formulador”, para, por fim, apontar para a “necessidade de transformação do conceito, considerando as contradições que emergem de sua análise” (PIMENTA, 2002, p. 18).

Pimenta, de fato, cumpriu o que prometeu, isto é, realizou uma revisão conceitual do termo, passando pela sua interferência na discussão sobre a formação de professores, e elaborando uma “crítica” ao conceito de “professor reflexivo”.

As ideias de Schön rapidamente foram apropriadas e ampliadas em diferentes países, além de seu próprio, num contexto de reformas curriculares nas quais se questionava a formação de professores numa perspectiva técnica e a necessidade de se formar profissionais capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e de dilemas, que caracterizam o ensino como prática social em contextos historicamente situados. Por outro lado, também se indagava sobre o papel dos professores nas reformas curriculares. Seriam estes meros executores das decisões tomadas em outras instâncias? Pesquisas já vinham apontando a importância da participação destes e da incorporação de suas ideias, seus conhecimentos, suas representações na elaboração das propostas a serem implantadas. O reconhecimento destes como sujeitos participantes das propostas se constituía em requisito imprescindível no sucesso da implantação de mudanças. E o conceito de *professor reflexivo* apontava possibilidades nessa direção. A ampliação e a análise crítica das ideias de Schön (e a partir delas) favoreceram um amplo campo de pesquisas sobre uma série de temas pertinentes e decorrentes para a área de formação de professores, temas inclusive ausentes nas preocupações de Schön (PIMENTA, 2002, p. 20-21).

É interessante notar que a autora compreende que, em alguns casos, ao destacar o “protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações”, esse modo de encarar a questão pode levar a uma supervalorização do professor e a um “possível” praticismo e individualismo. To-

davia, volta o texto a apresentar uma série de argumentos de diversos autores a respeito dessa problemática, sem distingui-los entre si. Argumenta Pimenta que a superação dos limites apontados pelos autores presentes em seu escrito se dará com uma reflexão teórica e uma crítica coletiva. Aliás, a este respeito, afirma que “o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais e de si mesmos como profissionais”, em que desenvolvem sua atividade docente “para neles intervir, transformando-os” (PIMENTA, 2002, p. 25).

Apesar de concordarmos em parte com esta argumentação a respeito da relevância da teoria para a prática docente, a autora não desenvolve uma crítica radical no sentido de expor as limitações que a totalidade social contemporânea impõe ao cotidiano da própria atividade docente. Isto é importante para não incorrerem no risco de considerarmos a prática do professor com uma autonomia absoluta perante a sociedade em que atua.

Pimenta continua sua exposição retomando as reflexões de Giroux a respeito dos limites da proposta de Schön, passando a debater as pesquisas sobre a formação de professores no Brasil, a “centralidade dos professores”, influenciando as políticas educacionais e as “políticas neoliberais”. A autora considera que a educação é um “fenômeno complexo” e que deve responder aos desafios que os contextos lhe impõem, e que estes, por sua vez, na contemporaneidade, são “a sociedade da informação e sociedade do conhecimento”, e a “sociedade do não-emprego e das novas configurações do trabalho”. Afirma, nesse sentido, que:

Realizar o trabalho de análise crítica da informação relacionada à constituição da sociedade e seus valores, é trabalho para *professor* e não para *monitor*. Ou seja, para um profissional preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente. Um profissional que *reflete* sobre o seu fazer, pesquisando-o nos contextos nos quais ocorre [...]. No que se refere ao tema das novas configurações do trabalho, o não-emprego é uma das características da sociedade globalizada das informações. Nesta o trabalho autônomo descarta as conquistas trabalhistas, que são dispendiosas para os empregadores, incluindo o Estado. Para conseguir trabalho e sobreviver, o trabalhador desempregado necessita buscar, por sua conta, requalificações (PIMENTA, 2002, p. 39, grifos nossos).

Pimenta, aponta os limites da discussão sobre o “professor reflexivo” e sintetiza alguns pontos:

- a) Da perspectiva do professor reflexivo ao intelectual crítico reflexivo; ou: **da dimensão individual da reflexão ao seu caráter público e ético.**
- b) Da epistemologia da prática à práxis; ou: da construção de conhecimentos por parte dos professores a partir da análise crítica (teórica) das práticas e da ressignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática (práxis).

c) Do professor-pesquisador à realização da pesquisa no espaço escolar como integrante da jornada de trabalho dos profissionais da escola, com a colaboração de pesquisadores da universidade. Ou: 1) **instaurar na escola uma cultura de análise de suas práticas, a partir da problematização das mesmas e da realização de projetos de coletivos de investigação, com a colaboração da universidade**; 2) reforçar a importância da universidade na formação, com processos formativos que tomem a realidade existente (as escolas, por exemplo) como parte integrante desse processo, e no qual a pesquisa é o eixo central [...]. d) **Da formação inicial e dos programas de formação contínua, que podem significar um descolamento da escola, aprimoramento individual e um corporativismo, ao desenvolvimento profissional.** e) **Da formação contínua que investe na profissionalização individual ao reforço da escola e do coletivo** no desenvolvimento profissional dos professores (PIMENTA, 2002, p. 43-44, grifos nossos).

Aqui se evidencia um abandono da análise da realidade objetiva como ela é em sua lógica e movimento histórico para uma análise baseada naquilo que a subjetividade gostaria que a realidade social fosse. Como buscar, no âmbito da sociedade capitalista, uma “ética”? Como construir nas escolas “uma cultura de análise de suas práticas”, com “projetos coletivos de investigação”? Novamente percebemos um *politicismo* característico da perspectiva idealista presente nas elaborações presentes no texto. Para tudo isso ocorrer é preciso esclarecer que, de acordo com a autora:

[...] estamos nos referindo a uma **política de formação e exercício docente que valoriza os professores e as escolas como capazes de pensar, de articular os saberes científicos, pedagógicos e da experiência na construção e na proposição das transformações necessárias às práticas escolares e às formas de organização dos espaços de ensinar e de aprender, comprometidos com um ensino com resultados de qualidade social para todas as crianças e os jovens** (PIMENTA, 2002, p. 44, grifos nossos).

É possível no capitalismo uma “política de formação e exercício docente” que “valorize os professores e as escolas”, e que exista – em geral – um “ensino com resultados de qualidade social para todas as crianças e os jovens”? É este modo de argumentação e raciocínio que permite a Pimenta afirmar que estas questões envolvem, invariavelmente, “um **projeto emancipatório**, comprometido com a responsabilidade de **tornar a escola parceira na democratização social, econômica, política, tecnológica e cultural**”, e, portanto, “**que seja mais justa e igualitária**” (PIMENTA, 2002, p. 45, grifos nossos). Todavia, em momento algum do texto há um indício sequer de uma perspectiva clara nesse sentido, mas tão somente um esforço idealista em defender reformas “fantásticas” na educação e nas escolas sem questionar um grama da lógica de reprodução do sistema do capital e suas contradições imanentes. A autora, em vários momentos, supervaloriza o papel das políticas públicas:

A análise crítica contextualizada do conceito de professor reflexivo empreendida neste texto permite superar as suas limitações, **afirmando-o como um conceito político-epistemológico que requer o acompanhamento de políticas públicas** consequentes para sua efetivação (PIMENTA, 2002, p. 47, grifos nossos).

Conclui, com efeito, que após as análises realizadas, há a “proposta de superar-se a identidade necessária dos professores de reflexivos para a de intelectuais críticos e reflexivos” (PIMENTA, 2002, p. 47).

Trabalho, politicismo e educação

O rol de discussões que poderíamos abordar sobre o idealismo presente na proposição de Pimenta (2002), dentre inúmeros outros, é extremamente amplo, complexo e escapa ao escopo de um artigo. Todavia, compreendemos que o estudo permanente e rigoroso sobre a perspectiva ontológica oferece os elementos fundamentais e indispensáveis na defesa da integridade do ser humano.

A escolha pela tradição da perspectiva ontológica e crítica não se refere a uma preferência intelectual acadêmica apenas. Antes disso, trata-se da constatação de que para esta perspectiva teórica e ideopolítica é de extrema relevância analisar, em qualquer fenômeno social abordado, a sua vinculação e interação, como ocorre no próprio movimento histórico e dialético da realidade objetiva. Dessa forma, é preciso, em primeiro lugar, buscar a origem onto-histórica de determinada atividade humana, e a função social que ela cumpre no processo de reprodução social (CHASIN, 1978).

Com efeito, perante o trabalho educativo, preocupado de fato com os interesses humanos e genéricos, é imprescindível que, na própria formação de professores, exista o debate e a reflexão sobre a importância da transmissão dos clássicos das artes, da filosofia e das ciências numa abordagem crítica (SAVIANI, 2011).

Dessa maneira, antes de mais nada, temos que entender a diferenciação da reprodução social e da reprodução meramente biológica. Certamente, sem a reprodução biológica não é possível a existência do ser social, entretanto, este não se resume naquela. A reprodução biológica se caracteriza, predominantemente, por ser a reprodução do mesmo, e a reprodução social, por seu lado, possui como peculiaridade a criação do novo. Porém, como isso ocorre? Em função de quê?

Podemos afirmar que nos animais suas habilidades e desenvolvimento são “dados” por natureza, isto é, são determinados biologicamente. Com os seres humanos, não. Se separarmos um bebê do contato com outros seres humanos, ele não se desenvolverá enquanto membro do gênero humano. Agora, se assim procedermos com um cachorro, veremos que ele não necessitou do contato com ou-

tros membros da sua espécie para se tornar um cachorro. Este fato possui uma importante razão de ser. Os seres humanos são os únicos animais que trabalham. Trata-se, desse modo, do trabalho enquanto um processo entre o homem e a natureza para a produção das condições materiais da existência social.

Como isso ocorre? Ao modificar uma parte da natureza para atender a uma necessidade, os homens criam uma série de habilidades, conhecimentos e práticas que poderão lhes serem úteis em várias outras situações que não apenas aquela imediata do ato inicial do processo de trabalho. Ao construir um abrigo, por exemplo, os homens podem aprender qual planta serve para fazer a proteção do telhado e qual não serve, quais madeiras ajudam a sustentar o abrigo, e assim por diante. Esse processo, com a complexificação do ser social, possibilita o surgimento de uma série de outros complexos sociais.

Os conhecimentos, habilidades, comportamentos, técnicas, etc., desenvolvidos e originados com os processos de trabalho, transformam a própria constituição subjetiva e objetiva dos homens. Todo esse conhecimento, que chamaremos de cultura humana, também em sentido geral, contudo, precisa ser *transmitido e apropriado* pelos outros seres humanos; caso contrário, precisariam ser elaborados novamente. Esta é a função social do complexo da educação: contribuir “para a construção do indivíduo como indivíduo humano” (TONET, 2005, p. 140). Assim sendo, afastamos a perspectiva mecanicista que resume tudo ao trabalho, pois ele é a categoria fundante do ser social, entretanto, longe de ser a única. O trabalho desenvolve uma série de outros complexos que irão consubstanciar uma totalidade social, um “complexo de complexos” (LUKÁCS, 1981). Como explica Chasin:

De modo que a totalidade em processo não é um devir arbitrário, mas uma sucessão ordenada de ordenações, de “equilíbrios estruturais” regidos por leis próprias que resolvem as grandes tendências gerais de transformação [...] a totalidade é determinada não como pletora de coisas, mas um complexo ordenado de relações em processo (CHASIN, 1978, p. 66).

Aqui temos um ponto importantíssimo de nossa reflexão: todos os complexos sociais, inclusive a educação, possuem uma *dependência ontológica* para com o trabalho; vale dizer, se anularmos o trabalho, cancelamos, igualmente, a existência da arte, da filosofia, da educação, da ciência, etc. Todos esses complexos sociais se originaram em decorrência do fato dos seres humanos serem capazes de executar atos de trabalho, e isso, como já explicamos, não significa que tenham a mesma função social de transformar a natureza para a produção de valores de uso. À educação, por exemplo,

cabe a função social de possibilitar a transmissão e a apropriação da cultura humana em geral para que os indivíduos possam se tornar membros do gênero humano. A esse respeito:

Ora, a escola precisa ir além do cotidiano das pessoas e a forma de ela fazer isso é por meio da transmissão das formas mais desenvolvidas e ricas do conhecimento até aqui produzido pela humanidade. Não interessa, porém, à classe dominante que esse conhecimento seja adquirido pelos filhos da classe trabalhadora. Infelizmente há intelectuais marxistas que inadvertidamente acabam fazendo o jogo da burguesia ao desvalorizarem a educação escolar ou preconizarem uma escola descaracterizada, na qual a transmissão do conhecimento ocupa um papel secundário, subordinado às demandas da vida cotidiana dos alunos (DUARTE, 2012, p. 155).

Esse entendimento também implica em considerar que os complexos sociais são determinados pelo trabalho em sentido amplo e também em sentido restrito, isto é, a forma típica e específica do trabalho em cada formação social. Numa sociedade de desigualdades estruturais a partir do processo de trabalho, incontornavelmente, também existirão desiguais apropriações do patrimônio intelectual construído pela humanidade ao longo da história.

Ainda há outra característica que se estabelece entre o trabalho e a educação: a *autonomia relativa* dessa última. Já entendemos a dependência ontológica da educação para com o trabalho e a determinação recíproca que se estabelece entre si e com os demais complexos e a totalidade social. Porém, a autonomia relativa nos indica as possibilidades de atuação da atividade educativa.

O “falso socialmente necessário” na educação, por várias vezes abandona completamente uma análise do que a realidade apresenta em suas possibilidades, entraves e obstáculos. Aqui reside a importância da investigação da totalidade social, ou seja, da síntese qualitativa que resulta das várias interações dos complexos sociais entre si. É a totalidade que exercerá o papel de momento predominante, isto é, que colocará as bases para a educação atuar e não o contrário.

Como bem coloca Chasin: “o politicismo é intrínseco à ordem do capital: a ordem econômica é natural, a ordem política é o que resta para o homem configurar, e esta é decisiva, molda a convivência e realiza a justiça” (CHASIN, 2001, p. 17).

Todavia, de modo algum possuímos ou estamos defendendo uma perspectiva imobilista no âmbito educacional. Entendemos que para contribuir significativamente com a transformação da realidade, em primeiro lugar, é preciso investigar em profundidade o modo de funcionamento da própria realidade social, seu processo histórico de constituição, sua estrutura e dinâmica, seu desenvolvimen-

to e contradições, enfim, sem levarmos em consideração o solo social no qual estamos atuando; muito provavelmente terminaremos desejando ou exigindo da realidade algo que ela não pode oferecer.

No que se refere à formação de professores, é fundamental contribuir nesse sentido:

Em suma, é possível afirmar que a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar implica:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação (p. 8).
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2011, p. 9).

Portanto, antes de a crítica se conformar em uma prática de desprezo ou desmerecimento do estudo ou teoria alheia, ela se conforma em uma reflexão indispensável para podermos avançar de modo sólido e eficiente, conhecendo o campo de possibilidades historicamente construído, no qual estamos vivendo e atuando. No que diz respeito ao debate educacional, o momento que enfrentamos é de grave crise, não apenas no que diz respeito ao corte de políticas públicas ou de orçamentos, mas, ainda, no que se refere à própria sobrevivência da humanidade no planeta Terra.

A destruição ambiental, a miséria, as desigualdades de toda ordem, as guerras etc. são procedimentos e consequências de uma dinâmica societária dominada pelo sistema do capital, em uma crise extremamente aguda e sem precedentes. Com efeito, mais uma vez, realizar a crítica teórica e prática a esse sistema é ter o compromisso com a realidade do modo como ela é, sem especulações transcendentais, idealismos ou romantismos de qualquer estirpe. No caso da formação de professores, é preciso deixar claro a extrema importância do processo de transmissão e de assimilação dos conhecimentos eruditos (estéticos, científicos e filosóficos), numa orientação crítica.

Considerações finais

Entendemos que é preciso partir de sólidas bases que levem em consideração, em nosso caso, a articulação da educação com a totalidade social que com ela interage. O campo de possibilidades colocado pela objetividade à prática social confirma o fato de que a produção da vida material não é determinada mecanicamente pela consciência dos homens. Certamente, as ideias que irão orientar a prática social desempenham um papel relevante, mas as condições objetivas não devem ser desprezadas. Portanto, a busca do conceito mais refinado ou apropriado, com base meramente em aspectos intelectivos acadêmicos e epistemológicos, não é garantia para a captura mais próxima do movimento da própria realidade social, como deixa transparecer Pimenta (2002).

Como se pode observar, não se trata de uma crítica subjetiva pautada em preferências ou gostos acadêmicos por si mesmos. Por outro lado, a crítica proposta tem, em nossa compreensão, o objetivo de contribuir com a apreensão dos limites e das lacunas presentes na elaboração e na defesa da melhoria substantiva da educação, sem a correspondente mudança substantiva da sociedade.

Essa lógica não estabelece que nada é possível de ser realizado. Concordamos com o posicionamento de Saviani e Duarte (2012), ao entenderem que o trabalho educativo, numa postura preocupada com as autênticas necessidades humanas, precisa contribuir para socializar o conhecimento erudito, e isso, por sua vez, em nossa compreensão, numa orientação crítico-ontológica (LUKÁCS, 1981). Em outras palavras:

Ao possibilitar aos alunos o acesso às abstrações científicas, artísticas e filosóficas, a escola permite que esses alunos dominem referências indispensáveis para a análise crítica do mundo no qual o aluno vive e da concepção de mundo que serve de mediadora em suas relações com esse mundo (DUARTE, 2006, p. 617).

Sem este esforço em apreender a realidade para além das aparências, em sua totalidade complexa e dinâmica, muito provavelmente, reproduziremos na discussão educacional, em específico, fraseologias das mais diversas espécies, que apenas desempenham a função do “falso socialmente necessário”.

Referências

CHASIN, J. **O integralismo de Plínio Salgado**: forma de regressividade no capitalismo hiper-tardio. São Paulo: Ed. Ciências Humanas, 1978.

CHASIN, J. Rotas e Perspectiva de um Projeto Marxista. **Ensaio ad hominem**. n. 1, Tomo 4 – Marxismo. São Paulo: Estudos e Edições Ad Hominem, 2001.

DUARTE, N. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 3, p. 607-618, 2006.

DUARTE, N. Luta de Classes, Educação e Revolução. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

LUKÁCS, G. **Per una Ontologia dell'essere sociale**. Tradução Mimeo de Ivo Tonet, 145p. Roma: Riuniti, 1981.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Selma Garrido Pimenta; Evandro Ghedin. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, v. 1, p. 17-52.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.