



REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO

Gerusa Emília da Silva Lima - Carlos Lucena - Alessandra Alves Ribeiro - Lucia de Fatima Valente - Julliany Machado Matos - Ana Karolina Silva - Marcelly Lopes de Oliveira - Carlos Magno dos Santos - Camila Ramos do Nascimento Souza - Fernanda Duarte Araújo Silva - Duoceulha Dos Reis Janacaro Moreira da Silva - Vanessa Terezinha Campos Bueno - Olavo Lisboa dos Santos - Iara Vieira Guimarães - Sandra Alves Reis de Queiroz - Rejane Timóteo de Carvalho Amaral - Astrogildo Fernandes da Silva Júnior - Jaqueline Barros Vidigal - Maria Simone Ferraz Pereira

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO

Gerusa Emília da Silva Lima - Carlos Lucena - Alessandra Alves Ribeiro - Lucia de
Fatima Valente - Julliany Machado Matos - Ana Karolina Silva - Marcelly Lopes de
Oliveira - Carlos Magno dos Santos - Camila Ramos do Nascimento Souza -
Fernanda Duarte Araújo Silva - Duaocculha Dos Reis Janacaro Moreira da Silva -
Vanessa Terezinha Campos Bueno - Olavo Lisboa dos Santos - Iara Vieira
Guimarães - Sandra Alves Reis de Queiroz - Rejane Timóteo de Carvalho Amaral -
Astrogildo Fernandes da Silva Júnior - Jaqueline Barros Vidigal - Maria Simone
Ferraz Pereira

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO

1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2025





www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG,
Brasil

Direção Editorial: Navegando Publicações
Desenho gráfico e diagramação: Lurdes Lucena
Arte de capa: Alberto Ponte Preta
Imagem Capa: Pixabey

Copyright © by autor, 2025.

R3326 – LIMA, G. E. da S.; LUCENA, Carlos. BUENO, Vanessa T. C., GUIMARÃES, I. V.; SILVA JÚNIOR, A. F. da; PEREIRA, M. S. F. et al. Reflexões sobre a educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2025.

ISBN: 978-65-6070-088-8

1. Educação 2. Filosofia 3. Epistemologia I. Gersa Emília da Silva Lima - Carlos Lucena - Alessandra Alves Ribeiro - Lucia de Fatima Valente - Julliany Machado Matos - Ana Karolina Silva - Marceley Lopes de Oliveira - Carlos Magno dos Santos - Camila Ramos do Nascimento Souza - Fernanda Duarte Araújo Silva - Duaoculha Dos Reis Janacaro Moreira da Silva - Vanessa Terezinha Campos Bueno - Olavo Lisboa dos Santos - Iara Vieira Guimarães - Sandra Alves Reis de Queiroz - Rejane Timóteo de Carvalho Amaral - Astrogildo Fernandes da Silva Júnior - Jaqueline Barros Vidigal - Maria Simone Ferraz Pereira . Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

Índice para catálogo sistemático

Educação 370



Navegando Publicações
www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

Conselho Editorial Multidisciplinar

Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani – USP – Brasil
Anderson Brettas – IFITM – Brasil
Anselmo Alencar Colares – UFOPA – Brasil
Carlos Lucena – UFU – Brasil
Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil
Gílson César Fagiani – Uniube – Brasil
Dermeval Saviani – Unicamp – Brasil
Elmiro Santos Resende – UFU – Brasil
Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil
Gilberto Luiz Alves – UFMS – Brasil
Inez Stampa – PUCRJ – Brasil
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar – Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil
Larissa Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Livia Diana Rocha Magalhães – UESB – Brasil
Marcelo Caetano Parreira da Silva – UFU – Brasil
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil
Maria J. A. Rosário – UFPA – Brasil
Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil
Paulino José Orso – Unioeste – Brasil
Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil
Robson Luiz de França – UFU, Brasil
Tatiana Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Apos.) – Brasil
Valeria Lucila Forti – UERJ – Brasil
Yolanda Guerra – UFRJ – Brasil

Editores

Lurdes Lucena – Esamc – Brasil
Carlos Lucena – UFU – Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil

Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina.
Alicia Maria de Castro Martins – (I.S.M.T), Coimbra – Portugal
Alexander Steffanell – Lee University – EUA
Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana
Antonino Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Me – Rep. Dominicana
Armando Martinez Rosales – Universidad Popular de Cesar – Colômbia
Artemis Torres Valenzuela – Universidad San Carlos de Guatemala – Guatemala
Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires – Argentina
Christian Cwik – Universität Graz – Austria
Christian Hausser – Universidad de Talca – Chile
Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA
Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Elsa Capron – Université de Nimés / Univ. de la Reunión – France
Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA.
Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha
José Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colômbia
Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México
Iside Gjergji – Universidade de Coimbra – Portugal
Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colômbia
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México
Lionel Muñoz Paz – Universidad Central de Venezuela – Venezuela
Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena – Colômbia
José Jesus Borjón Nieto – El Colegio de Vera Cruz – México
José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha
Juan Marchena Fernandez – Universidad Pablo de Olavide – Espanha
Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Equador
Lerber Dimas Vasquez – Universidad de La Guajira – Colômbia
Marvin Barahona – Universidad Nacional Autónoma de Honduras – Honduras
Michael Zeuske – Universität Zu Köln – Alemanha
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal
Pilar Cagiao Vila – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha
Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia
Roberto González Aranas – Universidad del Norte – Colômbia
Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Rosana de Matos Silveira Santos – Universidad de Granada – Espanha
Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva – Espanha
Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba
Silvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra
Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai
Yoel Cordoví Núñez – Instituto de História de Cuba v Cuba – Cuba

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	06
<i>Gerusa Emília da Silva Lima - Carlos Lucena</i>	
REFLEXÕES SOBRE O PENSAMENTO MARXIANO E MARXISTA	09
EDUCAÇÃO EMANCIPADORA E CLASSE TRABALHADORA: CONTRIBUIÇÕES PARA O TRABALHO SOCIAL EM SERVIÇO SOCIAL	10
<i>Gerusa Emília da Silva Lima - Carlos Lucena</i>	
ESCOLA INTEGRAL: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO	23
<i>Alessandra Alves Ribeiro - Lucia de Fatima Valente</i>	
TECNOLOGIAS E O CONTROLE DO TRABALHO EM MARX	42
<i>Julliany Machado Matos</i>	
A EPISTEMOLOGIA EM DERMEVAL SAVIANI: CONCEPÇÕES PARA O ENSINO CRÍTICO E TRANSFORMADOR	54
<i>Ana Karolina Silva - Marceley Lopes de Oliveira - Carlos Lucena Carlos Magno dos Santos</i>	
PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: OLHARES SOBRE O JOGO SIMBÓLICO	68
<i>Camila Ramos do Nascimento Souza - Fernanda Duarte Araújo Silva</i>	
REFLEXÕES SOBRE O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE	84
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM “CELAS DE AULAS”: DIÁLOGOS À LUZ DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE	85
<i>Duaocelha Dos Reis Janacaro Moreira da Silva - Vanessa T. Campos Bueno</i>	
A EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO EM PAULO FREIRE: CONHECIMENTO, CONSCIÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	102
<i>Ana Karolina Silva - Marceley Lopes de Oliveira - Carlos Lucena Carlos Magno dos Santos</i>	
REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL	116
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS CURRICULARES CRÍTICAS, POPULARES E ANTIRRACISTAS	117
<i>Olavo Lisboa dos Santos - Iara Vieira Guimarães</i>	
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	134
<i>Sandra Alves Reis de Queiroz - Iara Vieira Guimarães</i>	
REFLEXÕES SOBRE A CULTURA E A POLÍTICA EDUCACIONAL	147
A PEDAGOGIA DECOLONIAL, A INTERCULTURALIDADE E O ANTIRRACISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	148
<i>Rejane Timóteo de Carvalho Amaral - Astrogildo Fernandes da Silva Júnior</i>	
A PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL: DESAFIOS TEÓRICOS, METODOLÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS	164
<i>Jaqueline Barros Vidigal. - Maria Simone Ferraz Pereira.</i>	
INFORMAÇÕES SOBRE AS/OS AUTORAS/ES	180

APRESENTAÇÃO

O Livro “Reflexões sobre a educação” é o resultado dos trabalhos dos alunos desenvolvidos na disciplina Epistemologia da Educação, ofertada no segundo semestre do ano de 2024, no PPGED/Faced/UFU pelo Prof. Dr. Carlos Lucena. Esta disciplina versou sobre as principais discussões epistêmicas sobre a educação, discutindo temáticas como o positivismo, fenomenologia, hermenêutica, marxismo e estruturalismo.

Ao final, foi pedido aos alunos que a cursaram, em conjunto com seus orientadores, que produzissem um capítulo de livro, deixando livre a escolha entre as diferentes temáticas abordadas. Foi assim que foi produzido este livro composto por 11 capítulos divididos em quatro partes específicas assim denominadas: Reflexões sobre o pensamento marxiano e marxista; Reflexões sobre o pensamento de Paulo Freire; Reflexões sobre a educação ambiental e Reflexões sobre a cultura e a política educacional.

O primeiro capítulo intitulado *Educação emancipadora e classe trabalhadora: contribuições para o trabalho social em Serviço Social* de Gerusa Emília da Silva Lima e Carlos Lucena analisa a atuação das/os assistentes sociais, demonstrando a transição formativa que ocorreu desde a adoção da teoria social positivista até a abordagem em torno de teorias críticas de interpretação e transformação da sociedade.

Em *Escola Integral: Considerações a partir do Materialismo Histórico-Dialético*, Alessandra Alves Ribeiro e Lucia de Fatima Valente analisam os fundamentos da educação integral como resposta à radicalização da divisão social do trabalho manifestas na lógica do trabalho alienado e estranhado. Realizam um estudo histórico desde as décadas de 1960 e 1970 até as de 1980 e 1990, demonstrando a educação integral como uma ferramenta de resistência à exploração do trabalho.

Julliany Machado Matos em *Tecnologias e o controle do trabalho em Marx* analisa historicamente como a tecnologia tem sido utilizada para submeter e controlar o trabalho humano, transformando a organização do trabalho ao longo do desenvolvimento do capitalismo em formas mais elaboradas de obtenção de mais-valia via processo de exploração do trabalho.

A epistemologia em Dermeval Saviani: concepções para o ensino crítico e transformador escrito por Ana Karolina Silva, Marcelly Lopes de Oliveira, Carlos Lucena e Carlos Magno dos Santos realiza uma análise da epistemologia de Dermeval Saviani, com foco nas concepções que ele propõe para um ensino crítico e transformador. Recupera as críticas deste pensador à educação tradicional e sua proposta de construção, via educacional, de propostas para a emancipação humana.

Psicologia histórico-cultural: olhares sobre o jogo simbólico de Camila Ramos do Nascimento Souza e Fernanda Duarte Araújo Silva apresenta os princípios teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, vertente que aborda o desenvolvimento humano a partir da interação do sujeito com o contexto social e cultural, bem como tratar da importância do processo educativo no processo de

humanização dos indivíduos, em especial, contemplaremos os estudos desenvolvidos sobre o jogo simbólico e sua relevância durante a infância.

Educação de jovens e adultos em “celas de aulas”: diálogos à luz do pensamento de Paulo Freire escrito por Duaocelha Dos Reis Janacaro Moreira da Silva e Vanessa T. Campos Bueno objetiva apresentar a EJA no sistema prisional, considerando o pensamento de Paulo Freire, em um desdobramento crítico-reflexivo sobre essa modalidade de ensino destinada a presas e presos. A abordagem metodológica parte da observação de uma modalidade educacional dentro do sistema prisional, por meio de revisão bibliográfica, da legislação, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), tendo como base as obras de Paulo Freire e autores que se dedicam ao estudo desse expoente da educação, além da correlação entre Educação Prisional, libertação e emancipação.

A epistemologia da educação em Paulo Freire: conhecimento, consciência e transformação social de Ana Karolina Silva, Marceley Lopes de Oliveira, Carlos Lucena e Carlos Magno dos Santos analisam a importância epistemológica do pensamento de Paulo Freire para a educação brasileira, enquanto uma concepção educacional voltada ao combate da ignorância e as desigualdades de injustiças sociais.

A formação de professores em educação ambiental: a construção de práticas curriculares críticas, populares e antirracistas de Olavo Lisboa dos Santos e Iara Vieira Guimarães analisa os fundamentos epistêmicos da educação ambiental, tomando como referência o movimento histórico que levou a sua elaboração. Retoma o conceito de Antropoceno, proposto por Paul Crutzen, debatendo a sua centralidade para a discussão da temática educação ambiental.

A educação ambiental nos anos iniciais do ensino fundamental escrito por Sandra Alves Reis de Queiroz e Iara Vieira Guimarães discute os caminhos epistemológicos desafiadores que se impõem à análise da agenda educativa para a formação de crianças no ensino fundamental. Pensar nas infâncias que se desenvolvem em meio à emergência climática e a tantos outros problemas ambientais urgentes e prementes é imprescindível, pois essas crianças viverão (já vivem) as consequências dessas crises e, quem sabe, poderão vislumbrar soluções e criar trilhas para habitar um mundo em transformação.

A pedagogia decolonial, a interculturalidade e o antirracismo na educação brasileira escrito por Rejane Timóteo de Carvalho Amaral e Astrogildo Fernandes da Silva Júnior analisa o papel da Pedagogia Decolonial, da Interculturalidade e do Antirracismo na Educação Brasileira. Apontam que este debate supera as questões de ajustes curriculares ou inclusão de novos conteúdos, apontando a necessidade da adoção de abordagens que apontem para transformações na forma de ensinar, aprender e reconhecer os diferentes saberes que circulam em nossa sociedade.

Por último, o capítulo *A Pesquisa em Política Educacional no Brasil: desafios teóricos, metodológicos e epistemológicos* de Jaqueline Barros Vidigal e Maria Simone Ferraz Pereira realiza uma reflexão acerca da pesquisa científica em política educacional no Brasil e apresentar breves considerações sobre as epistemologias no campo de pesquisa. Além disso, o trabalho discute limites e possibilidades da investigação em política

educacional e as contribuições de algumas abordagens para se pensar esse processo de pesquisa.

Esperamos que este livro contribua para o debate sobre as epistemologias da educação e suas diferentes vertentes no Brasil.

**REFLEXÕES SOBRE O PENSAMENTO MARXIANO
E MARXISTA**

EDUCAÇÃO EMANCIPADORA E CLASSE TRABALHADORA: CONTRIBUIÇÕES PARA O TRABALHO SOCIAL EM SERVIÇO SOCIAL

*Gerusa Emília da Silva Lima
Carlos Lucena*

1. Introdução, porque se faz preciso começar

*“Todo começo é difícil em qualquer ciência”
(K. Marx).*

Foi no aprofundar das discussões e reflexões realizadas durante a disciplina curricular Epistemologia e Educação, do curso de Pós-graduação em Educação na modalidade Mestrado Acadêmico, da Universidade Federal de Uberlândia/MG, que surgiu esta pesquisa. Percorrer pelo território da educação enquanto política pública apropriada pelos capitalistas neoliberais, utilizada como ferramenta para viabilizar e fortalecer a dominação e manutenção da Ordem desses, se fez desafiador, uma vez que pela própria estratégia capitalista, de modo geral, quando se fala em educação, tende-se a pensar na educação escolarizada que se materializa no senso comum, em: ler, escrever, fórmulas matemáticas, uma carteira e um banco etc. Ou seja, na parte didática padronizada e sua via de execução, o viés ideológico está em grande maioria à parte e obstruído por algum pano não transparente, e nas mãos do mercado, é nesse cenário que o Estado viabiliza e legitima os interesses do capital.

Nessa pesquisa, a educação emancipadora se apresenta como indissociável do processo de elevação do conhecimento da classe trabalhadora, rumo à superação da ordem social vigente, bem como inegociável à categoria profissional das/os¹ assistentes sociais. Essa que realiza o trabalho social inserida na divisão social e técnica do trabalho, e que possui em seu processo histórico enquanto constituição como profissão legalmente reconhecida, na sua gênese o apostolado católico, seguido da teorização, por necessidade do capital, com adoção à teoria social positivista, passou a - no caso do Serviço Social brasileiro, refletir seus valores, sua imagem moral (isso mesmo, existe uma moral profissional que precisa se alinhar a ética profissional) como nos apresenta Joaquina; Braz (2009), uma moral que em nada tem a ver como algo a impor para os sujeitos e a sociedade o seu modo de pensar ou agir individualmente, mas sim de como a profissão e seus profissionais se apresentam enquanto o que

¹ Utilizar-se-á como primeira identificação de gênero o feminino, por ser uma categoria profissional constituída majoritariamente por mulheres, conforme pesquisa apresentada pelo CFESS, 2022 - ver em <https://www.cfess.org.br/arquivos/2022Cfess-PerfilAssistentesSociais-Ebook.pdf>

representa os valores dessa, pautado em seu projeto ético político. E nessa reflexão, aconteceu também a reatualização e redirecionamento da profissão através do seu projeto ético político, romper com o conservadorismo, o tradicionalismo, a intervenção pautada no ajuste e na relação causa/efeito se fez necessário e crucial para que o Serviço Social tivesse lado - qual? A defesa por emancipação da classe trabalhadora.

Defender um projeto profissional social crítico, pautado no materialismo histórico, perpassa por conceber uma dimensão teórico metodológica e ético política, que se ancore em uma educação emancipadora que promova e possibilite a consciência do real, ou melhor dizendo o concreto pensado como Marx, muito bem delineou e elaborou. Que também possa elevar à compreensão do ser político, não enquanto política partidária e/ou figura política representativa institucional partidária - ainda que essas/esses sejam formas de articular e fortalecer a luta de classes, mas sim, como sujeito que está inserido na vida material concreta que se funda no/pelo trabalho. Que vivencia as tensões, conflitos, desafios, exploração, dominação e apropriação pelo capitalismo da existência humana.

Foram nesses terrenos férteis, porém minados que se deram o discorrer dessa pesquisa, com imensa proposição de que dessa leitura, saiam leitores minimamente instigados ou indignados a se reconhecerem como sujeitos trabalhadores inseridos na barbárie que é Ordem do Capitalista. E que esse movimento de instigar-se ou indignar-se, seja pela simpatia com a epistemologia utilizada como proposta de superação da ordem vigente, ou pela antipatia a essa, mas que enquanto quem acredita no movimento do real, como os autores dessa, se faz preciso esse movimento, não é possível avançar da aparência para a essência, sem que se transite na luta obscura, acortinada e sedutora (na temporalidade dessa pesquisa), que os capitalistas neoliberais têm travado, quase que sem gritar, com a classe trabalhadora.

Em especial, às/aos assistentes sociais, alimentamos o desejo que vocês se instiguem, provoquem-se, se questionem, interrompam a leitura, revirem-se onde ou onde estiverem lendo, façam a contradição, mas sigam sujeito trabalhador que mesmo na desesperança resiste - retomem a leitura, façam a crítica operária e teórica em relação a qual trabalho social atende seu fazer profissional? Qual sua visão de mundo sobre a classe trabalhadora e a luta de classes? Realiza *práxis*, ou a *práxis* que é prática? Perante às indagações e ao exposto, viu-se que o Serviço Social mudou e muda rumo à participação social para emancipação do proletariado e superação da Ordem Capitalista vigente, se faz urgente você, que é quem assume a responsabilidade (ao torna-se assistente social) de efetivar o compromisso ético político e profissional do Serviço Social, que assume consciência social crítica da existência concreta social e humana e das condições sociais objetivas postas. Sem essas provocações entende-se que não muito o dedicar a essa pesquisa, seria relevante, pois, do lado desses autores que a escrevem, também se indignou com a serventia dessa. Afinal, para que pesquisar se em nada servir para aqueles que a custeiam.

2. A Educação Moral e Conservadora

Discorrer sobre educação, em específico a emancipadora, perpassa pela consciência de que a educação ao longo dos séculos foi e continua sendo terreno de disputas, bem como de manipulações e apropriação dessa, pelos capitalistas neoliberais, frente a ótica de que o conhecimento a partir do momento em que ele é gerado e ampliado, concerne ao indivíduo e aos sujeitos trabalhadores certa autonomia para reflexão do processo concreto material histórico ao qual forma-o enquanto ser social, conseqüentemente sua sociabilidade. Assim, a educação apresentou-se como um dos muitos meios pelo qual a lógica da Ordem do Capital, introjetou na classe trabalhadora e na sociedade, seu modo de pensar e viver, não apenas no mundo do trabalho, mas também no consumo e em sua sociabilidade. Neste sentido, a educação enquanto terreno fértil para ofensiva capitalista neoliberal, em especial no Brasil, dotou-se das epistemologias que se alinhavam com sua Ordem. De maneira que o conhecimento histórico adquirido e refletido, estão nas mãos dos capitalistas neoliberais por meios das “*agências societárias de caráter ideológico*”, as quais passam esse por um severo filtro. E tudo passa a ser padronizado em método, Marisa; Jr (2008, p. 2 - 636).

Ainda sobre como a classe dominante exerce sua dominação, Rudé (1980, p.21) alinhado ao pensamento de Marx, Engels e Gramsci, fez a discussão sobre o processo - meio pelo qual a classe dominante impõe/introjeta “*um consenso*”, utilizando-se para que essa dominação aconteça no campo das ideias, e que em grande maioria das vezes dá-se por meios tido como pacíficos. De maneira que se viabiliza pelo “[...] *controle dos meios de doutrinação, na área do Estado que ele chama de “sociedade civil”: através da imprensa, da Igreja e da Educação [...]*”. Identifica-se, nesse, como a educação é mecanismo/meio de dominação pelos capitalistas.

Continuando nas concepções conservadoras e dominantes da educação, que foi e ainda é um dos meios de dominação e controle, faz-se preciso compreendermos como se deu essa apropriação da educação, em especial, como essa assim se configurou no Brasil.

A partir do pensamento durkheimiano que trouxe relevantes “*marcas importantes*” para o pensar social e educacional nas sociedades conservadoras, e suas repercussões no campo da pesquisa, as quais diversos autores consideram como “*visíveis nos estudos e nas ações sociais*”. São nos escritos de Durkheim, que a pedagogia assume forma através das proposições normativas feitas por ele.

Silva & Gatti (2019, p.5), trazem a contribuição de Pickering (2008), com a formação dos professores é tida como séria, essas formações foram resultantes do período da Terceira República da França - 1870 a 1940, também traz a educação moral laica. Ampliar o entendimento do pensamento durkheimiano, perpassa pelo “*projeto de uma educação moral e laica*” por ele elaborado e fundamentado, desapegado da religião vigente, porém que encontra dentro da própria religião fundamentos para essa nova moral laica. A laicidade moral estaria perdida dentro das próprias religiões, segundo o

pensamento durkheimiano. Aqui (grifo próprio), me reverberam indagações de possíveis aproximações fascistas.

Em Weiss (2009, p.170), encontramos a teoria durkheiminiana e o “*juízo do fato de coisas*”, Silva e Gatti (2019), nos apresentam tal concepção - trazem a exigência relevante de Durkheim de distinguir Ciência da Educação de Pedagogia. Onde a primeira compreende os “*fatos sociais como coisas*” - considerada por ele “*dimensão explicativa*”, e a segunda “*uma reflexão metódica e documentada sobre a prática de ensino*” - e essa “*dimensão propositiva*”. A partir do juízo do fato social, emerge a Ciência Moral, assim a educação como “fato social” para ser investigada sociologicamente. De maneira que para Durkheim a educação é um processo social, cujo sua finalidade seria a manutenção e a permanência dessa. Sendo exercida por adultos, deveriam esses suscitar e desenvolver nas crianças os valores morais dessa então sociedade. Para ele, seria função da educação, primeiramente seu compromisso com a realidade dos fatos, sem preocupar-se com agrados às pessoas.

Durkheim, propunha como tarefa do pedagogo, “[...] *uma reflexão, mais metódica e documentada possível colocada a serviço da prática do ensino [...]*” (Weiss, 2009, p. 175). A educação racionalista, uma relação com o “*espírito de autonomia*”. Apresentou e defendeu a formação moral da criança nas perspectivas das regras e da autoridade. Onde moral seria as regras, ou sistemas dessas, que implicam diretamente em “*ação coercitiva*” a autoridade - nesse momento me pergunto o quanto assimila aos castigos nas educações que valorizam a moral e o cívico? (grifo próprio). Apresentou-nos, o que seria a vida normal - que deveria estar dentro dos valores morais da sociedade de quem vive nessa. Assim o Estado, em uma República, seria quem controlava a educação e a moral, porém que as pessoas dentro de um contexto poderiam questionar essa moral. Me fica a pergunta, como? Uma vez que em seu texto Weiss, nos trouxe que deveria haver controle, força, autoridade e regras aplicáveis a todos na sociedade apresentada. E que contrariá-la, seria o infinito que traz tristeza - afirmando que quando um indivíduo estava em desacordo com a sociedade e a autoridade, os limites e a disciplina seriam a chave para uma vida boa.

Weiss (2009), elucida a diferença do simples desejo em relação à vontade, que para Durkheim seriam administradas pela disciplina moral, de relevância sem igual para a vida social e para a formação do caráter. Sendo a disciplina meio normal da natureza se realizar. Traz-nos ainda que somente por meio da escola e da educação moral, a criança poderia conhecer e amar a pátria.

No cenário apresentado como contradição, até aqui, entende-se ter sido possível trazer à tona como se deu/dá a educação, em especial, acredita-se que as/os leitores dessa, tenham minimamente conseguido materializar, por suas recordações, alguma situação presenciada e/ou vivenciada na educação brasileira - eis que experientia-se a visão de mundo pelos capitalistas neoliberais imposta às “*massas trabalhadoras*”.

2.1 A Educação Emancipadora

Compreendermos como a educação moral e conservadora, foi uma das “armas não bélicas” (termo próprio), que os capitalistas neoliberais utilizaram e ainda utilizam para manter, propagar e fortalecer-se enquanto classe dominante e modelo econômico de exploração, se faz de total relevância, entende-se que não há como travar uma luta, sem saber e/ou conhecer com quem e contra o que vamos lutar, bem como quais “armas” e instrumentos utilizar.

Avançar na ou da perspectiva de uma educação moral e conservadora, para a educação emancipadora, demanda fundamentalmente que sejamos hábeis em validar o processo histórico da vida social humana - conseqüentemente dos sujeitos trabalhadores. Esses últimos, conforme Rudé (1980), cunhado em Marx, são os únicos capazes de romper com a sujeição imposta pela burguesia, de maneira que possa romper com essa, dar-se-ia ou dar-se-á pela “*consciência de classe*”, que os possibilitará a elevação da consciência pelo conhecimento - tornando-os sujeitos com consciência social e política.

Importante para nós, autoras/es e leitoras/es, não nos deixar sermos seduzidos com o discurso passivo e encantador de que elevar o conhecimento escolarizado implica em elevação da consciência social, política e de classe. Em Maria; Lucena (2024, p.31), vimos que o capitalismo tratou de limitar a que conhecimento a classe trabalhadora teria acesso, conseqüente a que saber, ou seja, à “*massa trabalhadora*” e seus sujeitos trabalhadores é fornecido o conhecimento fragmentado e direcionado ao que é necessário ao modo de produção capitalista.

Como apresentado no item 2, a educação foi abarcada pelo positivismo em sua forma literal da moral e do conservadorismo, ao qual tem o fato pelo fato, onde a história já foi explicada e está dada. Ou seja, não é algo que se constrói e está por construir. O que torna o desafio de alcançarmos uma educação emancipadora, ainda maior, uma vez que educadores são a expressão daquele modelo, conseqüentemente sua concepção sobre a educação tender-se-á para os valores morais, para o atendimento ao trabalho abstrato - onde os sujeitos trabalhadores estão alienados e sua ação alimenta e retroalimenta a Ordem Capitalista Neoliberal vigente.

Bordin (2017, p.8), utiliza do materialismo histórico - aqui vale destacar que por ser histórico, é dialético, uma vez que como já frisamos a história não acaba/ou, ela é escrita a todo momento, porque é processo da existência social, material e concreta humana. Para enfatizar sobre a não fragmentação que o método de Marx defende, não fragmentar implica diretamente em integrar as diversas áreas e campos do conhecimento. Um conhecimento que ultrapasse as metodologias didáticas e disciplinas que apenas treinam, mas sim um conhecimento acessível e que contemple todas/os - em especial a classe trabalhadora e sua prole.

Se pelo conhecimento poder-se-á superar a exploração e dominação dos capitalistas neoliberais em relação à classe trabalhadora, há que se promover conhecimento que atue na consciência política social, ou seja a educação emancipadora trabalha para que o proletariado seja hábil em reconhecer sua participação no processo

ao qual se dá, está ou pretendem colocá-lo - identificando a realidade social concreta material histórica. Nessa lógica, significa dizer que a universalidade da consciência precisa acontecer, se faz urgente uma educação que desenvolva e prepare a classe trabalhadora para lutar, ou seja para a luta de classes - preparação esta que não se refere ao embate brutal físico - a violência corpo contra corpo, mas sim que possibilite aos sujeitos trabalhadores, tanto as/os que transmitem, quanto as/os que recebem, se reconhecerem e agir como “*massa trabalhadora*” em prol de sua luta contra a classe dominante. Bem como situarem-se na compreensão de que as relações sociais as quais esses estabelecem também estão sob a apropriação e exploração dos capitalistas neoliberais.

Transpor a educação moral e conservadora, exige-nos ²espírito concreto social de classe trabalhadora (termo próprio), esse, como nos apresenta Maria; Jr. (2008, p.641-642), pode torna-se concreto com a educação que supere o trabalho que se materializa apenas com as mãos, ou seja que não fragmente a/o trabalhadora/or, mas que o eleve ao processo teleológico, à práxis concreta e material - e não a que se traduz apenas na prática, em melhores e objetivas palavras que trabalhe com as mãos, o cérebro, na ação política, e no pensar politicamente enquanto sujeito político. Um ensino intelectual, físico, tecnológico e político.

A educação emancipadora, apresenta-se na proposta da teoria social crítica, como uma das ferramentas e não a única, que irá compor o arsenal do qual a classe trabalhadora travará suas lutas. Nesse sentido, não separar trabalho manual do intelectual, aliado ao ser político - não no sentido da política partidária, ainda que os sujeitos trabalhadores vejam esta última, como caminho para a fortalecer a luta nos palanques do mercado - o Estado. Sim, esse, tornou-se o lugar onde o mercado por meio dos capitalistas neoliberais legitima suas barbáries, permanecendo com a investida bem-sucedida que os enriquecem e os fortalecem cada vez mais, e fragilizando os direitos sociais, aqui em especial a educação que a classe trabalhadora recebe. Estando essa, sob a organização e controle do Estado em atendimento ao capital, quando dever-se-ia o Estado, garantir o acesso à educação de e com qualidade, na perspectiva emancipadora a todos. No discurso da empregabilidade, a educação para atender os interesses do capital, atua com conhecimento fragmentado e seletivo, em uma pedagogia didática que reduz ou em muitos casos retira de seus currículos basilares, os conteúdos que são das ciências sociais e humanas - sendo essas, as que contam o processo material e histórico da sociedade, as quais contribuem diferentemente para que a classe trabalhadora possa alcançar a consciência social política da vida material, a partir da reflexão, discussão e compreensão desse.

² Refere-se à revolta que leva à luta de classes concreta, a partir da incorporação/apropriação da consciência enquanto sujeitos políticos, de que são parte da e a classe trabalhadora, e que em sua existência social humana são explorados e alienados pela dominação da Ordem do Capital.

3. O Trabalho Social em Serviço Social

Apresentamos anteriormente, os arranjos e investidas exitosas dos capitalistas neoliberais para apropriação e utilização da educação como dominação e exploração da classe trabalhadora, em atendimento e manutenção de sua Ordem, consequentemente de seus interesses.

Há diversas conceituações e entendimentos, tanto teóricos quanto de senso comum, em relação ao que é trabalho social. Centraremos, aqui, no trabalho social em Serviço Social no Brasil, uma profissão socialmente legitimada e legalmente reconhecida pela Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993, e pelo Código de Ética Profissional das/os Assistentes Sociais normatizado pela resolução Conselho Federal de Serviço Social - CFESS nº 273/93, de 13 de março de 1993.

A profissão possui em sua trajetória momentos de tensões, rupturas, embates e principalmente luta política. Com sua gênese oriunda do apostolado católico, no Brasil em especial, brota sob o neotomismo como vertente teórico-metodológica, ou seja cunhada na religião e na Ação Social da Igreja, e a partir da transição do feudalismo para o capitalismo - o Serviço Social emerge em atendimento aos interesses do capital. Após longo período ancorado na teoria social positivista, à categoria foi necessário a ruptura com seu caráter assistencialista, funcionalista e de ajuste, isto começa a se dar, no Brasil, a partir do Golpe de 64.

A categoria, enquanto profissão, passou a constituir-se como parte de um trabalho social produzido pelo conjunto da sociedade, ao participar da criação e prestação de serviços que atendem às necessidades sociais. A/O profissional do Serviço Social vai de encontro com as lutas da classe trabalhadora, uma vez que é uma profissão que atua diretamente com a sociedade e a comunidade em que está inserido na divisão social e técnica do trabalho, e em contato por meio das relações sociais com as comunidades, instituições e organizações que possibilitam, assim, o tecer da teia em rede visando a inserção, a promoção, o exercício de cidadania e a efetivação dos direitos norteados pelo seu Projeto Ético Político.

O fazer profissional da/o assistente social e a profissão inserem-se na recente história da sociedade brasileira, que foi polarizada pela luta de setores democráticos contra a ditadura e, posteriormente, pela consolidação das liberdades políticas, propiciando experiência rica aos sujeitos sociais trabalhadores, como um todo e englobando a defesa dos direitos civis, o reconhecimento positivo das particularidades individuais e sociais, o respeito à diversidade etc, valores e práticas até então secundários para o Serviço Social em sua fase conservadora e reacionária. Ao adquirir novos estatutos e fortalecimento do seu elenco de reivindicações da cidadania para as categorias trabalhadoras/profissionais, esta experiência ressitua o comprometimento da profissão com o ético político e com a avaliação da qualidade dos seus serviços.

Iamamoto (2004, p. 77), destaca que no período de ditadura e pós esse, o Serviço Social no Brasil experimentou um processo de renovação profundo, devido às intercorrências de mudanças ocorridas na sociedade brasileira, entre elas o acúmulo profissional - o Serviço Social desenvolveu-se teoricamente e praticamente, deixando

de ser leigo frente às situações, diferenciando-se, para, no início dos anos 90, posicionar-se como profissão academicamente reconhecida e socialmente legitimada em defesa da classe trabalhadora, da população pauperizada e das minorias, essas, excluídas, exploradas, alienadas e com sua existência social humana apropriada pelos capitalistas neoliberais.

Há uma conceituação/definição mundial (5 continentes), sobre o que é/seria Trabalho Social, essa foi formulada pela Federação Internacional de Trabalhadores Sociais - FITS, responsável por agregar as organizações/associações/entidades nacionais as quais representam esses trabalhadores sociais, ou seja também as/os assistentes sociais: “[...] *assistente social ou trabalhador social promove a mudança social, a resolução de problemas no contexto das relações humanas e a capacidade e empenho das pessoas na melhoria do bem-estar [...]*” (CFESS, 2011, p. 738). Essa, foi votada em assembleia na cidade de Montreal no ano de 2000, a qual tem sido temática de ampla discussão, onde a posição das representações latino-americanas, incluindo a brasileira, se dão pelo fato de que o Serviço Social é único, porém ele se insere em particularidades diferentes. A recusa, pelas entidades/organizações latino-americanas representativas, se dá na perspectiva de que são países com seus processos históricos, suas peculiaridades e condições sociais objetivas, políticas, econômicas, culturais e do mundo do trabalho oriundos da materialidade desses. Questões essas que exigem também definições diferenciadas por diferentes serem seus processos históricos. Desde o período citado, essa definição/conceituação vem sendo debatida, e ainda não superada e/ou modificada.

Diante de tal definição, evidenciamos que as contradições e espaços de disputas se materializam dentro da própria categoria profissional e em seus órgãos representativos, Netto (2007, p.136), destaca que “[...] *o universo do Serviço Social latino-americano (e certamente não apenas ele) envolve concepções profissionais muito distintas. Trata-se de um universo plural, em que se registram formas diferentes de conceber o Serviço Social, seus fundamentos, seus objetivos, suas funções e práticas etc [...]*”. Onde o agir, pensar, ver, viver, refletir e intervir nesses territórios são também peculiares às realidades materiais e históricas da profissão. Dessa maneira a generalização das condições sociais materiais e objetivas, vão de encontro com a não totalidade, assim todas/os os trabalhadores são vistos da mesma ótica, sem que se considere sua realidade concreta histórica.

No que se refere ao Serviço Social, enquanto categoria profissional inserida na dimensão social e técnica do trabalho, que assumiu em seu projeto ético político o compromisso com a classe trabalhadora e com as minorias, bem como a partir da adoção da Teoria Social Crítica como método para análise da realidade, faz se necessário apreensão do conhecimento na perspectiva emancipadora, como nos apresenta Yamamoto (2010, p. 54), “[...] *a mera inserção política, desvinculada de uma sólida fundamentação teórico-metodológica, mostra-se inócua para decifrar as determinações dos processos sociais. [...]*”. A partir das considerações da autora, reconhecemos o alinhamento do Serviço com a perspectiva da educação emancipadora, essa, também crucial na formação das/os assistentes sociais para que se consiga a apropriação de consciência da existência social humana, e como se dão as transformações no processo histórico

das expressões da questão social - matéria de estudo, intervenção e trabalho dos sujeitos trabalhadores em Serviço Social, materializado no trabalho social.

Na definição de trabalho social, defendida para a realidade latino-americana, em especial a brasileira, encontramos:

[...] o(a) assistente social ou trabalhador(a) social atua no âmbito das relações sociais, junto a indivíduos, grupos, famílias, comunidade e movimentos sociais, desenvolvendo ações que fortaleçam sua autonomia, participação e exercício de cidadania, com vistas à mudança nas suas condições de vida (CFESS, 2011, p. 743).

Identifica-se, acima, uma ampliação no que se deve materializar o trabalho social realizado pelas/os assistentes sociais comprometidos com o Serviço Social crítico na perspectiva do materialismo histórico, tendo como método a teoria social crítica. Compreende-se na definição proposta, acima, o reconhecimento dos sujeitos trabalhadores assistentes sociais inseridos e como parte na divisão social e técnica do mundo do trabalho - desconsiderá-la seria uma visão messiânica da profissão, bem como a necessidade de adotar os princípios de Justiça Social e dos Direitos Humanos, esses não contemplados na definição da FITS, como basilares ao trabalho social tendo em vista o compromisso com a superação das expressões da questão social.

Diante do exposto, o Serviço Social representado pela/o assistente social no trabalho social que realiza, possui em sua trajetória histórica contradições marcantes que ainda permanecem enraizadas na visão de mundo de muitas/os profissionais. Primeiramente seu surgimento enquanto profissão para atender aos interesses do capital, porém oriundo dos princípios e dogmas da religião, a urgência de teorizar-se para afastar-se do pensamento religioso e atuar na lógica capitalista neoliberal intervindo baseado nos fatos, no ajuste e na moral colocou a categoria no lugar de neutralidade, do conservadorismo e de reacionária. Para a superação desse “vírus”³ - no sentido da manutenção deste modo de pensar e agir e que ainda na temporalidade dessa pesquisa contamina a categoria profissional. Há proposição, os esforços e desafios estão elencados na adoção urgente da educação emancipadora, ainda que não tratadas por esse nome ou termo, mas que se traduz nessa. Joaquina e Braz (2009. p.187), destacam que “[...]temos diversas formas de prática: prática política, prática artística, prática produtiva, e as diversas formas de prática profissional, todas elas relacionadas em última instância à prática produtiva (ao mundo prático-material) [...]”. A educação emancipadora nos permitirá o reconhecimento como classe trabalhadora, e o despertar para o conhecimento da consciência da prática, a qual concebe-se na *práxis* - a objetivação na realidade, como apresentado acima pelos autores, o trabalho por sua objetivação necessariamente material.

³ expressão, dos autores, para explicitar e materializar como a lógica dos capitalistas neoliberais utilizando-se da teoria científica como mecanismo de exploração, dominação e apropriação da existência social humana, ainda se faz presente nos sujeitos trabalhadores em sua *práxis* profissional.

Ainda no sentido da apropriação da teoria social crítica, pelas/os assistentes sociais, funda-se o que Netto (2010, p. 673), nos coloca: “[...]A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa [...]”. Tal colocação seria ou é o que possibilitará aos sujeitos trabalhadores e a classe trabalhadora afastar-se das análises que fazem constatações de ou em causa/efeito. Aproximando-se assim à luta, intervenção e atuação que decifre o não dito e não aparente - a partir do reconhecimento da essência.

4. Considerações Finais que não terminam

O trabalho permanece na centralidade das tensões e conflitos do/no mundo do trabalho. Reconhecer e manter posicionamento de que a luta de classes ainda se mantém no cerne e como a maior oponente do capitalismo, se faz de fundamental importância. Ainda que os capitalistas neoliberais tenham, “parcialmente”⁴, conseguido pelo discurso de que não há mais luta de classes, que essa teria sido superado com a legalização e “garantia” dos direitos trabalhistas e sociais. Compreende-se que as pautas e os motes devido avanço da Ordem Capitalista e suas reconfigurações no processo histórico (esse último, que não finda), conquistou essa segmentação/fragmentação, mas não superou o que está no centro da luta - o trabalho, elas se somam e se unem nos momentos que convergem no ponto central de suas lutas: a emancipação da classe trabalhadora por uma transformação que supere a Ordem vigente.

Conforme vimos ao longo dessa pesquisa, não dissociar educação, profissionalização, teoria, trabalho, ser político e existência concreta social humana do mundo do trabalho e a relação dessas com o trabalho, é parte fundante da evolução para o conhecimento teórico - a qual encontramos no que propõe a educação emancipadora que é uma, não a única, ferramenta não bélica das quais a classe trabalhadora precisa para conseguir alcançar o processo teleológico da luta de classes, e assim travar/enfrentar a luta em prol de/da sua emancipação. O discorrer que se deu até aqui, nos coloca de frente com os empates que atravessam o fazer profissional das/os assistentes sociais que são sujeitos trabalhadores inseridos na divisão social e técnica do trabalho, transferindo em miúdos para sermos diretos com as/os leitoras/es, a/o profissional atua diretamente nas/com as expressões da questão social e está na condição de trabalhadora/or assalariado submetido às ordens daqueles que criaram uma sociedade de exploração da força de trabalho.

Torna-se crucial a adoção da educação emancipadora, pela categoria assistente social, como incremento no processo histórico de decifrar o não dito, para seguir na visão do real concreto que compreende e se percebe classe trabalhadora, essa, que como já vimos, é para Marx (2013), a única possível de concretizar a superação da Ordem do Capital vigente. Nesse sentido, há que conceber um trabalho social por esse

⁴ “parcialmente”, porque os movimentos sociais que no processo histórico concreto e material dividiu-se em suas pautas. Mas ainda é luta de classes contra o capital.

profissional, que mantenha na centralidade de sua *práxis* o trabalho, conseqüentemente a classe trabalhadora, buscando o aprimoramento na educação emancipadora para possibilitar uma prática ancorada na dimensão teórico metodológica sustentada na teoria social crítica, que alinhe ao projeto profissional e ético político da profissão, o qual direciona o olhar para realidade a partir do concreto pensado, conceito contido no método de Marx, ou seja no materialismo histórico. Do contrário o “vírus” (abordado em outras linhas dessa pesquisa), presente no interior da atuação profissional tende a vigorar por mais longos anos.

Destarte, não se finda a história aqui, há que se propor a pausa na escrita dessa pesquisa, para que ocorra tempo para reflexão que possa instigar/provocar ação emancipadora dos sujeitos leitores, e dos sujeitos trabalhadores assistentes sociais - é alarmante para que se desenvolva em cada uma/um, a consciência social da existência concreta material humana, que enquanto categoria profissional, essa, possui compromisso ético e político com uma atuação que intervenha para promoção da emancipação da classe trabalhadora, dos sujeitos pauperizados, conseqüentemente para a redução das expressões da questão social. Expressões essas que adotam novas configurações com o avançar da lógica capitalista, diante disso, a proposição da educação emancipadora não se faz sugestão, se faz parte do compromisso ético político da profissão, quando ao romper com um projeto conservador e tradicionalista, assumiu lado e se comprometeu com a defesa da classe trabalhadora. Comprometimento esse, que implica em posicionamento e defesa intransigente das minorias, que atualiza constantemente as bandeiras de luta, que reconhece o direito e respeito a terra, que se articula com o projeto societário emancipador, que recusa a exploração, apropriação e dominação da força de trabalho e do que por ela é produzido e gerado.

5. Referências

BORDIN, R. A. O caráter histórico-social do conhecimento no pensamento de Marx. In. **Trans/Form/Ação**, Marília - SP, v. 40, n. 2, p. 157-174, 2017.

BRAZ, J. **Luta de Classes e Luta Política**. Documento eletrônico, disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1847/04/luta-class-luta-polit.htm#topp> - Acesso em 27/06/2024 às 09:18h

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. A definição de trabalho social da FITS: Por que revisar? The IFSW social work definition: Why should it be reviewed? In **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 108, p. 733-747, out./dez. 2011. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/s5kxBQVMM4MGLy77HsXwwcz/?format=pdf&lang=pt> - Acesso em 07/11/2024 às 19:03h

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Perfil de Assistentes Sociais no Brasil: Formação, Condições de Trabalho e Exercício Profissional**. Brasília - DF, 2022. Disponível em <https://www.cfess.org.br/arquivos/2022Cfess-PerfilAssistentesSociais-Ebook.pdf> - Acesso em 03/03/2024 às 13:23h

CFESS. Conselho Federal de Serviço; ABEPSS. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Joaquina. B.T.; BRAZ. E. O projeto ético-político do Serviço Social. In **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. CEAD/UnB. Brasília. 2009. P. 185.

CFESS. Conselho Federal de Serviço; ABEPSS. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Marilda. V. I. Fundamentos Históricos Teóricos e Metodológicos do Serviço Social. In **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. CEAD/UnB. Brasília. 2009. P. 143.

CFESS. Conselho Federal de Serviço; ABEPSS. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. NETTO. J. P. Introdução ao método da teoria social. In **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. CEAD/UnB. Brasília. 2009. P.668.

CFESS - Conselho Federal de Serviço Social. O Código de Ética Profissional dos/as Assistentes Sociais, 10ª ed. Disponível em

https://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf - Acesso em 27/09/2024 às 08:11h

MARIA, L. S. L.; LUCENA, C. A. Karl Marx, o Trabalho e a Formação dos Trabalhadores no Modo de Produção Capitalista. **Revista EXITUS**, vol. 4, Nº. 2, 2014. Universidade Federal do Oeste do Pará Santarém, Brasil.

MARIA, R. C. **Neoliberalismo, Gerencialismo e Educação**: O projeto do empresariado para a América Latina. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/57593> - Acesso em 27/06/2024 às 08:41h

MARILDA, V. I. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARILDA, V. I. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 19ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARISA, B.; JR. A.F. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Revista Interface Comunicação Saúde Educação**. v.12, n.26, p.635-46, 2008.

MARX, K. **O capital**. 10ª ed. São Paulo: Editora Boitempo, 2013. Livro 1. v.I, II.

NETTO. J. P. Desigualdade, pobreza e Serviço Social. **Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**, 2007. Nº 19.

NETT. J. P. BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica**. 1ª ed. São Paulo, Cortez: 2006.

SILVA, Katiene Nogueira da; GATTI, Giseli Cristina do Vale. As ideias de Durkheim nos manuais de História da Educação: cientificidade e moralidade laica na vida social e na escola. **História da Educação**, v.23, p.1-38, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/93211>

WEISS, Raquel. A concepção de educação de Durkheim como chave para a passagem entre Positivo e Normativo. In: MASSELLA, Alexandre Braga e outros (Org.). **Durkheim: 150 Anos**. Belo Horizonte: Argumentvm. 2009. p.169-189.

ESCOLA INTEGRAL: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO¹

*Alessandra Alves Ribeiro
Lucia de Fatima Valente*

"Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, mas sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas, transmitidas pelo passado." (MARX, 1978 p. 17.)

Introdução

A temática da educação integral, por diversas vezes, ocupou a agenda político-educacional. No entanto apenas diante da radicalização do processo de divisão social do trabalho², da ampliação das etapas e das subdivisões do processo de produção, em que colocavam em lados opostos os trabalhadores manuais e os intelectuais, os dirigentes e os subordinados, os donos das máquinas e os produtores, é que a ideia de educação integral se tornou uma bandeira política.

No decorrer dos anos, o conceito de escola integral ganhou destaque nas políticas educacionais, principalmente a partir da segunda metade do século XX, especialmente nas décadas de 1960 e 1970. No Brasil, o modelo de formação mais ampla e inclusiva, ganhou força nas décadas de 1980 e 1990, impulsionada pelos crescentes movimentos sociais em prol de melhorias de qualidade na educação e com a promulgação da Constituição Federal do Brasil/1988, considerada um importante marco normativo para educação integral.

Embora não apresente de forma literal o termo “educação integral”, estudiosos, tal como Menezes (2009), sugerem que há uma aproximação conceitual, na análise dos Artigos 205 e 227, os quais impulsionaram “a criação de políticas e programas educacionais voltadas para garantir a presença da criança na escola e aumentar seu tempo de permanência” (SOUZA, 2016, p. 16-7). Nessa perspectiva, de acordo com a CF de 1988:

¹ O capítulo é fruto dos estudos e pesquisas realizados na disciplina do Professor Doutor Carlos Alberto Lucena, Epistemologia e Educação, no segundo semestre de 2024, no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, com a Orientação da Professora Doutora Lucia de Fatima Valente.

² O processo de divisão social do trabalho começou a se intensificar durante a Revolução Industrial, no final do século XVIII e início do século XIX, embora suas raízes possam ser rastreadas a períodos anteriores. A divisão do trabalho é um conceito central em sociologia e economia, relacionado à especialização das funções dentro da produção de bens e serviços, e foi um fator crucial na transformação das sociedades. (ENDLICH, 2011)

Art.205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Posterior ao contexto constitucional, a educação integral em tempo integral foi reforçada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), na Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996) e no Plano Nacional de Educação (PNE I e II). Em seu capítulo V, artigo 53, o ECA menciona o pleno desenvolvimento da criança, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Enquanto a Lei de Diretrizes e Bases -LDB/96, discorre, por sua vez, nos artigos 2º, 5º, 34 e 87, sobre a formação plena e a progressão das instituições para o regime de tempo integral.

Já o PNE I, aprovado pela Lei no 10.172/2001 (BRASIL, 2001), sinalizou a ampliação da jornada na escola, com o propósito de expandir a escola de tempo integral; e, mais tarde, o PNE II, aprovado pela Lei no 13.005/2014 (BRASIL, 2014), previu, de fato, a educação em tempo integral. De acordo com Brasil (2015), o país perpassa por inúmeros desafios no que tange à política educacional brasileira, estando nos últimos anos vinculado, na maioria das vezes, à minimização das desigualdades sociais e a resultados de maior qualidade.

Cenário no qual, foi concebido o Plano Nacional de Educação, de 2014-2024, com previsão da Meta 6, cujo objetivo, é oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, para o atendimento de, pelo menos, 25% dos estudantes da educação básica; com o intuito de melhorar a educação, ampliando a oferta da educação nas escolas brasileiras a partir de estratégias que versam sobre a implementação de políticas educacionais para os próximos dez anos.

A Meta 6 define os programas da política educacional do Brasil voltados para a ampliação do tempo e a diversificação de oportunidades escolares, cuja intenção é interferir na permanência e na conclusão da educação básica (Silva *et al.*, 2021).

A referida meta contempla nove estratégias para o desenvolvimento de seu objetivo, sendo que duas delas, as estratégias 6.1 e 6.9 – tratam da difusão de uma concepção de educação em tempo integral que articula o tempo (ao menos 7 horas diárias) à diversificação de oportunidades escolares (acompanhamento pedagógico e multidisciplinares) e à ampliação progressiva da jornada docente em uma única escola (Lei n. 13.005, 2014).

Tais aspectos possibilitam o entendimento de que essa ampliação visa proporcionar uma formação mais ampla do estudante, tanto no que tange às atividades com as quais contará, quanto no que se refere às condições de trabalho do professor que permanecerá nessa instituição igualmente em tempo integral. Já as estratégias 6.2 e 6.3 versam sobre o funcionamento da infraestrutura escolar, respectivamente, instituição e manutenção (no regime de colaboração) de programas de edificação de prédios escolares, com prioridade aos locais socialmente vulneráveis (Lei n. 13.005, 2014).

As estratégias seguintes fomentam e estimulam a ação escolar na direção do compartilhamento de espaços educativos extraescolares (estratégias 6.4 e 6.5), inclusive orientando, por meio da estratégia 6.6, a aplicação da gratuidade, que trata da “certificação das entidades beneficentes de assistência social” (Lei n. 13.005, 2014).

O desenvolvimento de programas voltados para a educação em tempo integral nas modalidades da educação básica, indígena e quilombola estão previstos na estratégia 6.7, assim como a educação especial, que também é contemplada com uma estratégia para o desenvolvimento desses programas (6.8), guardadas as especificidades legais (Lei n. 13.005, 2014).

Isso posto, é relevante destacar que a Meta 6 está sujeita a monitoramento, conforme previsão legal (art. 5º, § 2), a ser realizado bianualmente pelo órgão específico do governo federal, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), (Lei n. 13.005, 2014). Os dados são atualizados anualmente e, nos anos pares, coincidem com a conclusão dos relatórios dos ciclos de monitoramento das metas. Conforme a Lei do PNE, foram feitos quatro relatórios de monitoramento das metas do PNE, divulgados em 2016, 2018, 2020 e 2022.

Em 2024, o Painel de Monitoramento³ do PNE foi atualizado contemplando os resultados do Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2024. Entre os resultados encontrados nesses relatórios, os dados do indicador 6a asseveram que, em 2023, 20,6% dos estudantes brasileiros estavam matriculados na educação básica, em programas voltados para a educação em tempo integral. (Censo da Educação Básica/INEP – 2014-2023).

E é nesse viés que o debate em torno de propostas de escola integral e/ou de educação integral se insere nas discussões contemporâneas do direito à educação pública e da formação integral do sujeito, ocupando lugar de destaque na agenda político-educacional, fomentando discussões de matrizes ideológicas diversas, além de propostas de ordem pedagógicas, administrativa e financeira; pontos que tornam relevantes esse presente estudo.

Ora, o que entra em pauta, portanto, é o ideal de uma escola que ofereça não apenas uma jornada escolar ampliada e o ensino de conteúdos acadêmicos, mas também atividades culturais, esportivas, recreativas e de desenvolvimento emocional e social, que visam a formação de um sujeito integral; isto é, um ser humano que se desenvolva de maneira plena, considerando suas dimensões cognitivas, afetivas, sociais e físicas.

Um ideal que, de acordo com Oliveira (2002), encontra-se previsto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 – seção II artigo 29:

³ O Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE) reúne gráficos e tabelas – com desagregações por regiões, unidades da Federação e perfis socioeconômicos – das 20 metas do PNE. Lançado em 2016, o Painel de Monitoramento do PNE integra o InepData, conjunto de painéis de BI (Business Intelligence) que facilita o acesso dos governos e da sociedade às informações produzidas pelo Instituto.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade na qual a criança está inserida. (Lei 9394/96, artigo 29) (OLIVEIRA, 2002, p. 49).

Portanto, espera-se que as escolas proporcionem um ensino que atenda a demanda educacional do aluno e se ajuste às suas necessidades tanto individuais quanto coletivas, e ofereçam uma estrutura física que favoreça o desenvolvimento saudável e completo da criança.

Pode-se dizer que a escola/educação integral, além de complexa, também é um conceito polissêmico que abrange diversos aspectos relacionados ao tema, como: duração; local; formação contínua de docentes; interação entre a escola e a comunidade; diversidade de atividades; inclusão social e desenvolvimento integral dos alunos (ALVES, 2011).

Outrossim, a escola é também um fragmento da estrutura de organização da sociedade, assim como a educação é um dos pilares mais importantes para o desenvolvimento humano. Nesse viés, cabe, portanto, à educação “a tarefa de permitir aos indivíduos a apropriação dos conhecimentos, habilidades e valores, necessários para se tornarem membros do gênero humano” (TONET, 2012, p.81-82). Entretanto, esperar que a mera passagem pela escola, o tempo sem intencionalidade e o simples ensino de conteúdos acadêmicos, propicie a formação e o desenvolvimento integral das pessoas, não soaria um ideal inatingível?

Para refletir sobre o tema escola integral, fio condutor do estudo, o texto foi estruturado em seções, nas quais, inicialmente, apresenta-se o percurso histórico da educação integral na escola brasileira a partir de 1988. Em seguida, discorre-se sobre as concepções e bases teóricas presentes no cenário brasileiro atualmente, ao mesmo tempo em que se apontam as contradições e possibilidades e, por fim, tecem-se considerações, nas quais pretende-se descrever duas dimensões fundamentais que permeiam a escola/educação integral, e que muitas vezes coexistem, em tensão, e caracterizam sua capacidade de reproduzir a ordem social existente e sua potencialidade transformadora da realidade. A partir de uma análise baseada na perspectiva materialista histórica e dialética, que exige fidelidade ao real e aos fenômenos emergentes do tempo presente, buscando compreender suas contradições, limitações, assim como suas possibilidades de transformação social.

Esse estudo será delineado referenciando autores como Brandão (1981), Cavaliere (2007, 2009), Coelho (2009), Menezes (2009) e Moll (2010 - 2012), especialmente seu livro, *Caminhos da Educação Integral no Brasil*, entre outros; além de estudo documental para consulta de leis e portarias que versam sobre a educação integral no Brasil.

Percorso Histórico da Educação Integral no Brasil a partir de 1988

Educação integral não é um conceito recente. Na Grécia Antiga, já se discutia a formação completa do ser humano por meio da *paideia*⁴, que significava "educação dos meninos". Esse processo educativo visava desenvolver todas as dimensões da vida humana, incluindo o físico, o intelectual e o moral.

Aristóteles, um dos filósofos mais influentes da época, defendia que a educação integral era fundamental para o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, permitindo que o indivíduo se tornasse capaz de atuar de maneira completa na sociedade. Nessa direção, Gadotti aponta que, para esse filósofo, a educação integral “desabrochava todas as potencialidades humanas” (GADOTTI, 2009, p. 21). Ou seja, a educação integral, com suas raízes na Grécia, sempre buscou a formação de um ser humano multifacetado, capaz de se desenvolver em todas as suas dimensões para uma participação plena na vida social.

No Brasil, as experiências da política pública de educação em tempo integral como direito universal, principalmente para as classes populares, não são recentes. Remontam à década de 1930, a partir da primeira metade do século XX, onde tornou-se um campo de debate entre os pensadores da educação. Nesse período, coexistiram pensamentos e matrizes ideológicas que defendiam diferentes perspectivas de educação integral, tais como: os católicos, os anarquistas, os integralistas e os liberais.

Os católicos defendiam a concepção de educação integral “calcada em atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosas, aliadas a uma disciplina rigorosa” (COELHO, 2009, p.88). Enquanto os anarquistas desenvolviam um projeto educativo, com propósito de capacitar os trabalhadores para a transformação social, construindo uma nova sociedade socialista libertária e tinham como foco a igualdade, a autonomia e a liberdade humana.

Por outro lado, os integralistas defendiam a educação integral, tanto nos escritos de Plínio Salgado⁵ como nos elaborados por militantes do integralismo. Para eles, as bases da Educação Integral eram a espiritualidade, o nacionalismo cívico, a disciplina. Bases que podem ser caracterizadas como político-conservadoras. (BRASIL, 2009).

⁴ A palavra **Paideia** era usada para descrever a **educação dos jovens**, mas seu significado ia muito além da simples instrução formal. Ela representava uma formação ampla, que incluía o desenvolvimento físico, intelectual e moral do indivíduo, sendo central para a vida cívica de Atenas. A ideia de **educação integral** na Grécia Antiga, portanto, não era restrita ao ensino das letras ou da filosofia, mas abrangia também as artes, a educação física e o caráter, aspectos fundamentais para o cidadão que participaria da vida política e social. (Jaeger, Werner. *Paideia: A Formação do Homem grego*. Tradução de Maria Lúcia Machado de Almeida. São Paulo: Editora Martins, 1994).

⁵ Escritor e político brasileiro. Dedicou-se ao jornalismo, fazendo crítica literária e política. Fundou a Ação Integralista Brasileira, tornando-se o chefe deste movimento nacional. O Integralismo de Plínio Salgado configurou-se como o maior movimento nacionalista da história do Brasil, o primeiro a aceitar negros e mulheres, um movimento verdadeiramente nacionalista, anticomunista e antiliberal que, sob o lema “Deus, pátria e família”, conseguiu reunir setores da classe média e intelectuais. Os milicianos obedeciam a uma série de regulamentos, entre os quais o uso de uniformes (camisas-verdes) e da saudação Anauê, uma saudação em língua tupi. (Biografia Plínio Salgado, 1895 - ebiografia)

Os Liberais, conhecidos como reformadores⁶ e Pioneiros da Educação Nova, por sua vez, defendiam o rompimento com a velha estrutura do serviço educacional, pois entendiam que o progresso das ciências biológicas, psicológicas e avanço científico-tecnológico exigiam uma nova mentalidade para educação brasileira. Eles acreditavam que os fins da educação deveriam ser definidos em função das mudanças econômicas e sociais. Para eles a educação tinha uma função essencialmente pública.

Ainda de acordo com os reformadores, a escola deveria oferecer educação pública, gratuita, integral, obrigatória, laica e mista, e o Estado deveria ser responsável pela educação do povo; considerando a educação como uma “organização dos meios científicos de ação, a fim de dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano às etapas do seu crescimento” (CURY, 1988, p, 85).

Este movimento teve influência do pensamento de John Dewey (1859-1952). Talvez tenha sido o mais utópico e um dos que mais impactou a história da educação brasileira, sendo amplamente conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação, publicado em 1932. Dentre os apoiadores do movimento, estão grandes nomes da educação Brasileira, como Anísio Teixeira e C. Delgado de Carvalho.

Para Moll (2010, p. 73), a história da educação integral no Brasil ganhou destaque especialmente a partir da Constituição de 1988 que, ao afirmar uma série de direitos ao cidadão, trouxe um “espírito de integralidade formativa”. Ou seja, abriu espaço para normativas e diretrizes legais, tal como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, cujo artigo 34 já fazia referência à ampliação do tempo de permanência diário do estudante na escola.

Ademais, a Lei nº 11.274/2006 estabeleceu a ampliação da jornada escolar de 800 para 1.000 horas anuais no ensino fundamental. Em 2007, tivemos o lançamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, que destinou recursos, dentre outras modalidades de ensino, para as escolas de Tempo Integral.

No mesmo ano, o Ministério da Educação - MEC, lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE/MEC, um conjunto de programas com o objetivo de melhorar a Educação Brasileira. O PDE “enuncia-se uma visão sistêmica de educação que permitiria superar a visão fragmentária” (SAVIANI, 2009, p.16),

Ainda em 2007, foi criado o Programa Mais Educação, cujo objetivo era propiciar a construção de outros saberes nos educandos através dos macrocampos, com atividades no contraturno em que o estudante foi matriculado. O programa repassava dinheiro diretamente às escolas para compra de materiais pedagógicos e para a alimentação. Moll (2010), considerava o PME como “uma ação pedagógica que trabalha com uma perspectiva de política afirmativa ou como uma ação de discriminação positiva, necessária em um país que sempre distribuiu bens, saberes e

⁶ Entre seus principais pensadores estão Fernando de Azevedo (1894-1974), Anísio Teixeira (1900-1971), Lourenço Filho (1897-1970), Roque Espencer Maciel de Barros (1927-1999) e Cecília Meireles (1901-1964). Tais teóricos receberam influências do pensamento pedagógico do norte-americano John Dewey.

serviços tardia e desigualmente” (MOLL, 2010, p. 73); e segundo Gadotti (2009), dentre os Programas do PDE, é o que mais defende a educação integral.

Foi por meio do Programa Mais Educação que a proposta da educação em tempo integral foi retomada no âmbito das políticas de ampliação da jornada educativa dos estudantes da educação básica no Brasil, como resposta a uma das metas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tem como objetivo a melhoria da educação básica.

Em 2016, o PME foi substituído pelo Programa Novo Mais Educação (PNME). A substituição do Programa se deu sob alegação de que o PME não avançou no alcance das metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ficando a avaliação sobre o sucesso e insucesso do Programa centrada apenas no aspecto cognitivo.

A avaliação do programa se deu no período entre 2008 e 2011, a partir de uma pesquisa feita pelo grupo empresarial Fundação Itaú Social e pelo Grupo Banco Mundial em 2015, intitulada de Avaliação de Impacto e Estudo Qualitativo. O estudo foi realizado em 600 escolas de vários estados brasileiros e, dentre as conclusões apresentadas, afirmou-se que o PME não melhorou o desempenho dos alunos nem na disciplina de Língua Portuguesa nem na disciplina de Matemática, assim como não teve impacto positivo na taxa de abandono escolar, nem no aumento da taxa de evasão. O intuito da pesquisa era embasar debates e subsidiar tomadas de decisão da gestão pública a partir de evidências concretas.

De acordo com o referido estudo, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) das escolas pesquisadas não apresentava resultados significativos quando comparados com índices de escolas não contempladas pelo PME. Dados que levaram o governo a optar pela não continuidade do programa, uma vez que tinha um período pré-estabelecido, quando de sua criação, de dez anos de vigência, podendo continuar ou não.

O relatório dessa mesma pesquisa⁷ apresentada pelo Banco Mundial foi contestado por Jaqueline Moll, em audiência pública no Senado Federal, a pesquisadora apresentou resultados diferentes que, segundo ela, foram calculados com base nos números do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) e demonstraram que em:

2007 e 2009, por exemplo, nos anos iniciais do Mais Educação, o índice de proficiência em português nas escolas onde 100% dos alunos estudavam em tempo integral teve um acréscimo de 7,5. O índice subiu também no intervalo 2009 e 2011, tendo uma melhora de 2,8. O mesmo fenômeno ocorreu em Matemática, disciplina na

⁷ Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos do PME, pesquisa que utilizou como indicadores as notas de matemática e português na Prova Brasil (do 5º aos 9º anos) e Taxa de Abandono (dos ciclos I e II do Ensino Fundamental) das escolas atendidas pelo Programa. Os resultados da pesquisa da Fundação Itaú Social demonstram que essas instituições, no período de 2008 e 2010, apresentaram ineficácia no desempenho médio dos alunos nas avaliações do Ideb. (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015).

qual acréscimos foram respectivamente de 0,6 e 7,8. (ZINET, 2015, não paginado).

Cabe ressaltar, portanto, que não foram avaliados outros aspectos da formação humana e questões que implicam no trabalho desenvolvido pela escola e, conseqüentemente, na aprendizagem dos estudantes, como, por exemplo, as condições físicas, pedagógicas e de qualificação e valorização dos professores das escolas integrantes do PME.

No que se refere ao PNME, a Portaria nº 1.144/2016 destaca como objetivo do Programa a melhoria da aprendizagem dos alunos do ensino fundamental nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, “[...] por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno [...]” (BRASIL, 2016, p. 23).

A realização das atividades de acompanhamento pedagógico e complementares do Programa foram estruturadas da seguinte maneira: as instituições que fizeram adesão por cinco horas semanais deveriam obrigatoriamente desenvolver duas atividades de acompanhamento pedagógico, sendo uma de Língua Portuguesa e outra de Matemática. Já as instituições que optaram por quinze horas de atividades semanais teriam a oportunidade de realizar as atividades de acompanhamento pedagógico, ambas com carga horária semanal de quatro horas de duração, além das três atividades complementares, nos campos das artes, cultura, esporte e lazer, mas, a serem realizadas nas sete horas restantes.

No que se refere ao acompanhamento pedagógico, este seria um campo de caráter obrigatório, objetivando a ampliação das oportunidades de aprendizado, com foco na aprendizagem do estudante, em língua portuguesa e matemática (BRASIL, 2017). Nesse sentido, o PNME se concentrava na elevação da aprendizagem dos estudantes nas disciplinas de Português e Matemática, o que demonstra uma visão reducionista e fragmentada de educação, na qual o importante é avaliar e quantificar o que o estudante conseguiu aprender, por meio de números, considerados pouco representativos, já que não são suficientes para avaliar o indivíduo como um todo. O que evidencia um grande distanciamento em relação aos ideais de educação integral apresentados pelos diversos autores e estudiosos referenciados neste texto.

Ademais, tivemos o Plano Nacional de Educação, em vigor por meio da Lei Nº 13.005/2014, que traz em sua Meta nº 6a a proposta de ampliação da educação pública regular para o tempo integral, com o intuito da elevação dos índices educacionais no país e a implementação da educação integral. A ampliação da oferta da educação em tempo integral já era meta do Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Outrossim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – 2017 que, embora não trate diretamente da educação integral, estabeleceu diretrizes curriculares que influenciaram as práticas de ensino nas escolas de tempo integral. Ao passo que a Lei nº 13.798/2019 criou o Programa Nacional de Educação Integral (PNEI), com o

objetivo de promover a educação integral em escolas públicas, ampliando o acesso e as oportunidades de aprendizagem para os estudantes da educação básica. Neste mesmo ano, o Mais Educação passou por uma reformulação, assumindo o nome de Novo Mais Educação. Porém, o programa passou a ser basicamente um reforço de Português e Matemática, perdendo o seu caráter de formação integral, tendo sido descontinuado em 2019.

Por fim, em maio de 2023, o Governo Federal lançou o Programa Escola em Tempo Integral, instituído oficialmente pela Lei nº 14.640/2023, com o objetivo de ampliar em 1 milhão de matrículas a oferta dessa modalidade de ensino na Educação Básica de todo o Brasil. De acordo com o governo, a meta era alcançar 3,2 milhões de matrículas até 2026.

No último panorama divulgado pelo Painel de Monitoramento do PNE, com base nos dados do Censo de Educação Básica/INEP, em 2023, a média de estudantes brasileiros matriculados em tempo integral é de 20,6%. Na educação infantil, esse índice chega a 31,3%. Nos anos iniciais do ensino fundamental, o percentual chega a 15,9% e nos anos finais do ensino fundamental, a taxa é de 19,2%. Já os estudantes matriculados em tempo integral, nos anos finais, representam 19,7%. (BRASIL, 2024)

Isso posto, entendemos que, no histórico da educação Integral no Brasil, evidencia-se a discussão e a tentativa de implementação de um modelo educacional que vise à formação do ser humano para além dos conteúdos escolares. Em matéria de leis que versam sobre a educação integral, temos as que vigoram como novos marcos legais da implantação e fomento à Educação Integral e que regulamentam o tempo de permanência dos estudantes na escola. Contudo, o país não possui, de forma universal, um modelo pedagógico específico de educação integral, sendo competência dos estados e municípios a responsabilidade por sua criação e gerência.

Concepções de Educação Integral

A existência de uma polissemia de conceitos, perspectivas e práticas acerca da educação integral aponta a escola como um território de disputas, seja a partir das propostas governamentais de ampliação da jornada diária escolar, seja pelas reflexões de pesquisadores que se dedicam ao estudo da temática. O debate em torno da educação integral e tempo integral tem se intensificado no Brasil nas últimas décadas, especialmente, a partir da implementação do Programa Mais Educação (2007).

Os estudos de Cavaliere (2007) sobre tempo de escola e qualidade da educação pública distinguem pelo menos quatro concepções de escola de tempo integral existentes no cenário da educação pública brasileira: assistencialista, autoritária, democrática e a concepção multissetorial de educação integral.

A primeira visão, de cunho assistencialista, segundo a autora, considera que a escola de tempo integral deve cuidar e proteger os desprivilegiados, substituindo, assim, a função da família. Nessa visão, a escola deve “[...] suprir deficiências gerais da

formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária [...]” (CAVALIERE, 2007, p. 1028).

Na concepção assistencialista, a educação se apresenta como uma resposta à problemas sociais e de assistência, em vez de buscar uma formação do aluno mais ampla que incorpore aspectos educacionais, culturais e de cidadania de maneira igualitária. Por outro lado, na concepção autoritária, a escola de tempo integral é vista como instituição de prevenção ao crime, pois considera que crianças e adolescentes, ao estarem em tempo integral nas escolas, estarão mais protegidos da violência das ruas.

Nessa lógica, a preocupação não é a formação do sujeito, mas a ocupação do tempo do estudante em atividades no contraturno; o que demonstra uma proposta convergente com a lógica do mercado, opressora e segregadora. O objetivo perpassa o aspecto disciplinar e obedece a uma hierarquia rígida, cujo foco está na transmissão de saberes e no controle social, sem muita preocupação com a formação cidadã ou o desenvolvimento integral do aluno.

Já a terceira concepção, a democrática, considera o tempo integral como meio para “[...] proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas” (CAVALIERE, 2007. p. 1029). Nessa concepção, a escola funcionaria como uma ferramenta para a emancipação dos sujeitos, fomentando o desenvolvimento global do estudante, promovendo valores democráticos, como a autonomia, a solidariedade e o respeito às diferenças.

Contudo, essa concepção apresenta dificuldade de implementação em contextos de escolas que enfrentam problemas estruturais e de gestão, já que a prática democrática demanda um espaço de gestão participativa e uma formação docente que favoreça a colaboração e o pensamento crítico.

Por fim, a concepção multissetorial considera que o tempo integral não precisa estar centralizado em uma instituição escolar, pois a educação pode e deve fazer-se também fora da escola, não sendo, assim, necessária a estruturação de uma escola de horário integral. Embora essa abordagem seja vista como promissora para uma educação mais integral, as críticas giram em torno da dificuldade de articulação entre os diversos setores e a falta de uma política pública sólida que efetivamente coordene as diferentes áreas.

Para a autora, embora haja, pelo menos, quatro concepções de escola de tempo integral no cenário da educação pública, a maioria das experiências em tempo integral materializadas na escola brasileira esteve centrada na concepção multissetorial. E ela tem ganhado força nas políticas federais de ampliação da jornada escolar, desde 2014⁸, dada a precariedade de equipamentos, espaços e de pessoal disponíveis nas escolas

⁸ No Brasil, vigora um esforço nacional para ampliar a educação em tempo integral, oferecendo uma jornada de, no mínimo, sete horas, atingindo, pelo menos, 50% das escolas públicas e, no mínimo, 25% dos alunos matriculados na educação básica (BRASIL, 2014).

públicas brasileiras, as quais acabam buscando parcerias com vários setores da sociedade como forma de suprir essas necessidades, ou com a justificativa “[...] de que, nas sociedades complexas, a educação precisa ser multifacética, incorporando diversos tipos de organizações sociais [...]” (Cavaliere, 2007, p. 1030).

Brandão (1981), educador e antropólogo brasileiro, conhecido principalmente por suas contribuições no campo da pedagogia e na reflexão sobre as práticas educativas, especialmente em contextos de educação popular e educação integral, apresenta uma abordagem crítica e reflexiva sobre essa concepção. Embora não use o termo "multissetorial" diretamente, suas ideias e conceitos sobre a integração de diferentes áreas e articulação de políticas sociais podem ser entendidos como parte da abordagem multissetorial de educação integral.

Em sua obra "Educação Popular: Para uma Pedagogia da Liberdade" (1981), Brandão reflete sobre a educação popular como um processo que visa transformar a sociedade, por meio da formação integral dos indivíduos. A ideia de educação popular é, em grande parte, pautada pela concepção de que a escola deve ser apenas uma parte de um processo mais amplo de educação, que envolve várias instituições e práticas sociais.

Ainda que Brandão não desenvolva a abordagem multissetorial de maneira sistemática, ele propõe que a educação deve se articular com a comunidade, as famílias, as políticas públicas e outros campos sociais para garantir um atendimento mais completo às necessidades dos alunos. O autor sugere que as políticas educacionais devem ser pensadas de forma integrada com outras políticas sociais, como saúde, cultura e assistência social, para garantir que os direitos dos estudantes sejam atendidos de maneira holística.

Nessa perspectiva, Coelho (2009) considera que na contemporaneidade, a educação integral apresenta características que podem ser expressas pelos seguintes binômios: educação integral na perspectiva de promover a proteção integral a crianças e adolescentes; educação integral a partir da oferta de um currículo integrado; e educação integral associada ao tempo integral, isto é, à ampliação do tempo em que o estudante permanece na escola realizando atividades diversas, envolvendo múltiplas dimensões de formação do sujeito, aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais.

Outrossim, é relevante ressaltar ainda a importância dos movimentos sociais e das pedagogias libertária e libertadora⁹ que, historicamente, têm oferecido alternativas à educação tradicional, propondo uma formação mais crítica e transformadora e contribuindo para novos entendimentos sobre a educação integral.

⁹ A pedagogia libertadora é centrada na ideia de que a verdadeira educação não deve apenas transmitir conhecimentos, mas também criar condições para que os educandos se tornem sujeitos críticos e transformadores de sua realidade social. Concepção diretamente associada ao trabalho do educador brasileiro **Paulo Freire**, um dos maiores pensadores da educação do século XX. Sua abordagem visa a emancipação dos oprimidos, enfatizando que a educação deve ser um instrumento de libertação, não de dominação.

Movimentos como o da educação popular¹⁰, inspirado por Paulo Freire, defendem que a educação deve ser um meio de conscientização política e social e, não apenas uma forma de adaptação ao sistema. Ou seja, a escola integral, se bem orientada, pode ser uma ferramenta poderosa nesse sentido, proporcionando não apenas mais tempo de escola, mas também criando um ambiente que favoreça a formação crítica dos alunos e seu envolvimento ativo na transformação da sociedade.

Já as Pedagogias libertárias, como as de Francisco Ferrer¹¹ (1859-1909) e Murray Bookchin¹² (1921-2006), por exemplo, propõem uma educação baseada na liberdade, na autonomia dos alunos e na igualdade de relações dentro da escola. Essas abordagens, ao desafiar a hierarquia e a padronização do sistema educacional, poderiam ser aplicadas ao modelo de escola integral que busca integrar diferentes dimensões do ser humano.

Embora as pedagogias libertária e libertadora compartilhem uma visão crítica da educação tradicional, autoritária e hierárquica, suas raízes e ênfases teóricas apresentam diferenças significativas. Ambas têm como ponto comum a busca por uma educação que promova a liberdade, a autonomia e a transformação social, apesar dos caminhos distintos para alcance de seus objetivos.

Contudo, no Brasil, com a definição da jornada escolar diária com o mínimo de 04 horas, regulamentada na LDB de 1996, o “integral” passou a significar uma simples ampliação da carga horária diária, deixando para segundo plano os requisitos de abordagem pedagógica das propostas de educação integral históricas, tanto de vertentes liberadora quanto da libertária.

¹⁰ Inspirado por Paulo Freire, o movimento de educação popular começou a tomar forma a partir da década de 1960, especificamente em 1962, quando Paulo Freire iniciou seu trabalho de alfabetização de adultos no Brasil, como parte do projeto de alfabetização de trabalhadores no nordeste do Brasil, em Angicos, Rio Grande do Norte. Esse trabalho ficou conhecido como o "método Paulo Freire" e marcou um ponto de inflexão na educação popular no país.

¹¹ Francisco Ferrer foi um educador e filósofo espanhol que desenvolveu uma pedagogia libertária, voltada para a educação laica, racionalista e centrada na liberdade e autonomia dos estudantes. A principal obra que representa as suas ideias pedagógicas é:

FERREER, Francisco. *A Escola Moderna*. 1909

Na obra, Ferrer discute a criação de uma escola laica e sem dogmas, onde os estudantes seriam educados de maneira livre, crítica e democrática, sem a imposição dos valores tradicionais e religiosos. Ferrer foi um grande defensor da educação popular e contra a educação autoritária que se impunha nas escolas tradicionais.

¹² Murray Bookchin foi um pensador e ativista social, conhecido por seu trabalho em ecologia social e suas ideias libertárias. Sua pedagogia está relacionada à sua visão mais ampla de uma sociedade libertária, democrática e ecológica. Ele não escreveu um livro especificamente dedicado à pedagogia, mas seus conceitos pedagógicos podem ser encontrados em diversos escritos que abordam suas ideias sobre liberdade, educação e mudança social. Uma das obras mais representativas do tema da educação libertária é:

BOOKCHIN, Murray. *Para uma Nova Educação: Um Manifesto Ecologista*. 1992.

Neste livro, Bookchin defende uma educação que seja mais holística, integrada ao contexto social e ecológico, e que promova a autonomia e a democracia direta. Ele critica a educação tradicional, que ele considera opressiva, e propõe alternativas baseadas na liberdade e na participação ativa dos indivíduos na construção do seu conhecimento.

Contradições e Possibilidades da Escola Integral

Althusser, filósofo marxista influenciado principalmente pelas ideias de Estado, ideologia, luta de classes, hegemonia, sociedade civil, infraestrutura e superestrutura de Marx (1818- 1883), Engels (1820-1895), afirma que o sistema escolar é uma instituição que assegura a diversificação da força de trabalho e a manutenção de suas condições. Em suas palavras (Althusser, 1985, p. 20-21):

Ora, o que se aprende na Escola? Vai-se mais ou menos longe nos estudos, mas de qualquer maneira, aprende-se a ler, a escrever, a contar, - portanto algumas técnicas, e ainda muito mais coisas, inclusive elementos (que podem ser rudimentares ou pelo contrário aprofundados) de «cultura científica» ou «literária» diretamente utilizáveis nos diferentes lugares da produção (uma instrução para os operários, outra para técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma outra para os quadros superiores etc.). Aprendem-se, portanto, «saberes práticos» (des «savoir loire») (Althusser, 1985, p. 20-21).

A educação, em qualquer sociedade, não é um fenômeno neutro ou apolítico. Pelo contrário, ela está profundamente imersa nas relações de poder e nas condições econômicas que definem o modelo de organização social. O trabalho que possibilitou ao ser social transformar a natureza, gerou conhecimentos que foram sendo repassados às gerações seguintes para dar continuidade ao desenvolvimento sócio-histórico da humanidade e tornar o indivíduo singular partícipe do gênero humano.

O processo histórico de desenvolvimento da humanidade foi marcado pela divisão de classes e, conforme foram se estabelecendo, a educação também foi sendo dividida, organizada e ofertada pela e para a classe dominante. Nesse sentido, o materialismo histórico-dialético, oferece uma chave de leitura crítica para entender como as estruturas educacionais refletem as contradições sociais e as relações de classe.

Embora a educação não tenha sido o tema central de Marx e Engels (1848), ela aparece nas suas preocupações sobre a construção do homem plenamente desenvolvido em suas potencialidades físicas e espirituais, não subjugado ao domínio do capital. Os autores acreditavam que as instituições sociais, como a escola, funcionam de maneira a reproduzir as relações de classe existentes. Logo, perpetuam as desigualdades sociais entre as diferentes classes. Ou seja, o próprio *locus* da produção capitalista, a grande indústria, permitiu a Marx e a Engels formular uma teoria social capaz de promover a superação das condições que mutilavam e impediam a plena formação do homem.

Nesse viés, ao invés de ser um processo neutro ou puramente formativo, a educação é moldada pelas necessidades do sistema econômico e, muitas vezes, serve para manter o *status quo*. Para eles, a escola, é parte da superestrutura que se constrói em cima da infraestrutura econômica, ou seja, o sistema educacional não é apenas

moldado pela base material da sociedade (as relações de produção), mas também serve a ela.

Ou seja, para o materialismo histórico-dialético, a escola tradicional serve principalmente para reproduzir a sociedade tal como ela é; isto é, as relações de poder e as estruturas de classe não só são transmitidas como parte do currículo escolar, mas também estão postas, por meio da própria organização da escola, das relações hierárquicas entre professores e estudantes, da distribuição desigual de recursos, da permanência e da diferenciação curricular.

O projeto de educação integral proposto pelo Ministério da Educação e o Novo Programa de Educação Integral (2023) tem como objetivo ampliar a jornada escolar e diversificar as oportunidades de aprendizagem para os estudantes, articulando diferentes saberes e práticas educativas, oferecendo atividades complementares em áreas como cultura, esporte, tecnologia e reforço escolar e apresenta uma função emancipadora potencial. No entanto, ainda assim, ele não está imune à função ideológica da escola, posta aqui, sob o entendimento do filósofo Althusser (1985)¹³, e aos aparelhos ideológicos do Estado.

As propostas de educação em tempo integral vivenciadas na realidade brasileira perpassam desafios de ordem ideológica, política e social, para sua implementação. E ainda que carreguem consigo um imenso potencial transformador também estão imersas nas contradições que definem as relações sociais e de poder nas sociedades capitalistas.

Isso ocorre, não apenas por questões burocráticas e centralidade no trato com a política pública trabalhada no contexto escolar, mas também pela dualidade da educação (classe trabalhadora x elite) expressas na disputa de poder para qual tipo de educação se quer para as crianças e jovens, quer seja, para emancipação, ou para instrução.

A escola, mesmo em suas formas mais avançadas, continua sendo uma instituição inserida na superestrutura da sociedade, influenciada por interesses econômicos e ideológicos que moldam o comportamento e as relações sociais. A escola, enquanto aparelho ideológico do Estado, cumpre dupla função, ela reproduz a qualificação profissional e a submissão da ordem vigente.

Ou seja, ela pode tanto reproduzir as desigualdades existentes ao formar indivíduos aptos a atender às demandas do mercado, quanto se configurar como um espaço de emancipação e transformação social, se orientada por uma prática pedagógica crítica e comprometida com a justiça social.

É inegável que a escola integral pode atuar como um instrumento de resistência ao promover uma educação mais inclusiva e acessível, oferecendo a alunos de

¹³ A burguesia deu primazia ao aparelho ideológico escolar, estabelecendo-o como aparelho de Estado dominante, substituindo assim a igreja, nessa função de grande relevância. Althusser destaca a escola como um dos principais aparelhos ideológicos do Estado, na perspectiva do autor, a eficiência da escola na propagação da ideologia, se deve ao fato desta ter assumido o lugar da igreja, substituindo a dualidade família-igreja pela dualidade família-escola. Nessa condição, são incorporados à escola diversos mecanismos voltados para conformação e a reprodução (FERRARO, 2014)

contextos sociais e econômicos marginalizados a oportunidade de desenvolvimento mais amplo, com atividades que envolvem o corpo, as emoções, as artes e a cultura. Esse tipo de educação pode romper com as barreiras do ensino tradicional, que muitas vezes se limita à formação intelectual voltada para a preparação para o mercado de trabalho e, ao criar oportunidades de desenvolvimento para todas as dimensões do ser humano, pode efetivamente contribuir para a superação de desigualdades e a promoção da equidade social.

Porém, para que esse potencial transformador seja plenamente alcançado, é necessário que a escola integral não se limite a ser uma adaptação das necessidades do mercado capitalista. Ela deve ser, ao contrário, um espaço de questionamento, de conscientização crítica e de ação política. O modelo de escola integral precisa ser orientado para a formação de cidadãos críticos e conscientes que não apenas aceitem o status quo, mas que compreendam as estruturas de poder e as condições de exploração nas quais estão inseridos, desenvolvendo a capacidade de questionar e transformar essas condições.

E é nesse sentido que nos aproximamos da função da escola idealizada por Anísio Teixeira (1997), cujo modelo, extrapola o ensino e a transmissão de conteúdos que garantam o aprender a ler, escrever e contar. A função da escola avança para o campo da educação plena do sujeito, quando prioriza no seu currículo, não apenas os conteúdos clássicos científicos: da leitura, da escrita e das ciências exatas, mas, quando insere e oportuniza em seu trabalho pedagógico a propagação de valores éticos e morais, do ensino das artes e da cultura, de hábitos de higiene e disciplina, além da preparação para um ofício.

Em um nível mais prático, o sucesso de qualquer modelo de educação integral depende da efetiva implementação de políticas públicas que garantam recursos, formação de professores, avaliações constantes, e uma infraestrutura capaz de sustentar uma jornada escolar ampliada e diversificada.

Considerações Finais

A educação integral, como proposta pedagógica que visa uma formação mais ampla e holística dos indivíduos, pode ser entendida tanto como uma tentativa de superar as limitações da educação tradicional, quanto como um reflexo das contradições da sociedade capitalista. Se por um lado, ela propõe a formação de indivíduos críticos, que não apenas possuam conhecimentos técnicos, mas também habilidades sociais, emocionais e cognitivas para intervir na realidade social, por outro, essa proposta de formação pode ser, paradoxalmente, apropriadamente adaptada ao sistema de produzir indivíduos conformados e aptos a se encaixar nas exigências do mercado.

Em um contexto de sociedade capitalista, onde o objetivo principal é a valorização do trabalho e a manutenção das relações de exploração, mesmo a proposta

de educação integral mais progressista, pode ser moldada para formar indivíduos flexíveis que atendam às necessidades da economia de mercado. A formação integral acaba servindo ao sistema, adaptação, e não necessariamente à transformação das estruturas de desigualdade social.

Assim, mesmo um modelo educacional aparentemente mais progressista como a educação integral pode reforçar a cultura dominante e as relações de poder, desde que não haja uma ruptura crítica com as condições sociais que sustentam o sistema capitalista. É essencial que a escola integral não seja reduzida a uma prática pedagógica de inclusão superficial, mas que seja também um espaço de questionamento profundo sobre as estruturas sociais, políticas e econômicas que mantêm as desigualdades no cerne da sociedade.

Por fim, a escola integral não pode ser tratada como um campo de disputa ideológica, mas como um espaço em que as contradições do sistema educacional podem ser potencialmente resolvidas. Ao oferecer uma educação que, em sua concepção mais profunda, visa formar indivíduos críticos e transformadores, ela tem a capacidade de provocar uma ruptura entre as normas educacionais e as velhas estruturas sociais que reforçam e reproduzem as desigualdades.

Referências

ALVES, Joana D'Arc Moreira Alves. Escola de tempo integral: uma reflexão sobre suas contribuições e seus desafios, considerando a diversidade e a inclusão. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí – UFG**, Goiás, Brasil, v.2, n. 11, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/2034>. Acesso em 17 dez 2024.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Trad. Walter José Evangelista; Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BOOKCHIN, Murray. **Para uma Nova Educação: Um Manifesto Ecologista**. n 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular: uma pedagogia da liberdade**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BRASIL, Rozineide Souza. **O Programa Mais Educação e a Gestão Democrática: A experiência de uma escola municipal em Belém/PA**, 2015. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/k4npT6d8BGLT8rYL3z9nR5R/>. Acesso em 17 dez 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do plano nacional de educação** - 2018. Brasília, DF: INEP, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 16 jan 2025.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**, LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 196, p. 23, 11 out. 2016a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 02 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Programa Novo Mais Educação**: caderno de orientações pedagógicas - versão I. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70831-pnme-caderno-de-orientacoes-pedagogicas-pdf/file> . Acesso em: 03 mar. 2025.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** (Inep). Censo Escolar da Educação Básica: microdados. Brasília, DF, 2024. Disponível em: [https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/inep-inicia-reuniao-tecnica-do-censo-escolar-2024#:~:text=O%20Instituto%20Nacional%20de%20Estudos,%2C%20em%20Bras%C3%ADlia%20\(DF](https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/inep-inicia-reuniao-tecnica-do-censo-escolar-2024#:~:text=O%20Instituto%20Nacional%20de%20Estudos,%2C%20em%20Bras%C3%ADlia%20(DF). Acesso em: 14 mar. 2025.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 Esp., p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100> . Acesso em: 23 fev 2025.

CURY, Carlos Roberto. **Ideologia e Educação Brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associa- dos, 1988.

ENDLICH, Ângela, M. Divisão Social do Trabalho: Breve Paralelo de Clássicos - COMTE, DURKHEIM, WEBER E MARX. **Boletim de Geografia**, v. 15, n. 1, p. 47-56. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/index>. Acesso em: 01 mar. 2024.

- FERRARO, J. Althusser, educação, estado e (re) produção. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 9, n. 17, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1712>. Acesso em 14 dez 2024.
- FERRER, Francisco. **A Escola Moderna**. 1909.
- FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Relatório de avaliação econômica e estudos qualitativos: o Programa Mais Educação**, Ministério da Educação. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2015. (Avaliação econômica de projetos sociais). Disponível em: http://www.redeitausocialdeavaliacao.org.br/wpcontent/uploads/2015/11/relat_Mais_Educa%C3%A7%C3%A3o_COMPLETO_20151118.pdf. Acesso em: 14 mar. 2025.
- GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. – São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- GUARÁ, I. M. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, ano 1, n. 2, p.15-24, 2006.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Educação 2022. Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>. Acesso em 13 jan 2025.
- MARX, Karl. **O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1978, p. 17.
- MENEZES, Janaína Specht da Silva. Educação integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação Integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP et alii; Rio de Janeiro, FAPERJ, 2009. p. 69-87.
- MOLL, J. A política de Educação Integral no Brasil: Mais Educação. In: **CENPEC**. Colóquio Educação Integral. São Paulo, 2010. p. 70-79.
- MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. Cortez. São Paulo: 2002
- SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas: Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 99).

SILVA, B. A. R. da, Coelho, L. M. C. C., & MOEHLECKE, S. (2021). Direito à educação integral e(m) tempo integral: Normativas, princípios orientadores e indicadores para monitoramento. **Cadernos de Pesquisa**, 28(1), 165-185. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v28n1p165-185>. Acesso em 07 fev 2025.

SILVA, B. A. R. da, Coelho, L. M. C. C., & MOEHLECKE, S. (2021). Direito à educação integral e(m) tempo integral: Normativas, princípios orientadores e indicadores para monitoramento. **Cadernos de Pesquisa**, 28(1), 165-185. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v28n1p165-185>. Acesso em 08 fev 2025.

SOUSA, Luisete do Espírito Santo. **Políticas de ampliação da jornada escolar: a implantação do Programa Mais educação em Igarapé-Miri/PA**. Dissertação (Mestrado) – Programa da Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2016. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPA_9d93de3d26c1f70304cfafd93364e202. Acesso em 18 fev 2025.

TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997. (Original publicado em 1936).

TEIXEIRA, A. A escola pública universal e gratuita. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 64, p. 3-27, out./dez. 1956.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 2. ed. rev. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

ZINET, Caio. **Mais Educação em debate: qual o futuro do programa de educação integral?** Centro de Referências em Educação Integral. 2015. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/mais-educacao-em-debate-qual-futuro-programaeducacao-integral/>. Acesso em: 14 mar. 2025.
<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-da-1a-etapa-do-censo-escolar-2022>. Acesso em 04 de março de 2025. https://www.ebiografia.com/plinio_salgado/. Acesso em 23 de março de 2025.

TECNOLOGIAS E O CONTROLE DO TRABALHO EM MARX¹

Julliany Machado Matos

Introdução

[...] as lentes dos óculos determinam o modo como você percebe a realidade. Tudo que você vê é parte do mundo que está fora de você mesma; mas o modo como você enxerga tudo isso também é determinado pelas lentes dos óculos. Você não pode dizer que o mundo é vermelho, ainda que neste momento ele parece vermelho.

O mundo de Sofia, Jostein Gaarder

A tecnologia é frequentemente pensada como uma força neutra e benéfica, que impulsiona o progresso e melhora a qualidade de vida da sociedade como um todo. No entanto, uma análise crítica de sua relação com o trabalho humano revela que sua função primordial, no modo de produção capitalista, tem sido a intensificação do controle sobre os trabalhadores e a maximização da extração da mais-valia. Desde os primórdios da cooperação simples até a grande indústria moderna, a evolução tecnológica esteve intrinsecamente ligada à reestruturação das relações de produção, garantindo a submissão do trabalho ao capital e consolidando novas formas de exploração.

Este capítulo busca compreender historicamente como a tecnologia tem sido utilizada para submeter e controlar o trabalho humano, transformando a organização do trabalho ao longo do desenvolvimento do capitalismo. Para isso, analisa-se três momentos fundamentais do processo produtivo descritos por Karl Marx em *O Capital*: a cooperação, a manufatura e a grande indústria. Em cada uma dessas etapas, ver-se-á como a introdução de novas formas de organização do trabalho, impulsionadas pelo capital, reduziu progressivamente a autonomia do trabalhador, fragmentou suas funções e consolidou um regime de exploração cada vez mais sofisticado.

Além da análise dos textos de Marx, este capítulo dialoga com a pesquisa de Previtali (2009), que demonstra como as formas contemporâneas de controle do

¹ O capítulo é fruto dos estudos e pesquisas realizados na disciplina do Professor Doutor Carlos Alberto Lucena, Epistemologia e Educação, no segundo semestre de 2024, no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, na qual foram estudadas as epistemologias abordadas pela educação em vários âmbitos, além disso é parte das minhas pesquisas no mestrado, inserindo-se no projeto de pesquisa Trabalho Docente sob o Neoliberalismo e as tecnologias digitais num diálogo entre Brasil, Argentina e Portugal sob a coordenação da Orientadora Professora Doutora Fabiane Santana Previtali e com apoio do CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

trabalho por meio da tecnologia refletem as dinâmicas históricas do capitalismo. A digitalização e a automação, longe de libertar os trabalhadores, aprofundam a disciplina fabril, agora operando em ambientes cada vez mais imateriais e conectados. Assim, argumenta-se que a tecnologia não é uma força emancipadora por si só, mas uma ferramenta do capital para reorganizar e intensificar a exploração do trabalho, perpetuando sua lógica de acumulação. Conforme argumenta Previtalli (2009), “a introdução e difusão de inovações técnicas e/ou organizacionais no processo produtivo estão circunscritas à lógica do capital, tendo como um de seus objetivos fundamentais a garantia da produtividade e da lucratividade via controle sobre o processo de trabalho.”

Ao longo deste capítulo, explora-se como a tecnologia tem sido um elemento central na manutenção e evolução do capitalismo, permitindo que o capitalista extraia mais valor do trabalhador sem necessariamente prolongar sua jornada de trabalho. Examina-se, então, como a introdução de novas formas de controle, impulsionadas pelo avanço tecnológico, não apenas intensificou a exploração, mas também criou a ilusão de que a tecnologia beneficia toda a sociedade, quando, na realidade, ela é constantemente utilizada para reforçar a submissão e o controle do trabalho pelo capital.

2. Submissão do trabalho ao capital através da tecnologia

2.1. Cooperação

A cooperação é a primeira grande forma de organização do trabalho sob o capitalismo e representa o início da submissão sistemática do trabalho ao capital. De acordo com Marx, 2023, a produção capitalista tem como ponto de partida a organização do trabalho em que muitos trabalhadores atuam simultaneamente em um mesmo espaço, desempenhando funções voltadas à fabricação de um mesmo tipo de mercadoria, enquanto são coordenados por um único capitalista. A partir do momento em que isso ocorre, utilizando os mesmos meios de produção, eles perdem sua autonomia e se tornam peças de um processo coletivo que não controlam.

Ao reunir muitos operários e organizá-los de forma planejada, o capitalista não apenas se apropria da força de trabalho individual de cada um, mas também se apropria da força coletiva que surge da cooperação. Esse aumento da produtividade, no entanto, não traz benefícios diretos para os trabalhadores. Eles continuam recebendo apenas o necessário para sua subsistência, enquanto a maior eficiência do trabalho cooperado se converte em mais lucro para o capitalista (Marx, 2023).

Antes da consolidação da cooperação no sistema capitalista, o trabalhador — seja um camponês ou um artesão — detinha controle sobre todo o processo de produção. Ele conhecia todas as etapas do trabalho e, em muitos casos, possuía seus próprios meios de produção, como é o caso dos sapateiros. Com a cooperação, essa

autonomia é gradualmente destruída, cada etapa da produção do sapato fica por conta de trabalhadores diferentes, com tarefas automatizadas e repetitivas.

O trabalhador deixa de ser independente e passa a depender completamente do capitalista para ter acesso aos meios de produção. Como agora ele realiza apenas uma parte do trabalho coletivo, sua capacidade de produzir sozinho se torna inútil. Ele não pode mais fabricar um produto inteiro — sua habilidade passa a ser um fragmento de um processo que ele não domina. Dessa forma, a cooperação cria um mecanismo em que o capitalista concentra não apenas os meios de produção, mas também o próprio conhecimento sobre o processo produtivo, alienando o trabalhador de sua atividade e reduzindo sua capacidade de resistência, ou seja, aumentando o controle sobre sua força de trabalho.

Outra forma de submissão do trabalho ao capital por meio da cooperação é a imposição de disciplina e controle rigoroso sobre o tempo de trabalho. O trabalho coletivo exige que todos os operários operem em sintonia, pois o ritmo de um afeta diretamente a produtividade do outro. Como resultado, o capitalista assume um papel central na organização do tempo e do esforço dos trabalhadores, garantindo que a cooperação seja utilizada da maneira mais eficiente possível para maximizar a extração de mais-valia. Conforme Previtali (2009), “a cooperação enquanto processo de trabalho expressa um dos pilares da produção capitalista: a diminuição do tempo de trabalho necessário e aumento do tempo excedente de produção.”

A disciplina no ambiente de trabalho é imposta por meio de supervisores, gerentes e capatazes, que garantem que cada trabalhador cumpra suas funções da maneira mais eficiente possível. Essa hierarquia dentro da fábrica torna o operário completamente subordinado às ordens do capitalista, retirando qualquer controle sobre seu próprio tempo e transformando o local de trabalho em um espaço de constante vigilância e coerção. Cada minuto do dia é programado para garantir que o máximo de trabalho seja extraído, sem que o operário tenha poder de decisão sobre seu próprio ritmo de produção.

“A cooperação dos assalariados é [...] um mero efeito do capital que os emprega simultaneamente. A interconexão de suas funções e sua unidade como corpo produtivo total reside fora deles, no capital, que os reúne e os mantém unidos. Por isso, a conexão entre seus trabalhos aparece para os trabalhadores [...] como autoridade do capitalista, como o poder de uma vontade alheia que submete seu agir ao seu próprio objetivo. (Marx, 2023, p. 407)

Essa organização do tempo e do espaço do trabalho é um primeiro passo para a intensificação da exploração na manufatura e, mais tarde, na grande indústria, onde as máquinas assumem o papel de disciplinar os trabalhadores, tornando-os ainda mais subordinados ao capital.

Embora a cooperação possa parecer um avanço na organização do trabalho, ela não representa um benefício para os trabalhadores dentro do sistema capitalista. Em vez de melhorar sua condição de vida, ela aumenta sua dependência em relação ao capitalista, tornando-os mais disciplinados, mais exploráveis e menos autônomos. A

submissão ao capital se intensifica, pois os operários não apenas vendem sua força de trabalho, mas também entregam ao capitalista a força produtiva extra que surge da cooperação — uma força que eles próprios não podem mais controlar (Marx, 2023).

Um exemplo prático da cooperação como forma de intensificação da submissão ao capital pode ser observado em uma fábrica de confecção de roupas, onde cinquenta costureiras trabalham juntas em um grande galpão. Nenhuma delas produz a peça completa: uma corta o tecido, outra costura a manga, outra monta o corpo da peça, e assim por diante.

Essa organização do trabalho, ao distribuir as tarefas de forma coordenada, aumenta consideravelmente a produtividade, permitindo que a fábrica produza mil camisas por dia, algo impossível de ser alcançado individualmente. No entanto, esse aumento da produtividade não se traduz em benefícios para as trabalhadoras. Elas recebem salários fixos, geralmente os mais baixos possíveis, e a produtividade extra gerada pela cooperação é apropriada exclusivamente pelo dono da fábrica, convertendo-se em mais-valia.

Além disso, como cada costureira realiza apenas uma tarefa específica, ela perde a autonomia de produzir uma peça completa e torna-se dependente da estrutura da fábrica. Fora desse ambiente, sua capacidade de trabalho isolado se reduz drasticamente. Assim, a cooperação, embora pareça um avanço organizacional, na prática representa uma intensificação da dominação do capital sobre o trabalho, pois os operários não apenas vendem sua força individual, mas também a força coletiva gerada pela cooperação — uma força que, no entanto, não lhes pertence nem lhes traz retorno. Ou seja, a cooperação, que poderia ser um instrumento de libertação e autonomia, é transformada em uma ferramenta de subjugação.

Esse processo prepara o caminho para a manufatura, onde a divisão do trabalho se aprofunda e a alienação do trabalhador em relação ao processo produtivo se torna ainda mais intensa.

2.2. Divisão do Trabalho e Manufatura

Com o desenvolvimento do capitalismo, a cooperação simples evolui para um estágio mais avançado: a divisão do trabalho e a manufatura. Nessa fase, ocorre uma transformação profunda na organização do trabalho, marcada pela divisão sistemática das tarefas e pela fragmentação da atividade produtiva. A manufatura, conforme analisada por Marx no capítulo 12 de *O Capital*, representa uma forma mais desenvolvida de submissão do trabalho ao capital, pois altera não apenas a forma como os trabalhadores desempenham suas funções, mas também a própria natureza da produção.

Na manufatura, o trabalhador deixa de ser um produtor autônomo e passa a realizar apenas uma parte do processo produtivo, especializando-se em uma tarefa parcial e repetitiva. (Marx, 2023). O capitalista reorganiza a produção, separando os

processos de trabalho em diferentes estágios, de modo que cada trabalhador executa continuamente uma única operação. Isso aumenta a produtividade ao reduzir o tempo gasto na transição entre tarefas e ao permitir que o trabalhador desenvolva uma habilidade específica dentro de um processo mais amplo. Como consequência, o trabalho deixa de ser um ato criativo e se torna uma atividade mecânica e repetitiva, na qual o operário se torna dependente da estrutura imposta pelo capital.

Segundo Marx, essa divisão manufatureira do trabalho empobrece o trabalhador individualmente, pois restringe suas capacidades a uma função isolada, enquanto fortalece o capital, que passa a deter o controle sobre todas as etapas da produção. Ele afirma que, ao invés de o trabalhador controlar a produção, é o capital que agora domina todo o processo e incorpora as habilidades e conhecimentos que antes pertenciam aos trabalhadores. Como resultado, há um empobrecimento intelectual e físico do trabalhador, pois ele se torna uma mera engrenagem do sistema produtivo, “[...] todos os meios para o desenvolvimento da produção se convertem em meios de dominação e exploração do produtor, mutilam o trabalhador, fazendo dele um ser parcial, degradam-no à condição de um apêndice da máquina[...]” (Marx, 2023, p. 720).

A manufatura também estabelece uma hierarquia dentro da produção, na qual os trabalhadores são classificados conforme suas funções, dividindo-se entre trabalhadores qualificados e não qualificados. Essa estrutura hierárquica não apenas aumenta o controle do capitalista sobre a produção, mas também aprofunda a exploração, pois reduz o valor da força de trabalho, ao exigir menos conhecimento e experiência de grande parte dos operários.

Um exemplo prático que ilustra a hierarquia da manufatura e sua relação com a divisão do trabalho entre qualificados e não qualificados é o da produção de alfinetes, frequentemente citado tanto por Adam Smith quanto por Marx para explicar o funcionamento da manufatura.

Na produção artesanal (anterior à manufatura), um único artesão era capaz de produzir um alfinete inteiro, desde o estiramento do arame, o corte, o afiamento da ponta, a fixação da cabeça até o polimento final. Isso exigia conhecimento integral do processo, habilidade técnica e autonomia. Com o surgimento da manufatura, esse processo foi fragmentado em várias etapas, cada uma atribuída a um trabalhador específico, um operário apenas estirava o arame, outro o cortava no tamanho adequado, outro afiava as pontas, outro fixava a cabeça do alfinete e outro fazia o polimento final (Smith, 1983). Essa especialização das tarefas criou uma hierarquia funcional: trabalhadores que exerciam funções mais técnicas ou com maior responsabilidade (como o afiador, que precisava de mais destreza) eram considerados qualificados, enquanto os demais, que repetiam gestos simples o dia inteiro, eram classificados como não qualificados (Marx, 2023). Isso permitia ao capitalista contratar grande parte da força de trabalho por salários mais baixos, pois não exigia formação nem experiência.

Ao comparar com o estágio anterior da cooperação, a principal mudança é que, enquanto a cooperação organizava os trabalhadores ainda relativamente completos (que dominavam o ofício), a manufatura decompõe o trabalho e decompõe também o trabalhador, tornando-o funcional a apenas uma fração do processo. Na cooperação, os trabalhadores já perdiam autonomia coletiva, mas mantinham certa unidade individual; na manufatura, perdem também a completude de sua atividade individual, tornando-se substituíveis e mais controláveis, o que aprofunda a submissão ao capital. Essa transformação é exatamente o que Marx descreve como o empobrecimento das capacidades do trabalhador individual ao mesmo tempo que se enriquece o capital com uma nova força produtiva social – que surge da organização e fragmentação do trabalho.

Esse modelo organizacional da manufatura pavimenta o caminho para a mecanização do trabalho, pois, ao segmentar as atividades e reduzi-las a movimentos simples e repetitivos, cria as condições para a substituição do trabalho humano por máquinas no estágio seguinte do desenvolvimento capitalista. Essa transição não apenas intensifica o controle do capital sobre os trabalhadores, mas também amplia a extração de mais-valia relativa, pois a produtividade aumenta sem que os salários necessariamente acompanhem esse crescimento. “A manufatura propriamente dita não só submete ao comando e à disciplina do capital o trabalhador antes independente como também cria uma estrutura hierárquica entre os próprios trabalhadores.” (Marx, 2023, p. 434).

Com isso, a manufatura representa um passo decisivo na submissão do trabalho ao capital, pois despoja os trabalhadores de sua autonomia, converte a produção em um processo fragmentado e estabelece as bases para um controle cada vez mais rígido e impessoal do capitalista sobre o trabalho.

2.3 Grande indústria

A fase da grande indústria, conforme analisada no capítulo 13 de *O Capital*, representa o ponto em que a subsunção do trabalho ao capital se torna não apenas formal, mas real. Nesse estágio, a maquinaria deixa de ser um simples instrumento auxiliar do trabalhador para assumir o comando absoluto do processo produtivo. O operário já não domina as ferramentas de trabalho — ele é subordinado ao ritmo das máquinas, que agora impõem a velocidade, o tempo e a forma da produção (Marx, 2013).

Enquanto na manufatura o trabalhador ainda era essencial para o funcionamento do processo, mesmo que reduzido a uma operação parcial, na grande indústria esse papel é radicalmente transformado. Como descreve Marx, a máquina torna-se “um poder que enfrenta o trabalhador como algo independente” (Marx, 2013, p. 553). O processo de trabalho é, então, objetivado nas máquinas, que encarnam o conhecimento, a experiência e o controle outrora detidos pelo trabalhador. Isso

representa a completa alienação do trabalho, pois o trabalhador não apenas se torna uma extensão da máquina, mas sua atividade é reduzida a seguir mecanicamente o ritmo da produção.

A crítica elaborada por Marx à subsunção real do trabalho ao capital encontra representação simbólica poderosa no filme *Tempos Modernos* (1936), de Charlie Chaplin. Na famosa cena da fábrica, o personagem de Chaplin é tragado literalmente pela engrenagem da máquina, ilustrando a completa alienação do trabalhador frente ao processo de trabalho automatizado. O operário não apenas perde o controle sobre o ritmo e a natureza de seu trabalho, mas também sobre seu próprio corpo, que passa a obedecer ao tempo ditado pelas máquinas. Essa representação corresponde diretamente à análise de Marx, segundo a qual o trabalhador, na grande indústria, “se torna apêndice da máquina” (Marx, 2013, p. 555), e deve adaptar seus movimentos ao funcionamento mecânico. O filme denuncia de forma satírica, mas profunda, os efeitos da dominação da técnica sobre a subjetividade humana, evidenciando o sofrimento psíquico e físico causado pela exploração intensificada da força de trabalho. Assim como Marx destaca que a ciência e a tecnologia no capitalismo se convertem em meios de dominação e não de emancipação, Chaplin nos mostra, com humor trágico, o absurdo da lógica fabril que desumaniza o trabalhador em nome da produtividade.

O avanço da dominação técnica e científica sobre o trabalho atinge seu auge com o surgimento do taylorismo. Frederick W. Taylor, ao desenvolver os princípios da administração científica no início do século XX, propôs uma análise detalhada de cada movimento do trabalhador, objetivando aumentar a produtividade e eliminar desperdícios. Para Taylor (1995), o objetivo da administração deve ser o de pagar salários altos e ter baixos custos unitários de produção. Taylor acreditava que, ao eliminar desperdícios e determinar cientificamente os melhores métodos de trabalho, seria possível aumentar a produtividade ao ponto de permitir a redução dos custos unitários e, ao mesmo tempo, pagar salários mais elevados aos operários produtivos. No entanto, isso só seria alcançado mediante estrito controle do processo de trabalho pelos administradores e engenheiros (Taylor, 1995).

A proposta de altos salários vinha condicionada à completa submissão do operário à racionalidade da produção, eliminando a autonomia e qualquer forma de controle do trabalhador sobre o processo. Tal argumento expressa não apenas um ideal de produtividade, mas também um mecanismo de disciplina e extração de mais-valia, o que se vincula diretamente à análise marxista sobre a subsunção real do trabalho ao capital. Era o “canto da sereia” do capitalismo vigente e que avançava a todo vapor às custas dos trabalhadores.

O taylorismo implicava em retirar do trabalhador qualquer autonomia sobre o processo de trabalho, transferindo o conhecimento e o controle das operações para os gerentes e engenheiros. O trabalho é, então, meticulosamente cronometrado, os movimentos são padronizados e a criatividade operária é suprimida. Essa lógica aprofunda o que Marx havia diagnosticado: a conversão do trabalhador em mero

executante de tarefas parciais, desprovido de saber e submetido ao poder absoluto do capital sobre o processo produtivo.

Essa transformação do processo produtivo não ocorre apenas no plano técnico, mas também no social e político. A maquinaria impõe um regime de disciplina ainda mais rígido, pois o trabalhador que não acompanha o ritmo pode ser punido com a perda do emprego ou, como era comum nas primeiras fábricas, sofrer acidentes fatais. Como observa Marx, "o trabalhador deve adaptar seu movimento ao da máquina, e não o contrário" (Marx, 2013, p. 556), o que implica uma inversão completa da relação homem-instrumento.

Além disso, essa nova configuração rompe definitivamente com a possibilidade de controle do trabalhador sobre seu ofício. O conhecimento necessário ao funcionamento do processo é retirado das mãos dos operários e transferido à gerência técnica e científica que organiza a produção (Braverman, 1987). Segundo Mészáros (2002), isso representa a consolidação da lógica do capital enquanto totalidade reprodutiva que se impõe a todos os aspectos da vida social, inclusive à consciência dos trabalhadores.

A ciência, nesse contexto, deixa de ser uma possibilidade emancipadora para se tornar um instrumento a serviço do capital. A grande indústria representa, portanto, não apenas uma mudança técnica, mas uma reconfiguração radical da relação entre trabalhador e produção. O saber que antes pertencia ao trabalhador artesanal agora é sistematizado pela ciência e incorporado às máquinas, convertendo-se em uma força produtiva imediatamente subordinada ao capital. Como explica Marx (2013), esse conhecimento, antes fruto da experiência humana, passa a enfrentar o trabalhador como uma potência alheia e dominante, intensificando sua alienação e tornando-o ainda mais dependente de um sistema que ele não compreende e não controla.

A tecnologia, em vez de libertar, submete. Engels (2008), em *A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra*, já havia denunciado com contundência os efeitos sociais devastadores da introdução da maquinaria no processo produtivo. Segundo ele, a substituição da habilidade artesanal pelas máquinas abriu caminho para a exploração em larga escala de mulheres e crianças, pois essas novas forças de trabalho, mais baratas e mais fáceis de disciplinar, eram capazes de operar as máquinas sem a necessidade de qualificação prévia. A força de trabalho feminina e infantil foi incorporada ao processo produtivo não por um avanço humanitário, mas pela lógica fria do capital, que buscava reduzir os custos e aumentar a mais-valia extraída.

Engels (2008) descreve em detalhes as condições brutais enfrentadas por esses trabalhadores: jornadas exaustivas, ambientes insalubres, salários miseráveis e total ausência de proteção social. As crianças, por vezes com menos de nove anos, eram forçadas a trabalhar nas fábricas por longas horas, em tarefas repetitivas e perigosas, enquanto suas famílias viam o corpo e a mente dos pequenos serem consumidos pelas engrenagens da produção capitalista. A maquinaria, ao invés de aliviar o trabalho humano, o intensificava, desumanizando ainda mais as condições de vida da classe operária.

Para Engels (2008), a grande indústria não significava progresso social, mas sim a institucionalização da exploração sistemática. O capital, ao transformar o trabalho qualificado em funções simples e repetitivas, tornava o trabalhador facilmente substituível, e, portanto, ainda mais vulnerável. O avanço técnico, longe de trazer emancipação, tornava-se uma ferramenta de dominação e rebaixamento da condição humana.

Previtali (2009), analisando o discurso da qualificação no contexto contemporâneo, observa que a inserção de tecnologias no trabalho não significou mais autonomia, mas sim uma sofisticação do controle. A tecnologia, desde suas formas mais mecânicas até as digitais, foi constantemente utilizada para reconfigurar as relações de trabalho e intensificar o comando do capital sobre o corpo e a mente dos trabalhadores.

Portanto, a grande indústria não representa apenas uma revolução técnica, mas uma reestruturação profunda das formas de dominação. Essa forma de organização, longe de representar um avanço emancipatório, constitui a culminação do processo de exploração capitalista, onde a técnica não é neutra, mas um dispositivo de dominação. O progresso técnico, como mostram Marx e seus intérpretes, é, no capitalismo, inseparável do aprofundamento da alienação, da exploração e da expropriação da dignidade do trabalho humano em prol da evolução da acumulação de capital.

3. Controle do trabalho através da tecnologia

Desde os primórdios do modo de produção capitalista, a tecnologia tem sido empregada não apenas para aumentar a produtividade, mas, sobretudo, como um instrumento de controle do trabalho humano. Enquanto no estágio inicial da cooperação e da manufatura a submissão do trabalhador ao capital era garantida principalmente pelo comando direto do capitalista e por formas rudimentares de disciplina, com a ascensão da grande indústria e da maquinofatura, essa submissão se transformou em um regime de dominação objetiva, onde o capital passou a se impor por meio do maquinário, da organização do trabalho e, posteriormente, da automação e digitalização dos processos produtivos (Marx, 2023).

No contexto da grande indústria, analisado por Marx no capítulo 13 de *O Capital*, a introdução das máquinas não se limitou a substituir a força de trabalho humano, mas reconfigurou completamente a relação entre capital e trabalho. O trabalhador deixou de ser o agente principal da produção para se tornar um apêndice da máquina, subordinado a seu ritmo e funcionamento, o que intensificou a exploração e a alienação da classe trabalhadora (Marx, 2023). Com isso, o controle do capitalista sobre a força de trabalho deixou de depender apenas da supervisão direta e passou a se materializar nas próprias máquinas e na forma como o processo produtivo foi reorganizado.

Braverman (1987), ao analisar a reestruturação do trabalho no capitalismo avançado, demonstra como a divisão do trabalho na manufatura, que fragmentou as tarefas dos trabalhadores, evoluiu para o taylorismo e o fordismo, que buscaram maximizar a produtividade por meio de métodos científicos de controle e disciplinamento do corpo operário. No fordismo, em particular, a linha de montagem impôs um ritmo de trabalho automático e repetitivo, eliminando qualquer resquício de autonomia do trabalhador e reduzindo-o a um operador de funções mecânicas específicas.

Com o avanço da terceira revolução industrial e da automação digital, o controle do capital sobre o trabalho foi intensificado. Se no fordismo a disciplina era imposta pela supervisão hierárquica e pelo cronômetro, no capitalismo contemporâneo ela se manifesta por meio do monitoramento algorítmico, do controle digital do tempo de trabalho e da gestão da força de trabalho em tempo real (Harvey, 2004). Plataformas digitais, como as utilizadas em aplicativos de transporte e de entregas, exemplificam essa nova forma de controle, onde o trabalhador é constantemente monitorado e avaliado por métricas invisíveis e sistemas de pontuação, muitas vezes sem qualquer contato direto com um supervisor humano.

Esse processo de aprofundamento da submissão da força de trabalho ao capital através da tecnologia não apenas amplia a exploração da mais-valia relativa, como também acentua a precarização e a instabilidade das relações de trabalho. Como argumenta Mészáros (2002), a lógica do capital tende a tornar o trabalho cada vez mais fragmentado e descartável, promovendo uma crescente desumanização dos trabalhadores. O uso da tecnologia pelo capital não é um meio neutro de progresso social, mas sim uma estratégia para reduzir custos, eliminar resistências trabalhistas e assegurar o domínio absoluto da lógica do lucro sobre a organização da produção.

Além disso, Gramsci (2001) aponta que o controle tecnológico do trabalho não se limita à esfera econômica, mas se estende também ao âmbito ideológico e cultural, consolidando formas de hegemonia que naturalizam essa submissão e impedem a construção de uma consciência de classe crítica. A tecnologia não apenas disciplina o corpo do trabalhador, mas restringe sua subjetividade e sua capacidade de questionamento, tornando a alienação um aspecto ainda mais central no modo de produção capitalista.

Portanto, longe de ser um instrumento neutro de desenvolvimento, a tecnologia tem sido historicamente utilizada como mecanismo de controle do trabalho, reduzindo a autonomia dos trabalhadores, intensificando a exploração e consolidando a dominação do capital. A crítica Marxista da tecnologia não nega seu potencial produtivo, mas evidencia como sua aplicação no capitalismo se dá unicamente para a ampliação da mais-valia e do poder da burguesia, em detrimento das condições de vida da classe trabalhadora.

4. Considerações Finais

Este capítulo buscou demonstrar como a tecnologia tem sido historicamente utilizada não apenas como um instrumento de produção, mas, sobretudo, como um mecanismo de controle e submissão do trabalho ao capital. A partir da análise das três formas fundamentais da organização do trabalho no capitalismo – cooperação, manufatura e grande indústria –, verificou-se que o avanço tecnológico esteve sempre a serviço da maximização da extração da mais-valia e da intensificação da dominação da classe trabalhadora.

Na cooperação, observou-se como a simples reunião dos trabalhadores em um mesmo espaço já impõe disciplina e organização temporal que favorecem a exploração. A manufatura, por sua vez, aprofunda esse processo ao introduzir a divisão do trabalho, fragmentando as tarefas e alienando os trabalhadores de sua própria atividade produtiva. Por fim, a grande indústria leva essa lógica ao extremo ao submeter os trabalhadores ao ritmo e à lógica das máquinas, consolidando a alienação e ampliando o poder do capital sobre o processo produtivo.

Além de aprofundar a submissão do trabalho, a tecnologia também tem sido um meio de controle crescente sobre os trabalhadores. Desde a supervisão direta na manufatura até os algoritmos e sistemas digitais contemporâneos, o capital tem aperfeiçoado seus mecanismos para disciplinar, monitorar e intensificar a exploração da força de trabalho. Como demonstrado por Braverman (1987), Harvey (2004) e Mészáros (2002), a revolução tecnológica sob o capitalismo não se traduz em liberdade ou melhores condições de trabalho, mas sim na ampliação da extração de mais-valia e na precarização das relações laborais.

No contexto atual, com o avanço da automação, da digitalização e das novas formas de organização do trabalho, como as plataformas digitais, o controle tecnológico atinge um novo patamar. Se antes a supervisão era exercida pelo capitalista e seus gerentes, agora o trabalhador é constantemente monitorado por sistemas impessoais que regulam seu desempenho em tempo real, determinam sua remuneração e eliminam qualquer resquício de autonomia. Como argumenta Gramsci (2001), esse controle não se restringe apenas ao ambiente produtivo, mas se estende ao campo ideológico, reforçando a hegemonia burguesa e dificultando a construção de uma consciência de classe crítica.

Diante desse cenário, o desafio para os trabalhadores e para a teoria Marxista é compreender que a tecnologia, em si mesma, não é emancipada nem emancipadora. Seu desenvolvimento e uso sob o capitalismo estão intrinsecamente ligados à lógica da acumulação e da exploração. A crítica à tecnologia no capitalismo, portanto, não significa rejeitá-la, mas entender que sua apropriação pelos trabalhadores e sua subordinação a um novo modelo de organização social são essenciais para que seu potencial produtivo possa ser utilizado para além dos interesses do capital.

A luta contra a dominação tecnológica do trabalho não pode ser separada da luta contra o próprio sistema capitalista. Apenas superando esse modo de produção é possível vislumbrar um futuro no qual os avanços tecnológicos sejam utilizados para reduzir a jornada de trabalho, melhorar as condições de vida e promover a verdadeira emancipação humana dentro do trabalho que define as relações sociais de produção.

5. Referências

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 1. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital**. Tradução de Rubens Enderle. 3 ed. São Paulo: Boitempo, 2023.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

PREVITALI, Fabiane Santana. O controle do trabalho pelo discurso da qualificação do trabalhador no contexto da reestruturação produtiva do capital. **Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes**, v. 17, n. 2, p. 141-155, dez. 2009.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**. Tradução de Luiz João Baraúna. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Economistas)

TAYLOR, Frederick W. **Princípios de administração científica**. 12. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

A EPISTEMOLOGIA EM DERMEVAL SAVIANI: CONCEPÇÕES PARA O ENSINO CRÍTICO E TRANSFORMADOR

*Ana Karolína Silva
Marceley Lopes de Oliveira
Carlos Lucena
Carlos Magno dos Santos*

Introdução

A epistemologia, enquanto área do conhecimento que se ocupa das questões relacionadas à origem, natureza, validade e limites do conhecimento, tem um papel fundamental na construção das teorias educacionais. No campo da educação, a compreensão da epistemologia oferece bases para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam não apenas ao domínio de conteúdos, mas também à formação de sujeitos críticos e capazes de agir sobre a realidade. A obra de Dermeval Saviani se destaca nesse sentido, por suas proposições teóricas que articulam o ensino com a necessidade de transformação social.

Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada. (SAVIANI, 2002, p.1)

Com esta citação, pode-se depreender, que para Saviani, a transição epistemológica, da visão cotidiana e não-reflexiva do mundo (senso comum) para uma abordagem mais profunda e filosófica, caracterizada por uma maior clareza e organização envolve abandonar uma concepção fragmentária, que tende a ser superficial, reativa e mecânica, em direção a uma compreensão mais integrada e crítica da realidade.

O autor enfatiza que, ao passar para a consciência filosófica, o conhecimento se torna mais explícito, coeso, intencional e ativo, indicando um processo de maturação do pensamento que envolve reflexão, articulação e originalidade.

Esse movimento de transição também implica uma transformação na forma de se relacionar com o conhecimento, indo de uma postura passiva para uma ativa, no sentido de que o filósofo, ao refletir de maneira sistemática, busca compreender o mundo de maneira intencional e profunda, ao invés de simplesmente aceitar as explicações dadas pelo senso comum.

[...] o que conhecemos normalmente pelo nome de filosofia da educação não o é propriamente, mas identifica-se (de acordo com a terminologia proposta) ora com a "filosofia de vida", ora com a

"ideologia". Acreditamos, porém, que a filosofia da educação só será mesmo indispensável à formação do educador; se ela for encarada, tal como estamos propondo, como uma REFLEXÃO (RADICAL, RIGOROSA E DE CONJUNTO) SOBRE OS PROBLEMAS QUE A REALIDADE EDUCACIONAL APRESENTA [...] (Saviani, 2002, p.16-17).

A filosofia da educação, será importante à formação de professores, se ela se constituir em uma análise "radical, rigorosa e de conjunto" sobre a realidade educacional. Isso significa que a filosofia da educação, segundo Saviani, deve ser uma reflexão profunda sobre os problemas reais do campo educacional, e não apenas uma ideia vaga ou uma ideologia sem base crítica.

Esse tipo de reflexão é fundamental na formação do educador, pois exige que este não apenas compreenda e desenvolva práticas e teorias educacionais, mas que também seja capaz de questionar e refletir de maneira profunda sobre os desafios e as condições da educação na sociedade. Assim, a filosofia da educação, segundo esse autor, tem um papel essencial em promover uma educação que não seja apenas técnica, mas também consciente e transformadora, capaz de lidar com as complexidades do contexto educacional e social.

Este artigo propõe uma análise da epistemologia de Dermeval Saviani, com foco nas concepções que ele propõe para um ensino crítico e transformador. A discussão parte de suas críticas à educação tradicional e suas propostas para a realização de uma educação comprometida com a emancipação dos sujeitos.

A Epistemologia de Saviani: fundamentos teóricos

Dermeval Saviani é um autor central no campo da pedagogia crítica no Brasil. Ele se alinha com as tradições de Paulo Freire e outros educadores que buscam uma educação crítica, libertadora e transformadora.

A epistemologia de Saviani é marcada por uma forte influência de uma concepção materialista e histórica da educação, conforme a perspectiva marxista, que entende a educação como um fenômeno social e histórico profundamente condicionado pelas estruturas econômicas e políticas da sociedade.

Saviani adota uma crítica à visão tradicional de educação, que trata o conhecimento como algo neutro, universal e atemporal. Para ele, o conhecimento está sempre inserido em um contexto social, político e econômico, produzido historicamente pela humanidade e transmitido de maneira que, reflete as relações de poder da sociedade. O autor propõe, assim, que o ensino deve ser uma prática social, crítica, que se distancie da mera reprodução de conteúdos e valores dominantes, para se tornar um espaço de questionamento, reflexão e de transformação.

Considerando-se que a teoria do conhecimento ou gnosiologia tem por objeto o estudo das condições de possibilidade, legitimidade, valor e limites do conhecimento humano, segue-se que a epistemologia tem como objeto o estudo das condições de possibilidade, legitimidade, valor e limites do conhecimento científico. Consequentemente, a epistemologia das políticas educacionais sinalizaria para o estudo das condições de possibilidade, legitimidade, valor e limites do conhecimento científico que se pode produzir sobre as políticas educacionais (Saviani, 2017, p. 2).

A conceituação de Saviani, conforme apresentada, sugere uma relação estreita entre epistemologia e a produção acadêmica, especialmente no campo das políticas educacionais. A partir dessa perspectiva, a epistemologia das políticas educacionais se dedica ao estudo das condições, legitimidade, valor e limites do conhecimento científico produzido sobre esse campo específico.

Ao afirmar que existe uma relação direta entre epistemologia e produção acadêmica, destaca-se a natureza científica da produção no âmbito acadêmico, que exige um estudo sistemático dos fenômenos. A produção acadêmica não é apenas uma acumulação de informações, mas um processo rigoroso de investigação que demanda o uso de procedimentos teórico-metodológicos bem definidos. Esses procedimentos, que são fundamentais para a construção do conhecimento científico, asseguram que o conhecimento produzido seja válido e confiável.

Portanto, a relação entre epistemologia e produção acadêmica se dá pelo fato de que a epistemologia é o estudo das condições e dos limites do conhecimento científico, enquanto a produção acadêmica segue essas condições para gerar conhecimento sistemático e fundamentado.

Assim, o conhecimento científico sobre políticas educacionais, por exemplo, deve ser produzido dentro de um marco epistemológico que envolva métodos, teorias e práticas consistentes, a fim de garantir sua legitimidade e, que seja validado no contexto acadêmico.

O autor continua a discorrer sobre suas precisões conceituais a respeito das **epistemologias**¹ da política educacional ao citar Tello (2013), onde se lê:

É nesse sentido que César Tello, no Capítulo I do livro “Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques” (Tello, 2013), distingue três níveis de política educativa: a) as políticas educacionais em ato, isto é, as decisões e ações relativas à regulação do funcionamento dos sistemas de ensino; b) o estudo desse processo, que ele situa como um ramo

¹ Grifo nosso para dar ênfase que são inúmeras e assim devem ser as “epistemologias” para que sempre emerjam novos paradigmas que possam validar toda e qualquer “teoria” que surjam para contribuir com o conhecimento científico; principalmente quando se trata de epistemologia da educação.

da ciência política; c) e a “categoria das epistemologias da política educacional” que “se centra na meta-análise do processo de investigação do campo” (TELLO, 2013). Enquanto “meta-análise” a epistemologia se configura, pois, como a análise da análise, ou seja, o estudo das condições que tornaram possível o conhecimento que se atingiu sobre as políticas educacionais. (Saviani, 2017, p. 2).

Nesta abordagem, proposta por Tello, amplia-se o entendimento da política educacional, não apenas como um conjunto de decisões e ações, mas também como um campo de estudo e reflexão crítica que envolve questões metodológicas e epistemológicas, permitindo uma análise mais profunda sobre as condições que possibilitam o conhecimento sobre a educação.

A menção a Tello (2013) por Saviani dando ênfase a “meta-análise, complementa essa ideia ao afirmar que a epistemologia, nesse contexto, se configura como uma análise da análise, ou seja, um estudo crítico sobre como o conhecimento sobre as políticas educacionais é produzido. E principalmente quando as políticas públicas educacionais se voltam verdadeiramente para a promoção de uma formação transformadora e crítica que seja capaz de conscientizar os profissionais da educação quanto sua importância em um contexto que o “texto” seja “pretexto” para uma educação emancipadora e transformadora e não como “pretexto” para “mesmices” inócuas quanto a promoção da conscientização.

O trecho citado explora a visão de César Tello sobre os diferentes níveis da política educacional e o papel das epistemologias nesse campo. O autor propõe três níveis para entender as políticas educativas: primeiro, as políticas educacionais em ato, que envolvem as decisões e ações que regulam o funcionamento dos sistemas de ensino; segundo o estudo dessas políticas, que ele define como um ramo da ciência política; e terceiro, as epistemologias da política educacional, que se concentram na meta-análise do processo de investigação do campo.

Ao utilizar o termo “meta-análise”, Tello sugere que a epistemologia não se limita a um simples estudo do conteúdo das políticas, mas se volta também para as condições que possibilitaram o conhecimento produzido sobre elas. Ou seja, a epistemologia se torna uma análise da própria análise, um estudo crítico sobre como e por que se construiu determinado saber sobre a política educacional.

Além disso, Saviani (2017) reforça a ideia de que a epistemologia não é um conhecimento neutro ou abstrato. Ela é, na verdade, influenciada por contextos sociais, políticos, culturais e acadêmicos, o que implica que a visão epistemológica do pesquisador não se restringe à sua forma de pensar, mas também à maneira como ele pretende construir, transformar e desenvolver esse conhecimento na sociedade. A concepção de ciência como práxis, portanto, implica em um compromisso com a transformação da realidade, considerando as condições históricas e as finalidades sociais da pesquisa.

Isto posto, os posicionamentos epistemológicos, as perspectivas e os enfoques “epistemometodológicos” não são apenas formas de pensar a realidade, mas também formas de agir sobre ela, englobando não apenas a teoria, mas também a prática da investigação e da intervenção no campo da educação. Isso é refletido na maneira como o pesquisador se coloca em relação aos temas e à realidade que investiga, ao mesmo tempo em que define os objetivos e as intenções de sua pesquisa.

Preliminarmente, cabe considerar que a expressão “teoria da educação” não tem um sentido unívoco. Aliás, o próprio título, ao colocar essa expressão no plural, já aponta essa questão. Na verdade, o significado da teoria da educação deve ser aferido no âmbito da concepção em que se insere. E, como podemos detectar diferentes concepções de educação, inevitavelmente nos deparamos, também, com diferentes teorias da educação. (Saviani, 2007, p. 16)

Com esta citação, o autor destaca a diversidade de concepções e, conseqüentemente, de teorias da educação. A expressão "teoria da educação", ao ser colocada no plural, já sugere que não existe um único entendimento ou abordagem sobre o tema. Cada teoria da educação se insere em uma concepção específica de educação, que varia de acordo com os contextos sociais, históricos e filosóficos.

Portanto, ao analisar as diferentes teorias da educação, é importante compreender os pressupostos e objetivos que cada uma delas busca atender, uma vez que essas teorias são influenciadas por diferentes visões de mundo e de ensino. Essa abordagem ressalta que a educação não pode ser reduzida a uma única explicação ou método, mas é um campo plural e dinâmico, que abrange diversas formas de pensar e de colocar em prática o processo educativo.

Saviani, na citação acima, aborda as diferentes concepções de educação e a sua articulação com os níveis filosófico, teórico e prático do ato educativo. As cinco grandes tendências de concepção de educação, mencionadas pelo autor, são as seguintes: (1) Concepção humanista tradicional, a qual pode ser dividida em duas vertentes, a religiosa e a leiga. Esta concepção é marcada pela valorização do ser humano, seja em um contexto religioso ou secular; (2) Concepção humanista moderna, considerando um movimento mais recente que ainda valoriza o ser humano, mas com uma abordagem mais alinhada com os avanços da modernidade e da ciência; (3) Concepção analítica, a qual, geralmente associada a uma visão mais técnica e objetivante da educação, que busca uma análise detalhada dos processos educacionais. Portanto é considerada paralela à concepção produtivista, que enfatiza a eficiência e a produtividade nos processos educacionais; (4) Concepção crítico-reprodutivista, focada na análise das relações entre educação e sociedade, sendo crítica ao sistema educacional, mas reconhecendo a sua função de reprodução de valores sociais e culturais dominantes; e (5) Concepção que tem sido a marca referencial quanto a

“epistemologia” em Saviani, qual seja, a concepção dialética ou histórico-crítica que é fundamentada em uma visão materialista e histórica, que vê a educação como um processo dinâmico de transformação social e de superação das contradições da sociedade.

Para o autor, cada uma das concepções, independentemente da corrente pedagógica, geralmente envolvem três níveis interligados, sendo eles: (a) Filosofia da educação, quando se trata e refere-se aos princípios e valores fundamentais que orientam a educação; (b) Teoria da educação (pedagogia direta e indiretamente), ao se referir e abordar o conhecimento sistematizado sobre os processos educativos; e (c) Prática pedagógica, quando se refere e aprofunda o estudo do conhecimento voltado à ação concreta no ambiente educacional, como a implementação dos princípios e teorias educacionais.

A diferença entre essas concepções de educação (epistemologia) não está necessariamente na presença de um ou outro nível, mas na maneira como esses níveis se articulam e na ênfase dada a cada um. Em outras palavras, a forma como cada concepção de educação integra filosofia, teoria e prática define sua particularidade.

Considerando-se, como assinalou Schmied-Kowarzik (1983, p.7), que a pedagogia é uma das ciências práticas mais ricas em tradição, o caminho a ser percorrido para equacionar de modo adequado o problema relativo ao estatuto epistemológico da pedagogia começa pelo resgate de sua longa e rica tradição, buscando explicitar, no conjunto de suas determinações, a relação íntima que mantém com a educação como prática da qual ela se origina e à qual ela se destina. O procedimento que me permito sugerir para realizar esse itinerário é retomar as principais concepções de educação, de modo a sistematizar, a partir delas, os principais conceitos constitutivos da pedagogia. (Saviani, 2007, p.26)

Para o autor supramencionado, a complexidade da pedagogia como campo de conhecimento (“epistemologicamente”) se encontra na importância de se compreender sua relação com a educação, da qual ela se origina e para a qual se destina. Assim, Saviani propõe um caminho para abordar o estatuto epistemológico da pedagogia, tendo como sugestão que, para entender esse campo, é necessário resgatar e sistematizar suas principais concepções e os conceitos que a constituem, tendo em vista sua longa e rica tradição. Essa abordagem insere-se no contexto da reflexão sobre a pedagogia como uma ciência prática, apontando para a necessidade de um estudo profundo de suas raízes históricas e teóricas. De acordo com o autor, para que se possa realmente compreender o papel da pedagogia na educação, é necessário voltar-se para suas origens e para as diferentes formas que ela assumiu ao longo do tempo, sempre considerando as interações entre a teoria pedagógica e a prática educativa.

Deste modo, a complexidade da educação, como campo de estudo e prática, encontra-se na importância de entender (aqui entendendo como estudo do conhecimento e, portanto, como epistemologia) as diferentes correntes que a constituem, perpassando por reconhecer e não olvidar que a educação está sempre em uma relação dialética com a sociedade e com as suas necessidades históricas. Para que ela jamais seja apenas um mecanismo da reprodução, como bem abordou Bourdieu (1992), em sua obra “A Reprodução”, ao afirmar que a escola é um espaço de legitimação da ordem social existente, onde são reproduzidas as hierarquias e as desigualdades de classe, raça, gênero e outras formas de diferenciação social e que, portanto, a instituição escola é um instrumento de reprodução de uma cultura dominante a qual foi arbitrariamente escolhida em detrimento de outras culturas e desigualdades sociais.

O Ensino Crítico e Transformador

A natureza humana não é dada ao homem mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (Saviani, 2008, p. 6).

A concepção de ensino crítico e transformador, segundo Saviani, pressupõe uma ruptura com a educação tradicional, que tende a ser conservadora, e uma construção de novas práticas pedagógicas baseadas em uma compreensão crítica da realidade. Para ele, o ensino não pode ser um simples repasse de informações ou a transmissão de um saber que apenas reproduz e mantém as desigualdades sociais, políticas e econômicas. O papel da educação, em sua visão, deve ser o de promover a autonomia dos alunos, preparando-os para atuar de maneira crítica e transformadora na sociedade, ao possibilitar a apreensão dos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade com valorização e reconhecimento da importância da ciência.

A pedagogia proposta por Saviani tem como foco central a educação escolar. A principal característica da escola é a transmissão do conhecimento, para que as novas gerações possam se apropriar das conquistas históricas da humanidade. Nesse contexto, o trabalho educativo é visto como “[...] o ato de produzir, de forma direta e intencional, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2008, p. 6).

A epistemologia de Saviani implica, assim, um ensino que não apenas favorece o desenvolvimento do conhecimento, mas que também promove a reflexão crítica sobre a sociedade e a cultura, questionando as estruturas de poder e desigualdade. De modo que, ao conhecer, e se apropriar dos saberes necessários e relevantes, os sujeitos possam atuar no meio social em que se inserem e em seu entorno. Observando e sendo capaz de pensar e agir criticamente.

A pedagogia de Saviani é profundamente crítica no sentido de que coloca a educação escolar como um processo essencial para a construção da consciência histórica e coletiva dos indivíduos. Ao afirmar que a escola tem como função primordial a transmissão do saber, Saviani nos lembra que o objetivo da educação não é apenas a instrução técnica ou a acumulação de conhecimento, mas, sobretudo, o processo de apropriação das conquistas históricas da humanidade pelas novas gerações. A escola, portanto, deve ser um espaço onde os estudantes não apenas recebem informações, mas têm a oportunidade de refletir sobre o conhecimento, questioná-lo e reconstruí-lo de maneira crítica.

O conceito de trabalho educativo como “o ato de produzir, de forma direta e intencional, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” aponta para a ideia de que a educação é, antes de tudo, um processo de humanização. O saber transmitido na escola não é apenas um conjunto de fatos isolados, mas uma síntese das experiências coletivas e históricas que formaram a sociedade. Portanto, a escola deve atuar como um mediador entre o passado histórico e o presente dos alunos, permitindo que eles compreendam a continuidade e a transformação dos saberes ao longo do tempo.

Corroborando com a ideia de uma educação crítica e transformadora, a proposta de Saviani desafia o modelo tradicional de ensino, que muitas vezes se limita a uma visão passiva do aluno, como mero receptor do conhecimento. Em uma perspectiva crítica, a escola deve ser um espaço de problematização e reflexão, onde o estudante é incentivado a questionar as estruturas sociais e as formas de saber, compreendendo o mundo não apenas como ele é, mas como ele pode ser transformado. O conhecimento não é uma verdade absoluta a ser imposta, mas uma construção coletiva que está em constante evolução e que pode ser redirecionada para fins de emancipação social e pessoal.

Essa abordagem também se alinha a uma concepção de educação que busca preparar o indivíduo não apenas para o mercado de trabalho, mas para a vida em sociedade, com uma visão crítica sobre as desigualdades, injustiças e desafios sociais. A ideia de uma educação crítica implica que a escola deve ser um local onde se formem cidadãos conscientes de sua posição no mundo e com capacidade de agir para transformá-lo.

Em síntese, a pedagogia de Saviani defende que a escola não deve ser vista apenas como um lugar de transmissão de saberes prontos, mas como um espaço de construção ativa de conhecimento e reflexão crítica. É através de um ensino transformador que os estudantes podem se tornar sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem, levando em consideração as conquistas históricas da humanidade e os desafios que ainda precisam ser enfrentados.

Portanto, a educação, para o autor, deve ser um espaço de ação pedagógica comprometido com a formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seu papel no processo de transformação social. Para isso, o educador propõe a superação da dicotomia entre teoria e prática, defendendo que a educação deve articular o saber

teórico com a vivência prática dos alunos, no sentido de prepará-los para a transformação da realidade. O ensino deve ser entendido como um processo dinâmico e dialético, em que o aluno não apenas apreende conteúdos, mas também se torna capaz de analisar criticamente e intervir no mundo em que vive, sendo sujeito/parte e participante dos processos sociais que o envolvem e que neles se insere.

Saviani e o Ensino Contemporâneo

As propostas de Dermeval Saviani possuem uma grande relevância no contexto educacional atual, em que a educação crítica e transformadora é constantemente desafiada. Em um cenário global marcado pela desigualdade, pela mercantilização da educação e pela precarização das condições de ensino, a proposta de Saviani de um ensino que forme sujeitos críticos e comprometidos com a transformação social se mostra cada vez mais pertinente.

A epistemologia de Saviani, ao destacar a importância do conhecimento enquanto prática social e histórica, oferece subsídios importantes para repensar o papel da educação na sociedade contemporânea.

Suas críticas ao modelo tradicional de ensino, que visa apenas à reprodução de saberes estabelecidos, são cada vez mais atuais, pois tocam em questões fundamentais sobre a formação de indivíduos capazes de compreender e transformar o mundo em que vivem.

Para Silva et al (2023, p. 6), ao discorrer sobre Saviani (1991), os autores destacam que a Pedagogia Histórico-Crítica, idealizada por Dermeval Saviani, segue sendo um referencial teórico essencial para entender e transformar a prática educacional nos dias atuais. A análise crítica de sua abordagem demonstra a relevância de suas ideias frente aos desafios sociais e educacionais que ainda persistem. Enfatizando que a proposta de integrar teoria e prática, conectando o conhecimento sistematizado com a realidade dos estudantes, continua sendo crucial para promover uma educação mais significativa e libertadora. Essa perspectiva pedagógica enfatiza a importância de relacionar os conteúdos curriculares às experiências vividas pelos alunos, tornando o aprendizado mais relevante e contextualizado, conforme bem apregoa Saviani (1991).

Uma vez que ao destacar a importância de uma educação contextualizada, a Pedagogia Histórico-Crítica reconhece a diversidade dos indivíduos participantes do processo educativo e as especificidades das realidades sociais e culturais nas quais estão inseridos. Pois essa abordagem valoriza as vivências e conhecimentos dos alunos, promovendo uma educação mais inclusiva e que respeita a individualidade de cada estudante.

Diante dos desafios contemporâneos, como a crescente diversidade cultural, a evolução tecnológica acelerada e as questões socioambientais, a abordagem proposta por Dermeval Saviani na Pedagogia Histórico-Crítica continua a se mostrar

extremamente relevante. A proposta de uma educação que se conecta com as transformações sociais e culturais do presente permite que os educadores respondam de maneira crítica e criativa aos desafios atuais, considerando as complexas realidades que envolvem os estudantes e a sociedade. Saviani propõe que a educação não seja apenas um meio de transmissão de saberes, mas um processo dinâmico que deve refletir e atuar sobre as mudanças da sociedade.

O possibilita a formação de cidadãos conscientes, capazes de entender e intervir nas questões sociais, culturais e políticas que marcam o momento atual, de forma autônoma e comprometida com a transformação social.

A relevância da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani permanece fortemente conectada ao atual contexto em que vivemos, uma vez que sua perspectiva teórica ainda oferece instrumentos valiosos para os educadores enfrentarem as demandas sociais e educacionais do presente. A abordagem de Saviani propõe a integração entre teoria e prática, considerando as experiências concretas dos estudantes e a historicidade dos processos educativos.

Essa integração é essencial para uma educação que seja não apenas uma preparação técnica, mas também uma formação crítica e reflexiva, que permita aos indivíduos compreenderem e se engajarem com as realidades em que estão inseridos. A valorização da diversidade, tanto cultural quanto social, reforça a importância de uma educação inclusiva, que respeite as particularidades de cada aluno e que considere as múltiplas influências que formam suas identidades.

Assim, ao seguir os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, as instituições de ensino têm o potencial de avançar para uma educação mais inclusiva e reflexiva, focada na formação integral do educando. Esta abordagem permite que os alunos se tornem não apenas mais preparados para o mercado de trabalho, mas também mais conscientes de seu papel na sociedade e capazes de atuar de maneira transformadora, com compromisso com a justiça social e a igualdade. Dessa forma, ao adotar as ideias de Saviani, a educação se torna um instrumento poderoso para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e consciente de seus desafios.

Assim, a proposta de um ensino que articula teoria e prática, aliada à defesa da autonomia do aluno, torna-se um ponto chave para a construção de uma educação que vá além da simples instrução técnica, para se tornar um processo de formação crítica e reflexiva.

Considerações Finais

Enquanto aparelho ideológico, a escola cumpre duas funções básicas: contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa. Cumpre assinalar, porém, que não se trata de duas funções separadas. Pelo mecanismo das práticas escolares, a formação da força de trabalho se dá no próprio processo de inculcação ideológica. Mais do que isso: todas as

práticas escolares, ainda que contenham elementos que implicam um saber objetivo (e não poderia deixar de conter, já que sem isso a escola não contribuiria para a reprodução das relações de produção) são práticas de inculcação ideológica. (Saviani, 2018, p.29)

Saviani (2018, p. 29), entende e discorre que “enxerga” a escola como um aparelho ideológico, conceito este que remonta à teoria marxista, particularmente à análise de Louis Althusser sobre os aparelhos ideológicos de estado. Nessa perspectiva, a escola não é apenas uma instituição de ensino, mas um mecanismo que contribui para a manutenção e reprodução de relações de poder e dominação dentro da sociedade.

O autor destaca que, em seu funcionamento, a escola tem um caráter ideológico dominante. Isso significa que ela não está apenas voltada para o ensino de conteúdos acadêmicos neutros ou objetivos, mas que, em sua essência, ela serve aos interesses de uma classe social dominante, a burguesia. O funcionamento da escola está, portanto, comprometido com a propagação de valores, crenças e práticas que sustentam a ordem capitalista. Para Saviani, a função precípua da escola é inculcar a ideologia burguesa, ou seja, transmitir uma visão de mundo que favorece os interesses da classe dominante, apresentando suas estruturas sociais, econômicas e políticas como naturais e imutáveis.

Quanto a isto, Saviani apresenta duas formas de inculcação dessa ideologia burguesa, sendo elas: 1. Inculcação explícita da ideologia burguesa, onde a escola ensina de forma direta e clara os valores e normas que sustentam a ordem capitalista. Isso pode ocorrer, por exemplo, através de conteúdos curriculares que enfatizam a importância do mercado, da competição, do individualismo e da meritocracia. A escola ensina aos alunos que esses valores são fundamentais para o funcionamento da sociedade e que são desejáveis ou inevitáveis. E 2. Recalcamento, sujeição e disfarce da ideologia proletária, onde ao mesmo tempo em que promove a ideologia burguesa, a escola também se empenha em reprimir ou disfarçar qualquer forma de ideologia que possa contestar ou subverter a ordem estabelecida.

A ideologia proletária, que poderia oferecer uma visão alternativa de organização social baseada em valores de solidariedade, igualdade e coletivismo, é sistematicamente reprimida ou disfarçada. A escola faz isso de várias maneiras, seja pela exclusão de ideias socialistas ou revolucionárias do currículo, seja pela promoção de um conformismo que impede que os alunos questionem o sistema vigente.

O que resulta em um impacto profundo, pois ela (a escola ou o modelo de educação mercantilista) molda os indivíduos de acordo com os interesses da classe dominante, criando sujeitos que, muitas vezes sem perceber, interiorizam as normas e valores que sustentam a exploração e as desigualdades sociais.

Deste modo, a escola, ao desempenhar esse papel ideológico, prepara os indivíduos não apenas para o mercado de trabalho, mas também para aceitar e reproduzir as condições sociais existentes, sem questioná-las.

Portanto, ao colocar a escola como um aparelho ideológico, Saviani não apenas denuncia o caráter de classe da educação, mas também alerta para a função da escola na reprodução das desigualdades sociais, muitas vezes de forma invisível e naturalizada. A escola não é uma instituição neutra, como muitas vezes é apresentada, mas sim um espaço de produção e reprodução de ideologias que favorecem a manutenção de uma ordem social desigual.

Contudo, em um contexto de esperança, aqui faço meio que alusão e ao mesmo tempo plagiando Freire, Saviani (2000, p.32) discorre que:

[...] 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 vitimizando a população brasileira em matéria de educação. (Saviani, 2000, p. 32)

Aqui, Saviani (2000, p.32) aborda a crise estrutural do sistema educacional brasileiro, fazendo um alerta sobre a necessidade urgente de ação concreta para reverter a situação de calamidade em que se encontra a educação no país. A interpretação central dessa frase é que as declarações em favor da educação, por mais bem-intencionadas que possam ser, não serão suficientes se não forem acompanhadas de um plano de ação robusto e realista.

Onde o autor critica a falta de um "plano de emergência lúcido, corajoso e arrojado", que seja capaz de enfrentar os problemas históricos e estruturais da educação brasileira. Ele aponta que, sem uma verdadeira vontade política para implementar mudanças significativas, os discursos sobre a importância da educação não passarão de palavras vazias, sem efeito real. A referência ao "déficit histórico" sugere que a educação no Brasil já carrega um legado de desigualdade e falhas que, se não corrigidas, continuarão a impactar negativamente a população, agravando as disparidades educacionais.

Em resumo, Saviani destaca a urgência de um movimento eficaz e transformador para superar os problemas educacionais do Brasil, alertando para o risco de se continuar em um ciclo de promessas vazias, sem ação concreta, o que pode piorar ainda mais o quadro de desigualdade educacional no país.

Por conseguinte, a epistemologia de Dermeval Saviani, ao afirmar que o conhecimento é uma construção histórico-cultural, social e política, oferece uma base

teórica robusta para a implementação e desenvolvimento de um ensino crítico e transformador. Suas propostas pedagógicas desafiam e se contrapõem a educação tradicional, que baseada em práticas acríticas e conservadoras, ora centralizam -se no conhecimento, ora no professor e desta forma, desconsideram o aluno como agente ativo do processo de aprendizagem.

Na perspectiva desse autor, à educação, cabe a busca pela efetivação de práticas pedagógicas que favoreçam a autonomia, a reflexão, a capacidade crítica e a ação transformadora dos alunos.

No cenário educacional contemporâneo, essas propostas se mantêm atuais e fundamentais, não apenas para a formação dos indivíduos, mas também para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, que acolhe as diferenças e os desafios, não como obstáculos definitivos ou determinantes, porém, como caminhos e possibilidades de abordá-los e discuti-los em uma ação coletiva, crítica e reflexiva de modo a transformar a situação que envolve e permeia a realidade e cotidianidade dos indivíduos envolvidos em um contexto e espaço social.

Destarte, sintetizando o presente artigo, finaliza-se quanto a percepção de que a educação, segundo Saviani, deve ser, antes de tudo, uma prática de libertação e transformação social. Porém, esta concepção não exclui a necessidade e importância dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e vinculados à ciência, pelo contrário, valoriza a apreensão e construção de conhecimentos, os quais, poderão constituir-se ferramentas para que em atos coletivos, individuais, críticos e reflexivos, os indivíduos se apropriem de sua condição de pertencimento e de agente social de transformação de si mesmo, da sociedade que se insere e de seu entorno.

Isto posto quanto as **concepções para o ensino crítico e transformador na visão de Saviani**, a educação, nesse sentido, tem relevância e importante papel de transformação quanto ato coletivo na constituição de sujeitos que, além de conscientes de suas limitações, sejam capazes de refletir sobre a realidade e dentro da coletividade, apontar possibilidades de transformação social, libertação e resistência.

Referências

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 11. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1991

SAVIANI, Dermeval. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. **Pro-Posições**, v. 18, n. 1 (52) - jan./abr. 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643570>. Acesso em: 10/01/2025

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

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 14 ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Epistemologias da política educacional: algumas precisões conceituais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**. Publicação continuada de la Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa – ReLePe, v. 2, p. 1-5, 2017. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10477>. Acesso: 17 dez. 2024.

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

SAVIANI, Dermeval. **Educação e ensino**: uma abordagem teórica. São Paulo: Cortez, 2020.

SILVA, Paulo Alves da, et al. **Saviani e a Pedagogia Histórico-Crítica**: Uma Abordagem Transformadora para a Educação. Disponível em: <https://www.iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/Vol.28-Issue8/Ser-3/A2808030108.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2025.

PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: OLHARES SOBRE O JOGO SIMBÓLICO

*Camila Ramos do Nascimento Souza
Fernanda Duarte Araújo Silva*

Introdução

O objetivo deste capítulo é apresentar princípios teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, vertente que aborda o desenvolvimento humano a partir da interação do sujeito com o contexto social e cultural, bem como tratar da importância do processo educativo no processo de humanização dos indivíduos, em especial, contemplaremos os estudos desenvolvidos sobre o jogo simbólico¹ e sua relevância durante a infância.

A educação, segundo a Psicologia Histórico-Cultural, constitui-se como um espaço propício para promover a formação do sujeito, na qual os conhecimentos acumulados historicamente serão trabalhados com as novas gerações e outros saberes também serão construídos. Considera-se que a aprendizagem promove o desenvolvimento humano e, para que isso ocorra, é necessário que aconteçam relações mediadas, planejadas e intencionais. O melhor lugar para que isso ocorra são os diversos espaços educativos, entre eles, a escola.

O presente texto organiza-se da seguinte forma: inicialmente, abordaremos a origem dos estudos e pesquisas da Psicologia Histórico-Cultural, bem como a sua base alicerçada no materialismo histórico-dialético. Além disso, contemplaremos qual é a função da educação a partir dessa corrente de estudos e quais as discussões realizadas nessa vertente teórica sobre o brincar e suas possibilidades.

A Psicologia Histórico-Cultural e o Materialismo Histórico-Dialético

Durante o início do século XX, começa a ser construída na antiga União Soviética, uma psicologia idealizada por Lev Vygotsky² e seus colaboradores Alexis Leontiev e Alexander Luria, entre outros pensadores russos. A defesa dessa vertente psicológica intitulada Psicologia Histórico-Cultural, que é inspirada no materialismo histórico-dialético, é que o comportamento consciente pode ser encontrado nas relações sociais que o sujeito possui com o ambiente externo. Mas é importante destacar que nessa linha, o homem não é só influenciado pelo meio, mas é um sujeito

¹ Abordaremos os termos “Jogo Simbólico” e “Brincadeiras de faz-de-conta” como sinônimos.

² As distintas grafias do nome do psicólogo russo Lev Semenovitch Vigotski são decorrentes dos registros encontrados nas obras consultadas. Nossa opção, ao citarmos o nome do autor, será a grafia Vigotski.

ativo que também o influencia (Luria, 2010). Entre os anos de 1914 a 1918, acontecia a Primeira Guerra Mundial, algo que deixou sequelas no campo político e econômico no mundo todo. Em 1917, a Revolução Russa, sob o governo de Lênin, ganha força e influencia diretamente os estudos e pesquisas desenvolvidos por Vygotsky e demais autores russos.

A construção da Psicologia Histórico-Cultural se dá então num movimento de revolução, no qual encontravam-se, em destaque, outras teorias sobre aprendizagem e desenvolvimento humano. A seguir, apresentaremos características gerais das principais vertentes encontradas.

A teoria inatista considera a individualidade do ser, em que o desenvolvimento é determinado no próprio sujeito, quando acredita-se que ele já nasce com habilidades e o ensino se baseia nelas. Como consequência, isso pode causar a exclusão daqueles que, ao nascerem, não adquiriram “habilidades” consideradas como “essenciais”.

Segundo a vertente ambientalista/behaviorista, o desenvolvimento psíquico humano é determinado pelo ambiente e se dá de forma repetitiva, automática, sem ação. Mesmo numa relação passiva do sujeito com a família e outros setores, desconsidera-se a interação ativa do indivíduo com o meio social. Na área da educação, isso traz consequências para o ensino, pois ele se baseia numa pedagogia tradicional, focada na repetição e transmissão de conteúdos por parte do professor a alunos que são vistos como mero receptores (Asbahr; Nascimento, 2013). Algo em comum apresentado por essas duas teorias (inatista e ambientalista) é que o desenvolvimento humano já está determinado: na teoria ambientalista, pelo ambiente; na inatista, pelo sujeito que já nasce com uma base biológica definida.

A teoria interacionista enfatiza as interações do sujeito com seu entorno social, mas, de forma equivocada, acredita-se que a aprendizagem seja condicionada pelo grau de desenvolvimento biológico (Asbahr; Nascimento, 2013). Diante destas abordagens, manifesta-se socialmente a necessidade de desenvolver uma psicologia soviética que considerasse as demandas da sociedade, o contexto de vida e a realidade dos sujeitos no processo de desenvolvimento humano.

Vygotsky sentia a urgência de se construir uma nova psicologia, que fosse próxima do mundo real e que contribuísse para transformações no contexto social. Essa vertente é então considerada cultural, porque engloba os “meios sociais” e instrumentos utilizados pela sociedade, sendo um deles a linguagem, que ajuda a organizar e desenvolver o pensamento. Tal vertente é entendida como histórica e também cultural, porque os instrumentos que a humanidade utiliza para agir sobre o ambiente e seu comportamento foram criados e desenvolvidos durante a história do homem na sociedade (Luria, 2010). Surge então a Psicologia Histórico-Cultural, em face do descontentamento e oposição frente às teorias psicológicas predominantes da época, uma delas a Psicologia Experimental, que reduzia os conhecimentos psicológicos a técnicas baseadas no experimento e na observação do comportamento (Meira, 2007).

O comportamento era entendido como algo pronto e que deveria ser absorvido e moldado. Por outro lado, Vigotski procurava entendê-lo sobre um novo ângulo, considerando as interações sociais do sujeito com outros, os quais estão inseridos num contexto histórico (González-Rey, 2007), ou seja, ele valorizava as experiências do homem na sociedade.

Sobre a base filosófica amparada no materialismo histórico-dialético, Tuleski (2021, p. 15) afirma que:

Apropriar-se das categorias do materialismo dialético significa mudar o modo de pensar a realidade em sua unidade objetivo/ subjetiva. Tal forma de pensar entra em choque com os processos alienadores e alienantes a que estamos submetidos em nosso trabalho na sociedade capitalista, o que exige um processo de análise, crítica e autocrítica constantes.

Assim, a perspectiva do materialismo histórico-dialético exige uma relação direta com a realidade concreta para realização de uma análise objetiva. Também requer que compreendamos quais são as conexões internas desse fenômeno, seu desenvolvimento e movimento, pois, segundo essa vertente, a organização social e a história humana são marcadas por processos contraditórios e que se transformam. Sobre a complexidade dessa abordagem, Tuleski (2021, p. 17) afirma ainda que:

Justamente por todo o exposto, a dialética materialista como método de análise do real, é uma atividade árdua e complexa, que não pode ser realizada por atalhos ou por caminhos ou respostas fáceis, é um constante esforço de ir e vir da realidade ao pensamento e vice-versa, superando por incorporação a aparência fenomênica e capturando o máximo de relações possíveis em um dado momento da investigação.

Segundo Pereira e Francioli (2011), o materialismo fundamenta-se na ciência, que disponibiliza o conhecimento de que precisamos para compreender o mundo em sua totalidade. Essa base epistemológica também aborda a necessidade de rompimento com exploração do trabalho e as desigualdades sociais enraizadas na sociedade capitalista. Para isso, é preciso compreender a sociedade aliada à natureza, que é de onde o homem extrai recursos para criar seus produtos de consumo. Dessa forma,

Marx desenvolveu a dialética em bases materiais tendo, no ponto de partida, indivíduos reais produzindo os seus meios de vida e desencadeando a história como obra dos próprios homens. Por isso a concepção de Marx é chamada de materialismo dialético ou materialismo histórico que, às vezes aparecem unificados na denominação materialismo histórico-dialético. (Saviani, 2015, p. 27-28).

Percebemos que o materialismo histórico-dialético fundamenta a reflexão sobre a formação do psiquismo, que acontece de forma contextualizada na esfera social, política, econômica e cultural. Nesse sentido, para a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano não está determinado; ele ocorre de maneira dialética ao constituir a si mesmo e o contexto a qual pertence, pois considera que o homem progride à medida que transforma o meio e, conseqüentemente, também se transforma.

O processo de constituição do ser humano está intimamente relacionado com o processo de troca e apropriação do mundo cultural, com seus signos e instrumentos. Assim, o desenvolvimento humano não ocorre de forma natural ou espontânea. Ele envolve a ligação com a cultura e as relações sociais. Só assim ocorrerá o processo de humanização do ser, ou seja, as pessoas se humanizam nas interações com o meio. Sobre esse processo de constituição humana, Miller (2020, p. 2) tece alguns questionamentos importantes, sendo eles: “Mas já não nascemos humanos? Dependemos de nossa trajetória de vida para nos humanizarmos? Como isso se explica? [...]”.

A Psicologia Histórico-Cultural tem por base que o desenvolvimento humano se dá socialmente e mediado por aspectos culturais, históricos e sociais. Ao nascermos, temos um aparato biológico com funções psicológicas de nível elementar, tais como a memória e a atenção involuntárias, a percepção, entre outras, que são importantes para a nossa sobrevivência. Mas temos também as funções que são construídas por meio da interação com o outro, que são nomeadas de “Funções Psíquicas Superiores”, sendo elas: a percepção, abstração, emoções, atenção, memória e linguagem.

Vale enfatizar que, dentre estas funções psíquicas superiores, a linguagem possui um lugar de destaque nessa vertente teórica; afinal, é por meio dos significados construídos socialmente que constituímos nosso pensamento e desenvolvemos a capacidade de interagir com o outro, nos comunicar e assegurar que a história da humanidade seja transmitida de geração em geração.

É importante citar que a maneira como cada pessoa irá internalizar e estruturar seu pensamento não acontece de forma uniforme, mas possui relação intrínseca com as vivências de cada um. Dessa forma, a formação do pensamento se dá nessa relação com a cultura, resultado da criação humana que foi exposta e interiorizada por nós desde a mais tenra idade. Mas essa relação do homem com a cultura ocorre através de sua mediação com instrumentos e signos. Os instrumentos são criados no processo histórico com intuito de facilitar a relação do homem com o meio. Já os signos foram criados neste processo de desenvolvimento do pensamento, na relação do homem com o mundo do trabalho, ou seja, são os processos mentais que podem incluir palavra falada ou escrita, imagem, cálculo, dentre outras. Os signos possibilitam a nossa comunicação e indicam a realidade de forma material e ideal. Mas como afirma Martins (2011, p. 3), “[...] é material na medida em que é estrutura orgânica e é ideal posto ser o reflexo da realidade, a ideia que a representa subjetivamente”.

Identificamos, assim, que os instrumentos, o signo e o objetos culturais contribuem para formar a consciência, que começa num aspecto social e, conforme vai interagindo e absorvendo a cultura, transforma-se em individual. Sobre a importância dessa relação do homem com o trabalho no processo de humanização, encontramos que:

A superação das necessidades humanas por meio do trabalho é o motor gerador de novas necessidades. À medida que necessidades mais básicas, relativas à experiência humana, são supridas (como comer, beber, dormir), outras novas e mais complexas vão emergindo nesta relação entre homem e realidade, mediadas pelo trabalho. A produção e a apreciação artística devem ser entendidas como uma necessidade complexa da experiência humana. (Gomes; Carli, 2021, p. 119).

Pelas interações sociais, o homem cria cultura, transforma o meio em que vive e é transformado por ele. Nessas interações se dá a consciência e a identidade do ser humano, considerando o meio histórico, cultural e social e nelas se desenvolvem as funções psíquicas superiores, como os signos e as ferramentas. Nesse movimento, ao se apropriar dos signos que dialogam entre si, ocorre a formação da linguagem (Resende; Arena, 2023). Podemos afirmar que a linguagem desenvolve uma função importante no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Para Vygotsky (2007), a linguagem reorganiza as funções mentais, incluindo memória, pensamento, dentre outros, modificando-as.

Conforme citamos, para Vygotsky (2010) essas formas psíquicas se constituem de duas maneiras: inicialmente, como funções intersíquicas no meio coletivo e social; e como funções intrapsíquicas, como atividade interior do pensamento, isto é, primeiro ocorrem na esfera social, externa, para depois serem interiorizadas no sujeito, formando o seu jeito de ser. Os processos intersíquicos são divididos com as pessoas. Por exemplo, quando as crianças nascem, estão em contínuo contato com os adultos, sendo eles facilitadores da interação da criança com o mundo. Ao longo do tempo, quando crescem, o que era só dividido com os adultos passa a ser internalizado na própria criança. Um exemplo disso é a fala: quando em contato com familiares, a criança começa a desenvolvê-la e procura apresentar as suas necessidades ao outro. Depois, em seu interior, começa usá-la para si mesma, para se direcionar, agir e planejar sua ação (Luria, 2010).

Nesta abordagem, encontramos a lei genética geral do desenvolvimento cultural do psiquismo, que considera que os processos funcionais inicialmente aparecem no contexto social como categoria intersíquica e são internalizados, transformando-se posteriormente em ferramentas psíquicas. Mas, para que esses processos sejam internalizados, ou seja, se tornem intrapsíquicos, o indivíduo deve passar por situações, experiências e vivências nas quais o meio ofereça o acesso ao patrimônio cultural acumulado historicamente.

Dessa forma, os estudos relacionados à Psicologia Histórico-Cultural abordam que uma pessoa não nasce pronta para viver em sociedade, pois suas características naturais não são suficientes. Todavia, no processo de desenvolvimento, ela desenvolve o pensamento e a linguagem que atuarão na sua formação humana. Por esse motivo, a seguir, apresentaremos a relação da Psicologia Histórico-Cultural com a educação.

A função da educação a partir da Psicologia Histórico-Cultural

A partir das considerações realizadas até aqui, identificamos que a Psicologia Histórico-Cultural considera a importância do meio social e do processo de apropriação cultural no processo de desenvolvimento humano. Nessa linha, Leontiev (1978) aborda a categoria atividade para compreendermos esse processo de desenvolvimento do psiquismo; afinal, segundo o autor, é pela atividade que o homem modifica a natureza em função do desenvolvimento das suas necessidades.

Nesse sentido é que apresentamos, no decorrer do texto, a lei genética do desenvolvimento cultural do psiquismo, na qual estabelece que os processos funcionais, em princípio, surgem no plano social como categoria intersíquica. Esses processos funcionais serão internalizados, transformando-se, posteriormente, em ferramentas psíquicas.

O processo de constituição humana se dá por meio da relação da criança com o mundo social e cultural. Sobre essa questão, Franco e Martins (2021, p. 16) destacam que “[...] para que dado traço se torne intrapsíquico, isto é, constitutivo psiquismo, é preciso haver mediações cada vez mais acuradas, posto que esse processo se vincula diretamente à situação social de desenvolvimento da criança [...]”

Daí, a importância de pensarmos o processo educativo, em especial, as instituições escolares, que possuem a responsabilidade de ampliar o repertório cultural dos/das alunos/as, além de propiciar que se apropriem de conhecimentos acumulados historicamente. Neste processo, o/a professor/a possui a responsabilidade de organizar situações nas quais possam sentir a necessidade de se apropriar e construir novos conhecimentos; afinal, é por meio da relação com o mundo que o indivíduo busca formas de satisfazer as suas necessidades. Assim, o psiquismo humano se constitui nessa relação mediada pelos instrumentos, e, em especial, pelos signos, com a realidade objetiva.

Sobre a função do/a professor no processo educativo, encontramos Ferreira, Pessoa e Costa (2023) que afirmam que o ato de ser professor/a demanda funções importantes como dominar o conhecimento, organizar a atividade de ensino, trabalhar de maneira adequada o conteúdo de forma que o/a estudante sinta a necessidade de sua aprendizagem, além de elaborar estratégias pedagógicas articuladas com essas necessidades do/a aluno/a. Esse trabalho intencional e planejado contribuirá com o seu processo de desenvolvimento.

A partir dessas considerações, compreendemos a responsabilidade do/a docente em garantir o acesso ao conhecimento científico, que

À luz do materialismo histórico-dialético, se constitui na prática social humana à medida que a própria vida social vai se desenvolvendo e se complexificando, e os homens vão adquirindo condições determinadas social e culturalmente de refletir e teorizar (com métodos cada vez mais desenvolvidos) sobre essa mesma prática social e seus objetos e fenômenos constitutivos. (Martins; Lavoura, 2018, p. 225).

Em relação ao processo de apropriação e construção de novos conhecimentos, Vygotsky (2021) ressalta que não basta estar ciente daquilo que a criança consegue fazer sozinha ou com a ajuda do outro, sobre o que conquistou hoje ou o percurso que realizou para chegar até onde está, mas, sim, deve-se levar em conta o que está em processo de construção. Nesse sentido, Resende e Arena (2023, p. 227) asseveram que o/a professor/a e aluno/a estão envolvidos por uma relação dialética, em que o/a discente incorpora o “[...] significado dos objetos e bens culturais [...]” produzidos socialmente e o/a professor/a atua como mediador nesse processo com uma prática intencional, na qual a linguagem é utilizada como ferramenta da humanização. Sobre os avanços na formação humana conseguidos por meio do processo de transformação de hominização em humanização, Linhares e Facci (2021, p. 33) afirmam que:

[...] a unidade funcional mão-cérebro-linguagem, que gerou o aperfeiçoamento anátomo-fisiológico do córtex cerebral, permitiu que, com a influência do trabalho e da linguagem, o ser humano saísse de uma condição orgânica para uma condição de ser social. Desse modo, as transformações no psiquismo humano, marcadas pelo trabalho e por novas funções conquistadas pela complexa articulação entre mão cérebro-linguagem, inauguram um processo histórico de desenvolvimento de funções afetivo-cognitivas mais complexo.

É importante enfatizar que a criança não possui uma postura passiva diante o processo de apropriação e construção de conhecimentos, mas é ativa e isso é o que possibilita a complexificação do seu pensamento. Isso se revela no exemplo dado por Linhares e Facci (2021, p. 40), no qual “[...] mediadas por outro ser humano, as características sociais do objeto podem ser percebidas pela criança, em uma procura ativa das informações do objeto, distinguindo os aspectos essenciais dos secundários, comparando com outros objetos”. Ainda segundo as autoras, as mudanças e transformações qualitativas das neoformações ocorrem pelo entrelaçamento de processos evolutivos e involutivos, com interseção de fatores internos e externos, em um processo complexo de superação e adaptação.

Para Vygotsky (2007), desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento

social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

Assim, para Vygotsky (2007), ao pensarmos sobre o desenvolvimento infantil, precisamos considerar que a interação é fundamental; afinal, o outro é mediador e a mediação social é resultado das interações que a criança estabelece com o meio histórico e cultural em que vive, o que permite que ela se aproprie desses elementos (culturais e históricos) na sua formação.

O desenvolvimento da criança é concebido como um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade e desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, imbricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra (Vygotsky, 2007).

Sobre desenvolvimento infantil, Vygotsky (2007) destaca também em seus estudos que a aprendizagem e o desenvolvimento são elementos distintos, mas inter-relacionados; afinal, a aprendizagem possibilita o desenvolvimento e este favorece novas aprendizagens.

Sobre o desenvolvimento infantil e a aprendizagem, Vygotsky (2007) apresenta alguns conceitos importantes. Segundo o pesquisador, o primeiro nível de desenvolvimento é o real, que pode ser concebido como aquele em que as funções mentais da criança possuem ciclos de desenvolvimento completos, ou seja, representa aquilo que o sujeito “já aprendeu”. O segundo nível de desenvolvimento é potencial, que contempla as funções que estão em um processo de serem construídas pelos indivíduos, desde que eles vivenciem situações favoráveis, a partir da mediação de outros sujeitos mais experientes.

Entre esses dois níveis de desenvolvimento, Vygotsky (2007) apresenta o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que contempla as funções que ainda não foram construídas pelos sujeitos, mas que estão em processo de desenvolvimento. Ela representa a distância entre o nível de desenvolvimento real, que é a capacidade da criança de resolver problemas e conflitos do cotidiano com autonomia, e o nível de desenvolvimento potencial, no qual a criança consegue realizar e solucionar problemas com a ajuda do outro, que tanto pode ser outra criança mais experiente como de um adulto.

Atualmente, estudos como o de Prestes (2010) questionam algumas traduções realizadas nas obras de Vygotsky e afirmam que o autor apresenta estudos sobre uma teoria de duplo nível: Zona de Desenvolvimento Real é aquele estado que a criança já sabe, já domina uma determinada coisa, já sabe fazer, já tem autonomia sobre o fazer. O outro nível é a Zona de Desenvolvimento Iminente, que está no campo das possibilidades, sendo então muito dinâmico. Segundo estes estudos, essa é a afirmação de Vygotsky, afinal, o desenvolvimento humano é imprevisível, está no campo das

possibilidades e ninguém o controla. Nesse caso, seria um grande equívoco falar de um nível potencial, pois nos dá a impressão de que existe um nível que tem que ser atingido (Prestes, 2010).

Ao pensarmos então sobre a importância de um trabalho significativo com as crianças, identificamos que, segundo os estudos abordados na Psicologia Histórico-Cultural, o cérebro é um sistema aberto de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são constituídos ao longo da história da espécie e do desenvolvimento dos indivíduos em suas relações com o mundo (Rego, 2013). Se a relação do homem com o mundo não é direta, mas mediada, consideramos fundamental um trabalho nas instituições educativas que considere as relações e interações entre crianças-adultos e crianças-crianças.

Percebemos que as crianças não nascem criativas, com a imaginação desenvolvida, sabendo utilizar as diferentes linguagens como formas de expressão. Devemos então propiciar ricas experiências nas infâncias, e, desse modo, viabilizaremos ligações neurais que propiciem um desenvolvimento integral.

Em linhas gerais, identificamos a partir dos estudos realizados que as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições escolares se modificam a partir do contexto histórico, político, social e econômico em que vivemos. A seguir, abordaremos discussões sobre o jogo simbólico e sua importância para a formação humana.

O brincar e suas possibilidades...

Segundo Leontiev (2014), o brincar é a atividade principal desenvolvida pelas crianças e ele explica esse conceito da seguinte forma:

Designamos por esta expressão não apenas a atividade frequentemente encontrada em dado nível do desenvolvimento de uma criança. O brinquedo, por exemplo, não ocupa, de modo algum, a maior parte do tempo de uma criança. A criança pré-escolar não brinca mais do que três ou quatro horas por dia. Assim, a questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa. (Leontiev, 2014, p. 122).

Sobre o conceito de Atividade Principal, encontramos a seguinte explicação:

Chamamos atividade principal aquela que em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (Leontiev, 2014, p. 122).

Leontiev (2014) diferencia a atividade lúdica dos animais e o jogo simbólico, pois, segundo ele, a brincadeira da criança é precisamente humana e não instintiva e

constitui-se como uma base na qual a criança constrói suas percepções de mundo. Assim, o conteúdo das brincadeiras tem a ver com suas vivências e experiências.

Inicialmente, para a criança a brincadeira é um processo secundário, mas, com o passar do tempo, ela assume o caráter de atividade principal. Isto ocorre, segundo Leontiev (2014), pelo fato de a criança expandir suas percepções de mundo que “[...] não inclui apenas os objetos que constituem o mundo ambiental próximo da criança, dos objetos com os quais ela pode operar, e de fato opera, mas também os objetos, por estarem ainda além da capacidade física” (Leontiev, 2014, p. 120).

Identificamos que as brincadeiras se constituem enquanto possibilidade não apenas de “reproduzir” suas vivências, mas é por meio delas que pode realizar atividades que “no mundo dos adultos” não poderia. Assim ocorre “uma expansão da quantidade de objetos humanos, cujo domínio desafia a criança como um problema, e do mundo do qual ela se torna consciente ao longo do seu desenvolvimento subsequente”. (Leontiev, 2014, p. 120).

Segundo Vygotsky (2007), o ato de brincar compreende uma necessidade de a criança se envolver com algo, criar e exercitar a sua imaginação. O referido autor destaca como elemento definidor das brincadeiras simbólicas o surgimento, na idade pré-escolar³, de desejos que, num determinado momento, são impossíveis de serem satisfeitos de imediato. Disso resulta o envolvimento com as brincadeiras, atividades que levam as crianças à experimentação de tendências irrealizáveis em certos momentos. Nesses termos, essa brincadeira constitui-se como um suporte que permite o desenvolvimento de tais atividades.

Para Arce (2006), em um primeiro momento de sua vida, a criança concentra sua atividade nos objetos e nas ações que os adultos realizam com esses objetos. Mas, à medida que as crianças começam a avançar nas elaborações das brincadeiras de faz-de-conta, passam a dedicar suas atenções às relações que as pessoas estabelecem entre si. Entendemos então que as relações que estabelecem inicialmente com os objetos dão lugar àquelas entre os seres humanos, que passam a ser o foco central das suas brincadeiras.

Não podemos dessa forma simplificar as brincadeiras de faz-de-conta como uma atividade de imitação, como se a criança apenas vivenciasse situações e as reproduzisse mecanicamente. Sobre a imitação, Oliveira (1997, p. 63) destaca:

Imitação para Vygotsky não é mera cópia de um modelo, mas reconstrução individual daquilo que é observado nos outros. Essa reconstrução é balizada pelas possibilidades psicológicas da criança que realiza a imitação e constitui, para ela, criação de algo novo a partir do que observa no outro. Vygotsky não toma a atividade imitativa, portanto, como um processo mecânico, mas sim como

³ Segundo estudos da Psicologia Histórico-Cultural, considera-se como período do “pré-escolar” o ciclo que contempla a faixa etária das crianças de 03 a 06 anos.

uma oportunidade de a criança realizar ações que estão além de suas próprias capacidades, o que contribuiria para seu desenvolvimento.

A criança não possui no início do seu desenvolvimento uma atividade abstrata; assim, ela busca compreender esse mundo sob a forma de ação. Nesse sentido, “[...] uma criança que domina o mundo que a cerca é a criança que se esforça para agir neste mundo (Leontiev, 2014, p. 120).

Segundo Arce (2006, p. 108), os estudos da Psicologia Histórico-Cultural abordam que o desenvolvimento infantil é um processo dialético e que não ocorre por simples evolução, mas por revoluções. Dessa forma, não se entende que a criança se desenvolve espontaneamente, mas a partir de um processo de humanização, mediado pelo outro. Assim, “[...] a brincadeira não é uma atividade instintiva na criança: ela é objetiva, pois é uma atividade na qual a criança se apropria do mundo real dos seres humanos da maneira que lhe é possível nesse estágio de desenvolvimento”. Nesse sentido, a autora apresenta a seguinte afirmação sobre a fantasia e imaginação das crianças:

A fantasia, a imaginação, que é um componente indispensável à brincadeira infantil, não tem a função de criar para a criança um mundo diferente do mundo dos adultos, mas sim possibilitar à criança apropriar-se do mundo dos adultos a despeito da impossibilidade de a criança desempenhar as mesmas tarefas que são desempenhadas pelo adulto. (Arce, 2006, p. 108).

Por esses motivos é que a brincadeira é concebida na Psicologia Histórico-Cultural como a atividade principal, pois cria uma Zona de Desenvolvimento Próximo da criança, ou seja, no brincar a criança realiza ações que estão além do que poderia realizar em sua faixa etária, possibilitando que possa agir no mundo que a rodeia tentando compreendê-lo. “[...] A criança reproduz ao brincar uma situação real do mundo em que vive, extrapolando suas condições materiais reais com a ajuda do aspecto imaginativo [...].” (Arce, 2006, p. 109).

Nesse sentido, as brincadeiras criam uma Zona de Desenvolvimento Proximal nas crianças na medida em que elas se comportam para além do que seria habitual e então “[...] é como se ela fosse maior do que é na realidade [...]” (Vygotsky, 2007, p. 122). Por meio dessas brincadeiras, é possível desenvolver então o pensamento abstrato das crianças. No início, podemos dizer que existe uma “reprodução” ou “imitação” das realidades vivenciadas pelas crianças, mas, para além disso, a partir delas, a criança desenvolve seu poder imaginativo e por meio das situações de regras passa por um processo de apreensão e compreensão do mundo em que vive.

Ao desconsiderarmos assim as brincadeiras de faz-de-conta no cotidiano das instituições de Educação Infantil, estamos de certa forma dificultando o processo de desenvolvimento das crianças. Sobre essa questão, Arce (2006, p. 114) destaca:

A brincadeira é fruto da nossa construção histórica, assim como a imagem de infância que hoje possuímos, e ignorar isso é como colocar véus densos e impedir que se enxergue a essência desta atividade para o desenvolvimento infantil. Portanto, é propagar alienação, apartar-nos de conhecermos a criança real e o impacto que o mundo construído pelos homens tem no seu processo de humanização.

Ainda segundo Vygotsky (2007), por meio da brincadeira de faz-de-conta, a criança cria uma situação imaginária que possui regras de comportamento. Assim, para o autor, “[...] sempre que há uma situação imaginária nas brincadeiras, há regras - não as regras previamente formuladas e que mudam durante o jogo, mas as que têm sua origem na própria situação imaginária” (Vygotsky, 2007, p. 111). Nesse contexto, as inúmeras brincadeiras como “casinha”, “médico”, “fazendinha”, entre outras, pensadas pelas crianças, possuem regras. Logo, “[...] se uma criança está representando o papel de mãe, então ela obedece às regras de comportamento maternal” (Vygotsky, 2007, p. 112).

Segundo Vygotsky (2007), identificamos o processo de evolução desse brincar na medida em que as crianças passam das brincadeiras imaginárias com regras ocultas para jogos de regras com situações imaginárias ocultas. Assim, regras e imaginário podem ser encontrados em ambas as formas de brincadeiras, mas em cada período de desenvolvimento, uma delas contribui para a formação da criança, em especial daquelas a partir de três anos de idade. Segundo o autor, não é possível que uma criança menor de três anos se envolva em situações imaginárias, uma vez que seus comportamentos são determinados pelas condições em que a atividade ocorre.

Portanto, é por meio das brincadeiras simbólicas que as crianças deixam de agir a partir de estímulos criados e de objetos exteriores e aprendem a atuar nas esferas cognitivas. Sobre essa questão, encontramos: “[...] Observações do dia a dia e experimentos mostram, claramente, que é impossível para uma criança muito pequena separar o campo da percepção visual, uma vez que há a fusão muito íntima entre o significado e o que é visto” (Vygotsky, 2007, p. 114). Daí a importância de contemplarmos as brincadeiras simbólicas no cotidiano das crianças da Educação Infantil.

Ainda em relação à situação imaginária e a importância da brincadeira para o desenvolvimento da criança, Vygotsky (2007) afirma que a brincadeira é algo que ela gosta de fazer, mas que não é fácil, pois ela vai precisar aprender a subordinar-se a regras. Portanto, deverá renunciar o que deseja fazer em função do que é necessário fazer naquela situação. Percebemos então, que, por meio da brincadeira simbólica, a criança deverá ir contra seus impulsos imediatos e necessitará desenvolver um autocontrole, para, assim, chegar ao prazer máximo, que é realizar a situação imaginária de acordo com a percepção que possui da mesma.

Considerações Finais

Identificamos a partir dos estudos realizados que a Psicologia Histórico-Cultural foi desenvolvida por um grupo de psicólogos marxistas, da antiga União Soviética, e que possui Vygotsky como um dos seus principais representantes.

Entre as investigações desenvolvidas por esse grupo de pesquisadores soviéticos, encontramos uma base teórica que aborda estudos sobre o desenvolvimento psicológico humano. Vale destacar que Vygotsky não elaborou uma teoria sobre desenvolvimento infantil, mas recorre à infância como forma de poder explicar o comportamento humano de maneira geral. Logo, justifica a importância de se estudar a criança em seu desenvolvimento, pois ela está no centro da pré-história do desenvolvimento cultural, uma vez que é nesse período que ocorre o surgimento de instrumentos e da linguagem humana (Rego, 2013).

Portanto, a Psicologia Histórico-Cultural constitui-se como uma corrente psicológica que tem como principal pressuposto a ideia de que a interação com o outro constitui elemento essencial para que a criança possa aprender e se desenvolver, e, a partir disso, construir sua identidade. Desse modo, compreendemos que são nas relações humanas que as crianças se constituem como sujeitos e desenvolvem experiências com o conhecimento.

Segundo os estudos realizados por Vygotsky (2007), Elkonin (2009), Leontiev (2014) e outros pesquisadores, o psiquismo humano é construído historicamente, o que significa que as estruturas biológicas do sujeito se constituem como a base que dá suporte ao processo de apropriação cultural, e as estruturas mentais são construídas a partir das diversas experiências vivenciadas pelos sujeitos durante a vida.

As funções psicológicas superiores que se referem a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas e processos voluntários como memória, imaginação, capacidade de planejamento, entre outras, são de origem sociocultural e emergem de processos psicológicos elementares, ações e reflexos de origem biológicas (estrutura orgânica). Identificamos dessa forma que essas funções psicológicas superiores não são inatas, mas se originam nas relações entre os indivíduos e se desenvolvem no decorrer do processo de internalização de formas culturais de comportamento.

Em linhas gerais, percebemos o quanto importante é organizarmos situações em que o faz-de-conta seja contemplado como uma rica possibilidade de desenvolvimento das crianças; afinal “[...] o jogo protagonizado auxilia a criança a apreender o conjunto de riquezas produzidas pela humanidade, gerando revoluções no desenvolvimento infantil [...]” (Arce, 2006, p. 114). Esse é então um dos nossos desafios na educação das crianças!

Referências

- ARCE, Alessandra. A brincadeira de papéis sociais como produtora de alienação no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. *In*: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (Orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 99-116.
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Psicologia: Ciência e Profissão [on line]**, v. 33, n. 2, p. 414-427, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/4Wq5bTmhnrT8XG8w3B5Xcvj/>. Acesso em: 3 mar.2025.
- ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- FERREIRA, Ana Eliza Andrade; PESSOA, Camila Turati; COSTA, Marina Lins e Silva. Psicologia Histórico-Cultural, Desenvolvimento do Psiquismo e Educação. *In*: PESSOA, Camila Turati; SILVA, Fernanda Duarte Araújo (Orgs.) **Pesquisas Educacionais e a organização do trabalho pedagógico: diálogos a partir da Psicologia Histórico-Cultural**. São Carlos Pedro & João Editores, v.13, 2023. p. 23-48 (Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática).
- FRANCO, Adriana de Fátima; MARTINS, Lígia Márcia. **Palavra escrita: vida registrada em letras a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA)**. [recurso digital]. Goiânia-GO: Phillos Academy, 2021.
- GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas; CARLI, Heloisa. Arte e contexto escolar: implicações para a formação cultural do psiquismo. *In*: FIRBIDA, Fabiola Gomes Batista; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Maria Shima. (Orgs.). **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na psicologia histórico-cultural: contribuições à psicologia e à educação**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p. 117-127.
- GONZÁLEZ-REY, Fernando. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 24, 2007. p. 155-179.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria de Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2014. p. 119-142.

LINHARES, Renata; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores: rompendo com a dicotomia entre o Natural e o Histórico-cultural. *In*: FIRBIDA, Fabiola Gomes Batista; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Maria Shima (Orgs.). **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na psicologia histórico-cultural**: contribuições à psicologia e à educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p. 29-46.

LURIA, Alexander Romanovich. O cérebro humano e a atividade consciente. *In*: VIGOSTKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizado**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11.ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 21-38.

MARTINS, Lígia Márcia. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica**: 30 anos. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. Disponível em: https://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/17122012_texto_-_prof_ligia_marcia_martins.pdf. Acesso em: 15 fev. 2025.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.59428>. Acesso em: 14 fev. 2025.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Psicologia Histórico-Cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a Psicologia da Educação. *In*: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). **Psicologia Histórico-Cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do psicólogo, 2007. p. 27-62.

MILLER, Stela. A hora e a vez das crianças humanizarem-se. **Boletim Alfabetização Humanizadora**: Vez e Voz às Crianças, n. 1, p. 2-3, nov-dez/2020. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/boletim-01-novembro-dezembro-de-2020/>. Acesso em: 15 fev. 2025.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: Aprendizado e Desenvolvimento/Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PEREIRA, João Junior Bonfim Joia; FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza. Materialismo Histórico-Dialético: contribuições para a teoria histórico-cultural e a Pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 93-101, dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9456/6888>. Acesso em: 10 fev. 2025.

RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de; ARENA, Adriana Pastorello Buim. A linguagem escrita na formação do professor-autor. *In*: PESSOA, Camila Turati; SILVA, Fernanda Duarte Araújo (Orgs.). **Pesquisas Educacionais e a organização**

do trabalho pedagógico: diálogos a partir da Psicologia Histórico-Cultural. v.13. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 227-249 (Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática).

TULESKI, Silvana Calvo; CALVE, Tiago Morales; SANTOS, Andressa Carolina Viana dos. A unidade funcional do psiquismo humano: princípios e método de análise Histórico-cultural. *In:* FIRBIDA, Fabiola Gomes Batista; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Maria Shima. (Orgs.). **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na psicologia histórico-cultural:** contribuições à psicologia e à educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p.15-28.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa:** análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – Repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, jun. 2015, p. 26-43. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463>. Acesso em: 14 fev. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOSTKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. *In:* VIGOSTKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11.ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-118.

VYGOSTKI, Lev Semenovich. O problema da instrução e do desenvolvimento mental na idade escolar. *In:* PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. (Org. e Tradução). **Psicologia, educação e desenvolvimento:** escritos de L.S.Vigotski. 1ª.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021, p. 241-268. (Texto original publicado em 1934).

**REFLEXÕES SOBRE O PENSAMENTO DE PAULO
FREIRE**

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM “CELAS DE AULAS”¹: DIÁLOGOS À LUZ DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

*Duaocelha Dos Reis Janacaro Moreira da Silva
Vanessa T. Campos Bueno*

Introdução

“A educação é um ato de amor; por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser farsa”. (Paulo Freire, 1967).

Este capítulo é uma produção realizada no Curso de Pós-graduação de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), fruto da disciplina de Epistemologia da Educação, com apoio da FAPEMIG. O recorte textual tem o pensamento de Paulo Freire como principal elemento de reflexão, interseccionando a Educação formal/escolarizada, não-formal, informal e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional, pela perspectiva de liberdade, emancipação e autodeterminação das pessoas presas para a ruptura do *status quo*.

O objetivo é apresentar a EJA no sistema prisional, considerando o pensamento de Paulo Freire, em um desdobramento crítico-reflexivo sobre essa modalidade de ensino destinada a presas e presos. A abordagem metodológica parte da observação de uma modalidade educacional dentro do sistema prisional, por meio de revisão bibliográfica, da legislação, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), tendo como base as obras de Paulo Freire e autores que se dedicam ao estudo desse expoente da educação, além da correlação entre Educação Prisional, libertação e emancipação.

O capítulo se divide em três pontos, que se desdobram em abordagens argumentativas que envolvem a EJA e a educação prisional, considerando os pressupostos epistemológicos freireanos, quais sejam: a educação em suas diferentes dimensões, formal, informal e não-formal; EJA, Paulo Freire, atualidades, docência e Educação Prisional. Nas seções e subseções, são feitos desdobramentos críticos e reflexivos sobre as implicações da EJA no sistema prisional, em sua dimensão subjetiva, objetiva e legal, considerando a apropriação do conhecimento emancipatório para a liberdade e a ruptura com o sistema opressor.

¹ **Termo retirado de:** LEME, Antônio Gonçalves. **A cela de aula:** tirando a pena com letras: uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios. In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.). Educação escolar entre as grades. São Carlos, EdUFSCar, 2007.

2. Educação Em suas Dimensões

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9394/96, em sua base preambular, apresenta a educação em sentido amplo e restrito. No primeiro momento, revela a educação desprendida, que acontece de diferentes formas e lugares, ou seja, em casa, na comunidade, nos grupos de conversa, nas organizações, no trabalho e nas inter-relações socioculturais, manifestando-se no modo de ser de cada sujeito. No segundo, destaca a educação para o ensino escolar (Brasil, 1996). Nesse sentido, a seguir são apresentados conceitos e desdobramentos sobre a educação formal/escolarizada, informal e não-formal.

2.1 Educação Formal/Escolarizada

Por definição, educação formal/escolarizada é aquela com intencionalidades educativas voltadas para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania, advindas do espaço escolar, no qual são iniciados e finalizados estudos estabelecidos no sistema educacional de um país, os quais são definidos com propósitos educativos de acesso aos conhecimentos historicamente e secularmente construídos pela humanidade. Está firmada, portanto, no ensino, e, portanto, “[...] podemos caracterizar a educação formal como aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados [...]” (Brasil, 1996; Libâneo, 2018; Gohn, 2023, p. 15).

Como visto, a escolarização é a base da educação formal. É por meio dela que se forma uma nação e com a qual se alcançam os objetivos definidos nas legislações nacionais brasileiras, tendo como respaldo a Constituição da República Federativa de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 9394/96). Nesse sentido, propõe-se um modelo educacional voltado para a criação e manutenção da força de trabalho e execução de diferentes tarefas, além de formar cidadãos comprometidos com a sociedade, nos moldes do que está posto social e politicamente (Brasil, 1988; Brasil, 1996).

Consequentemente, a educação escolarizada tem viés econômico, social e cultural, e sua estrutura organizativa segue a política do país. Com esse pensamento, é possível avaliar que a escola prepara cidadãs e cidadãos para uma determinada sociedade, de modo que cumpram funções específicas, de acordo com as habilidades acadêmicas adquiridas dos anos Iniciais ao Ensino Médio da Educação Básica. Nesse sentido, a reflexão crítica sobre a educação escolar deve ser feita dentro de um processo dinâmico e intencional que, na visão de Paulo Freire, é um recurso para a libertação e contra a alienação (Freire, 1967).

2.2 Educação Informal e Não-Formal

Nesta seção, são abordados pontos de vista acerca da educação informal e não-formal. A proposta é especificar suas principais características, sem reducionismo da educação formal/escolarizada a qual, como visto, é indispensável à organização de um país. Buscamos, portanto, verificar possíveis contrastes em seus sentidos e/ou em suas definições, por meio da compreensão terminológica e conceitual dessas formas de educação e articulações com a educação escolarizada.

2.2.1 Educação informal

A educação não se dicotomiza, tampouco é estanque. Ela está presente em diferentes espaços de encontro dos saberes, possibilitando conhecimentos e trocas de experiências. Basta pensar que, dentro do ambiente escolar, além da educação formal/escolarizada existem momentos que nos educam, que nos ultrapassam e que são frutos das relações estabelecidas e das histórias compartilhadas. Portanto, “a educação informal se articula por meio dos saberes originados dos grupos sociais em sua estreita relação com a vida cotidiana [...]” (Ferreira; Sirino; Mota, 2020, p. 18).

Com a educação informal, aquilo que aprendemos, com as experiências e vivências, acaba por se amalgamar em nós e nos outros. No ambiente de ensino, esse tipo de educação informa, traduzindo diferentes saberes culturais que são compartilhados ciclicamente. Por essa razão, os conhecimentos que não estão expressos na intencionalidade curricular e nos pressupostos pedagógicos, transformam os sujeitos que compartilham o espaço escolar, seja no modo de organização das filas, no contato com professoras e professores, com os colegas etc. (Paulo, 2020).

Importa destacar, ainda, que, assim como acontece dentro da escola, a educação informal está presente em todos os ambientes de troca de experiências. Ela não se prende e não se reduz a uma forma ou a um meio, pois se manifesta, naturalmente, nas interações sociais. Nesse sentido, ela é “[...] aquela na qual os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização gerada nas relações e relacionamentos intra e extrafamiliares (amigos, escola, religião, clube etc.)” (Gohn, 2023, p. 15).

Diante do exposto, é pertinente mencionar a inquietação de Paulo Freire sobre dar o devido valor à educação informal, em virtude de sua riqueza intersubjetiva. Assim, declarou urgência em valorizar as trocas de experiências nos espaços escolares, os quais tendem, comumente, a credibilizar apenas o conteúdo programático. Em suas palavras, ressaltou que: “[...] é uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado” (Freire, 1996, p. 19).

Consequentemente, a educação informal dialoga com a educação escolarizada, no espaço e no tempo, naquilo que reveste experiências, no íntimo de cada sujeito, nos

diferentes encontros e desencontros sociais. Em outras palavras, “uma educação em cuja prática o ensino dos conteúdos jamais se dicotomize do ensino do pensar certo. De um pensar antidogmático, anti-superficial. De um pensar crítico, proibindo a si mesmo, constantemente, de cair na tentação do puro improvisado” (Freire, 2013, p. 193).

Em face do exposto, pelo ponto de vista epistemológico de Paulo Freire, a educação formal, informal e não-formal - essa última conforme veremos a seguir - é a expressão maior da dialogicidade e problematização do político, na reflexão e na imersão das relações sociais e de libertação. É, portanto, por meio da educação, em seu sentido mais profundo, que se rompe com o conservadorismo que oprime, pautando-se na educação bancária e na verticalização dos saberes (Freire, 1996).

2.2.2 Educação não-formal

Nesta subseção, é feita uma breve reflexão sobre o contexto sócio-histórico da Educação não-formal e da Educação Popular no país, bem como a representatividade delas na política brasileira da década de 1960. Salientamos que a educação, como processo de construção de um país, não é, portanto, propriedade de governos, mas sim uma conquista social, da qual todas e todos devem usufruir autonomamente.

Em uma síntese histórica, a educação não-formal surge no país em 1960. Remonta ao período da Ditadura Militar, durante o qual o governo ditatorial empreendeu grandes esforços para impedi-la, com o intuito de impulsionar apenas a formação de adultos, conforme a sistemática educacional estabelecida na época. A Educação Popular era tida como afrontosa, pois permitia ler, escrever, criticar e se posicionar criticamente diante do sistema hegemônico instalado no Brasil e, por essa razão não era bem-vinda (Catini, 2021).

A história da educação não-formal contrasta com a conjuntura que deu seu surgimento, tanto no plano de atendimento educacional, quanto nos movimentos sociais e nas rupturas políticas. Por isso, é preciso entender que “[...] a educação de adultos, pela clientela atendida e pela história dos movimentos populares desenvolvidos no Brasil, nas últimas décadas, tem uma história que mostrou que a educação possui um caráter político e que deve lutar contra toda forma de opressão [...]” (Leme, 2007, p. 161).

A educação não-formal, portanto, é um encontro com a Educação Popular de Paulo Freire. Por meio dela, é possibilitada e estimulada a formação crítica e consciente, construindo-se em diferentes espaços sociais, nos quais o ensino e o aprendizado não se fixam em conteúdos escolarizados ou programáticos, mas, sim, em atividades individuais e/ou grupais. Logo, “a Educação Não-Formal vem tomando forma e espaço historicamente e se tornando um instrumento essencial na dialógica dos saberes, abrangendo uma dimensão de conhecimentos que vão além dos conteúdos formais” (Gomes; Ferreira da Silva; Silva, 2016, p. 3).

Em leitura extensiva, como assinalado, a educação não-formal, essencialmente, se firma, funda e se alia às experiências dos sujeitos na busca por sua capacidade de expressão, construindo-se dentro de uma dinâmica formativa grupal que considera a prática social no encontro de conhecimentos vitais para a atuação em sociedade. Nesse sentido, “[...] a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianos [...]” (Gohn, 2023, p. 15, grifo da autora).

Interessa-nos destacar que, embora se assemelhe, em alguns pontos, à educação informal, a educação não-formal tem suas especificidades, as quais precisam ser detalhadas para melhor entendimento. Sendo assim, a primeira, como já mencionada, é aquela que acontece na convivência, no cotidiano, nos fazeres e desfazer, ou seja, nas diferentes interações sociais, inclusive dentro da escola. A segunda não segue o mesmo modelo, já que é oferecida em instituições, tais como: filantrópicas, organizações de bairros, igrejas, instituições não governamentais, de apoio governamental e de organização da sociedade civil, entre outras, e tem finalidades educativas específicas (Gomes; Ferreira da Silva e Silva, 2016).

Em se tratando da educação não-formal, portanto, existem inúmeras instituições que a utilizam e que se vinculam a diferentes fins, como, por exemplo, os sociais. Ela abrange a atividade dos sujeitos em seu entorno e meio de convivência. Sendo assim, a educação não-formal está presente em “[...] ONGs, entidades como Sesc, Senac, Itaú Cultural, Programas Educativos e outros passam a utilizá-la no campo da atuação junto a comunidades variadas, principalmente associada à promoção da cidadania, inclusão social etc.” (Gohn, 2023, p. 12).

Com as considerações feitas sobre a educação formal/escolarizada, informal e não-formal, dentro da abordagem dialógica da Educação Popular de Paulo Freire, surge a educação, em sua forma mais profunda, a qual exprime a libertação e emancipação dos sujeitos, considerando a dinâmica social, suas nuances e contradições. É pela educação libertadora que nasce a postura crítica e reflexiva do educando, que, conforme veremos, na Educação de Jovens e Adultos, se formaliza a partir do usufruto consciente da educação que liberta, que promove conhecimento autônomo, permitindo, assim, o pensamento livre, aberto e desprendido das amarras da opressão (Freire, 1967; Freire, 2013).

3. EJA, Atualidades e Educação Prisional

Nesta seção, é apresentada a Educação de Jovens e Adultos (EJA), pela perspectiva de Paulo Freire, considerando o lugar de encontro da subjetividade humana com o aprendizado para o mundo. São feitos desdobramentos que demarcam a relevante contribuição desse educador para com essa modalidade de ensino, a qual representou um divisor de águas, quando se trata da atenção educacional para jovens e adultos, tanto no sentido do ir e vir em sociedade, que se faz com pensamento crítico,

quanto daqueles que tiveram sua liberdade interrompida, sendo reclusos em uma instituição prisional. Diante disso, são apresentadas a EJA, Paulo Freire e as atualidades dessa modalidade de ensino, além de como ela é aplicada no sistema prisional.

3.1. EJA e Paulo Freire

Como visto, no contexto sócio-histórico brasileiro, a representatividade de Paulo Freire é intrínseca à EJA. Por essa razão, nesta seção, o intuito é destacar que, quando nos remetemos a essa modalidade de ensino, os efeitos práticos das intervenções freirianas são irrefutáveis, seja no plano didático-pedagógico ou na política nacional, especialmente no que se refere ao ensino e à aprendizagem de jovens e adultos e sua conexão com a Educação Popular na construção crítico-reflexiva da educação brasileira.

Consequentemente, é incontestável a relação entre a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Popular e Paulo Freire, que é a maior e mais exitosa expressão do sucesso dessa modalidade de ensino no Brasil. Em sua trajetória como educador “[...] a equipe coordenada por Freire realizou a experiência pioneira de alfabetização de adultos, num convênio assinado entre o Estado do Rio Grande do Norte e o Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife [...]” (Streck; Redin; Zitkoski, 2010, p. 42-43).

A dinâmica e a aplicação desse exitoso projeto foram em Angicos, cidade localizada no Rio Grande do Norte, onde Paulo Freire, em 40 horas-aula, alfabetizou 300 adultos. O método idealizado e aplicado pelo educador culminou em uma alfabetização que resultou de uma abordagem pedagógica nunca vista, resignificando e remodelando a percepção da época sobre a educação de adultos. Diferentemente do que era ensinado nas cartilhas, o objeto interventivo eram as experiências dos alfabetizandos, por meio das quais davam sentido às palavras para se apropriar e fruir delas (Jardilino, 2015).

O sucesso didático-pedagógico de Paulo Freire é fruto da consciência do educador de que o ensino-aprendizagem só é bem-sucedido quando as experiências e vivências das educandas e dos educandos são levadas em conta. Aprender vai muito além de decodificar o significante - as letras do alfabeto - pois seu significado se opera naquilo que faz sentido. Por isso, quando a agricultora pega a enxada, sente seu peso, as imperfeições em seu cabo, sua estrutura e sua utilidade; os calos nas mãos fazem com que a percepção gráfica seja consequente e não antecedente, já que se relaciona com aquilo que ela experimenta e sente (Freire, 2013).

A educação de adultos, nos moldes de Paulo Freire, parte, portanto, de especificidades e características que englobam a experimentação, o lugar que a pessoa ocupa e transforma, partindo da educação formal, informal e não-formal, desprendendo-se de processos educativos estanques e engessados que, muitas vezes, não apresentam resultados. Passa a ser vista “[...] como possibilidade de aprender a

qualquer tempo, por diferentes caminhos, tanto no âmbito da educação formal, quanto não formal e até mesmo informal, com base nas experiências e trajetórias de cada indivíduo” (Castelli Jr., 2024, p. 15).

3.1 Atualidades na EJA e a Necessária Reflexão no Plano Político-Social

Nesta subseção, é apresentada a atual configuração da EJA, no plano de oferta e procura no Brasil, e seus impactos políticos e sociais, construindo uma reflexão holística com o pensamento de Paulo Freire. Para isso, recorreremos aos resultados mais recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), recortando os anos de 2023 e 2024, para um comparativo que permita refletir, não sobre os números, mas acerca do que os circundam, política e socialmente, quando se trata dessa modalidade de ensino e do quanto ela representa para o acesso à educação na vida adulta.

Reforçando o já discutido em outros momentos, a EJA se mantém incorporada às bases da Educação Popular e aos pressupostos freirianos. Parte da valorização das experiências e vivências dos estudantes e de seu papel social e cultural, bem como das interferências que promovem na sociedade. Por essa perspectiva, essa modalidade de ensino consiste em promover uma educação pautada no sujeito, em suas experimentações enquanto ser social e nas relações que estabelece socialmente. Permite acesso educacional a todas e todos, promovendo igualdade e justiça social (Jardilino, 2015).

Considerando o exposto, apontamos a atual situação da EJA no Brasil. Em estudos preliminares do Censo Escolar das Redes de Ensino Estaduais e Municipais brasileiras, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) aponta que, em 2024, em todo o país, havia 167.055 estudantes matriculados no Ensino Fundamental e 588.971 no Ensino Médio da EJA. Em 2023, o total de matrículas no Ensino Fundamental era de 190.455 e no Ensino Médio era de 628.031. Certamente, os números, de forma isolada, não conseguem dimensionar as causas e efeitos da diminuição dessas matrículas, mas indicam que a procura por essa modalidade de ensino, por alguma razão, tem diminuído e precisa ser identificada (Brasil, 2024; Brasil, 2023).

Diante dos dados apresentados pelo INEP em 2024, que apontam para a diminuição da procura pela EJA, em vez de buscar entender o que está levando a esse *déficit*, surgem discursos de que essa modalidade de ensino está em desuso ou ultrapassada. Trata-se de uma postura anti-educacional que opera no desfazimento de conquistas educacionais de jovens e adultos trabalhadoras e trabalhadores. Tanto que, “[...] ainda em 2023, conforme levantamento da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), apenas 30,5% da população com 25 anos ou mais tinha concluído o ensino médio, sendo que 34,5% tinham o ensino fundamental incompleto ou

completo” (Castelli Jr., 2024, p. 14).

No quadro em tela, vemos um número expressivo de pessoas que ainda não concluíram os estudos. Assim sendo, por mais que tenha havido diminuição na procura pela EJA, conforme os resultados do INEP de 2024, isso não quer dizer que ela esteja ultrapassada e que, por essa razão, possa ser extinta. Argumentos como esses representam um retrocesso que instaura desigualdade no acesso e na permanência na escola, principalmente para pessoas adultas. Com isso, em vez de entender o que está levando ao decréscimo nessa procura, instala-se uma injustiça social, a qual foi veementemente criticada por Paulo Freire.

Paulo Freire é considerado um dos grandes fundadores da pedagogia crítica, com seu método de pensar a educação como parte do processo de construção de um mundo socialmente justo, rompendo com os mecanismos que fazem com que a desigualdade social seja perpetuada e a dignidade humana impedida. Esse é um dos sentidos da emancipação dos sujeitos que tanto Freire menciona. Trata-se da possibilidade de constituir um pensamento libertário, crítico, que rompa as barreiras ideológicas que impedem o reconhecimento do real sentido e das formas de perpetuação da desigualdade social (Castelli Jr., 2024, p.79).

Diante do exposto, e considerando a tecitura dialógica apresentada pelos dados do INEP (2023-2024) e o pensamento de Paulo Freire, a EJA é uma forma de justiça social no que diz respeito ao acesso e à permanência na educação para aqueles que, de alguma forma ou por diferentes motivos, não tiveram a oportunidade de estudar na idade correspondente ao ciclo escolar estabelecido no sistema educacional brasileiro (Brasil, 1996). Nesse sentido, é preciso refletir sobre a situação da EJA na Educação Prisional e as políticas educacionais voltadas para essa parcela da população, uma vez que estão em um plano social com pouca ou nenhuma visibilidade.

3.1 EJA no Sistema Prisional

Nesta subseção, são apresentados os principais aspectos da EJA no sistema prisional, considerando a legislação brasileira, as políticas educacionais e o pensamento de Paulo Freire, sob uma perspectiva crítico-reflexiva sobre essa oferta educacional. A busca é entender de que maneira essa modalidade de ensino acontece na prisão, suas implicações no plano de libertação e emancipação de presas e presos, e o fato de que elas e eles retornam à sociedade, além de que a educação é uma ponte para o empoderamento e o acesso à justiça social.

Embora Paulo Freire não tenha se dedicado à Educação Prisional, fato é que seus movimentos para a alfabetização de adultos são amplamente reconhecidos, tendo relação direta com a EJA. Partindo dessa constatação, podemos observar que essa modalidade de ensino é a que melhor se adequa ao sistema prisional, considerando a

rotatividade, a idade e as condições educacionais de presas e presos, entre outras questões as quais estão previstas, por exemplo, no Decreto n. 7.626, que institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP) (Brasil, 2011).

Na prisão, a oferta e a procura do ensino não acontecem como nas Instituições Escolares de Ensino Regular, organizadas em salas destinadas a uma turma, e que se mantêm até o fim do ano letivo. Nas Instituições Penais, o ensino ocorre em “celas de aula”, e a dinâmica educacional se organiza levando em conta situações de transferências de presas e presos, sejam por medidas de segurança ou por questões de disciplina, além das progressões de regime, em que a apenada e o apenado mudam de um regime para outro, como no caso do fechado para o semiaberto e deste último para o aberto (Leme, 2007, grifo do autor).

É preciso considerar que a Educação na prisão, além de ser uma forma de organização diferente, também é muito estigmatizada, isso em decorrência de uma cultura de aprisionamento concebida, de forma equivocada, como resolução dos crimes, como se fosse a única solução para a diminuição da criminalidade. Porém, se considerarmos a população presa, suas condições sociais, bem como educacionais, podemos notar que, embora sejam necessárias medidas repressivas e coercitivas por parte do Estado, o aprisionamento não é a única e, muito menos, a mais eficaz forma de diminuir os crimes, sendo a educação uma maneira de construir possibilidades de igualdade de direitos, pacificação social e indivíduos não adestrados (Foucault, 1987).

Conseqüentemente, pessoas presas têm direito à educação que as liberte das correntes estigmatizantes que as aprisionam, e a Constituição Federal de 1988, pautada na dignidade humana, garante essa libertação ao dispor no art. 205 a igualdade e universalidade da educação. Todavia, embora a LDB n. 9394/96, no art. 37, conceitue a EJA, destaque o público-alvo e as circunstâncias de sua instituição, a igualdade de acesso à educação àqueles que não puderam estudar não faz referência ao atendimento prisional. Já a Lei de Execução Penal n. 7.210/1984, no § 2º do artigo 18-A, apresenta a assistência educacional na prisão, destacando que cabe ao Sistema de Ensino oferecer a presas e aos presos, além de cursos supletivos, a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 1988; Brasil, 1970; Brasil, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394, de 1996) não contempla dispositivos específicos sobre a oferta de educação para pessoas em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Em geral, no debate da legislação educacional, o tema é tratado no âmbito da modalidade de educação de jovens e adultos (EJA) (Gomes, 2016, p.9).

Conseqüente ao disposto no Decreto n. 7.626/2011, o plano de oferta educacional básica ocorre por meio da EJA, além da formação profissional, tecnológica e de nível Superior. Suas diretrizes educacionais visam promover a reintegração social de presas e presos, por meio de trabalho integrado entre os órgãos públicos de ensino, os da execução penal e o incentivo à elaboração de políticas educacionais destinadas

às crianças que, em razão de suas mães estarem presas, encontram-se nas unidades prisionais. Além disso, prevê que compete ao Ministério da Educação a promoção e oferta de alfabetização e da EJA nas prisões e ao Ministério da Justiça o apoio, a orientação e o acompanhamento na execução do PEESP (Brasil, 2011).

A apresentação das leis que regulamentam a EJA e a Educação Prisional nos traz reflexões que merecem destaque, pois somente analisando-as é possível, de forma crítica, refletir sobre esse atendimento educacional no país. Para isso, definimos dois pontos: o primeiro deles é que, conforme visto, não há na LDB n. 9394/96 previsão explícita sobre a educação destinada a presas e presos, ao passo que podemos notar que a LEP n. 7.210/1984 explica que é de responsabilidade do Sistema de Ensino oferecer o ensino dentro das prisões, uma vez que a ela cabe a execução das penas. Além disso, o Decreto n. 7.626/2011 destaca a competência do Ministério da Educação no incentivo e oferta educacional no espaço prisional (Brasil, 1970; Brasil, 1996; Brasil, 2011).

No Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei n. 13.005/2014, com previsão para finalizar em 2024, que foi prorrogado para 2025 pela Lei n. 14.934/2024, foram estipuladas Metas, entre as quais estão aquelas para a Educação de Jovens e Adultos e o atendimento educacional prisional. O texto traz diretrizes com propostas para erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, superar desigualdades educacionais, promover a cidadania, erradicando qualquer tipo de discriminação além de melhorar a qualidade da educação e formar para o trabalho e para a cidadania, pelo viés humanístico, cultural, científico, tecnológico etc. (Brasil, 2014).

Com as informações expostas, é indispensável verificarmos se efetivamente houve avanços no plano de atendimento educacional nas prisões. Para isso, utilizamos os dados do INEP de 2024, referentes à estratégia 9.8 da Meta 9, que se destina à educação prisional para aquelas e aqueles em privação de liberdade, e à Meta 10 da EJA, especificamente a estratégia 10.10, que trata da educação destinada às detentas e aos detentos. Essa verificação busca identificar seu cumprimento ou não, conforme previam as metas no tocante às estratégias para atendimento a presas e presos (Brasil, 2014).

Para entendermos se houve cumprimento da estratégia 9.8 da Meta 9 e da estratégia 10.1 da Meta 10, conforme previstas para 2024, recorreremos ao Relatório do 5º Ciclo/2024 de Monitoramento do PNE e ao INEP/2023. Os resultados não apresentam dados sobre a estratégia 9.8 da Meta 9, que se refere ao atendimento educacional em privação de liberdade, destacando apenas questões sobre o analfabetismo funcional da Meta 9 que, inclusive, não reduziu dentro do que foi projetado pelo PNE para 2024 (Senado Notícias, 2023; Brasil, 2024).

Quanto à estratégia 10.1 da Meta 10 da EJA, também não foram apresentados dados sobre o atendimento educacional de pessoas presas, apresentando o atendimento prisional em uma tabela como unidade de atendimento, de 2013 a 2023, sem especificações. Os resultados apontaram dados que especificam somente o número de matrículas na EJA/Meta 10, que, desde o início do PNE em 2014, passaram

de 2,8% para 2,2% em 2024, ou seja, uma redução de 0,6% (Senado Notícias, 2023; Brasil, 2024).

Conforme notado, as leis educacionais pouco dizem sobre a educação de presas e presos, ficando a cargo da LEP (Lei de Execução Penal) n. 7.210/1984 sua regulamentação a nível Federal, a qual, porém, não consegue absorver, de forma efetiva, os processos, as intencionalidades pedagógicas e as diretrizes específicas dessa oferta educacional. Nesse sentido, a educação prisional precisa de destaque e de maiores reflexões no plano legal e nas políticas educacionais, visando maior visibilidade a este tema sensível que requer atenção para a promoção da autonomia das educandas e dos educandos presos (Freire, 1996).

É por meio da Educação Prisional que as detentas e os detentos são alcançados pelo que prevê o art. 205 da Constituição Federal de 1988, que universaliza o acesso à educação, assim como o preparo para a sociedade e para o exercício de profissões, considerando a dignidade humana. Por essa razão, a EJA, na prisão, torna-se uma forma de justiça social, pois possibilita o acesso ao conhecimento escolarizado considerando, ainda, as experiências das educandas e dos educandos, promovendo uma educação que rompa com o ciclo da opressão, ao oportunizar estudo a essa parcela da sociedade que vive no plano da invisibilidade (Brasil, 1988; Freire, 1987).

A educação de presas e presos não pode ser vista por um único plano - por panópticos-observada verticalmente e superficialmente, operando pelo puro punitivismo. No interior da prisão, estão pessoas que carregam marcas, habilidades e saberes desconhecidos, os quais devem ser reconhecidos em sua construção. Contudo, pelo fato de estarem reclusas, não raramente são consideradas apenas arredias às condutas sociais, sendo vigiadas e controladas constantemente. Por essas razões, é que, por meio da educação, elas podem se libertar mental e fisicamente, emancipando-se (Foucault, 1987; Paulo Freire, 2013).

O papel da escola no sistema prisional está em reconstruir a identidade perdida e resgatar a cidadania e a dignidade dos aprisionados. A oferta da educação prisional é uma tentativa de tornar o ambiente das prisões um lugar menos doloroso e do não direito. O caminho a ser transposto para a ressocialização de direito transita por intermédio de uma educação transformadora, e segundo a pedagogia freireana, na efetivação do aluno-apenado como sujeito da sua própria reconstrução, considera sua experiência de vida e o seu contexto sócio-histórico-cultural, transformando-o em agente político, em prol do seu reconhecimento como cidadão crítico e de direito pleno, sujeito e não objeto de sua própria história futura (Honorato, 2021, p.45).

Considerando o exposto, a EJA na Educação Prisional é um passo para a pacificação social, na medida em que permite que presas e presos se apropriem de conhecimentos que lhes possibilitem reintegrar-se à sociedade. Mais do que isso, é uma oportunidade de gozarem do que lhes é de direito, considerando o que a Constituição

Federal de 1988 prevê, bem como os postulados que Paulo Freire anuncia, no propósito de emancipação daquelas e daqueles que são oprimidos, emponderando-as e emponderando-os para a libertação. Isso se dá tendo em vista que a educação provoca o pensamento crítico, o questionamento e a problematização das circunstâncias sociais, do lugar que ocupamos e do quanto fruímos dele, nos libertando das amarras da opressão (Brasil, 1998; Freire, 2013).

3.2 Docência, EJA e Educação Prisional

Nessa subseção, dedicamos atenção à docência na Educação Prisional, na modalidade EJA. Nosso propósito é apontar para o indiscutível fato de que, para que haja uma educação transformadora, libertadora e emancipadora, além de leis específicas, bem delimitadas, no plano das políticas educacionais de acesso, permanência e sucesso educacional para presas e presos, é necessário cuidar da formação docente, já que são as professoras e os professores que conduzem o ensino e a aprendizagem prisional.

A Educação Prisional precisa chegar a todas e todos, tanto para aquelas e aqueles que sabem, quanto para os que não sabem ler e escrever, ou seja, em nível inicial e final da educação. Por intermédio da educação, as pessoas presas se conectam com os familiares, sendo oportunizado a elas o registro e a expressão de seus pensamentos, de suas subjetividades, daquilo que realmente sentem, de forma autônoma. Portanto, a docência na EJA é indispensável ao exercício da liberdade de exprimir suas ideias, autonomamente e livremente, já que “[...] na prisão, ler e escrever significa liberdade, autonomia e privacidade [...]” (Santos, 2007, p. 130).

O ensino ofertado na Educação prisional acontece por meio da EJA para alfabetização, Ensino Médio e formação profissional. É por seu intermédio que as detentas e os detentos têm os direitos educacionais garantidos, mediante uma educação pensada estruturalmente, seja na organização do espaço físico, na formação e capacitação de professoras e professores para esse atendimento, levando em conta sua finalidade e instrumentalidade subjetiva e social, na linha tênue entre formação integral de presas e presos e a pacificação social (Almeida; Muniz, 2024).

Pensar a Educação Prisional é refletir sobre quem é esta/e professora/e que atende a essa demanda, como conduz sua prática e os desafios que enfrenta na EJA prisional. É ter em mente que, quando se trata de educação em espaço de reclusão, a formação dessa/e docente que inclusive, está prevista na Meta 9, estratégia 9.8 do PNE, se conduzirá considerando os desafios educacionais, tanto no plano didático-pedagógico-metodológico quanto na realidade desse contingente educacional (Almeida; Muniz, 2024; Brasil, 2014).

A realidade do sistema prisional é desafiadora, e os desafios que o professorado enfrenta são diversos, pois envolvem questões didáticas, metodológicas, instrumentais

e, especialmente, de segurança. Nesse espaço educacional, as/os docentes desenvolvem atividades pedagógicas restringidas por questões institucionais, regidas por regras que precisam ser seguidas para a segurança de todas/os. Para se ter noção, “[...] em alguns presídios, até chegar na sala de aula, o docente passa por vários portões e grades [...]” (José; Torres, 2019, p. 61).

Pelo fato de as prisões contarem com um sistema rigoroso, as/os docentes se deparam com uma realidade diferente da que normalmente estão acostumadas/os nas escolas regulares, e precisam estar cientes disso. Nas Unidades Prisionais de Mato Grosso do Sul, por exemplo, existe um sistema de segurança que segue o seguinte rito: antes do início das aulas, os policiais penais soltam e acompanham as/os presas/as que vão até o espaço dedicado ao ensino. Nesse percurso, entre a cela e a sala, as/os detentas/os andam perfiladas/os, olhando para o chão e com as mãos voltadas para as costas, até chegarem às salas, as quais contêm equipamentos de uma sala de aula comum, como lousa, giz, carteiras e armários (José; Torres, 2019).

Diante desse cenário de educação que desafia, observamos que, diferente do que acontece no ensino regular, na Educação Prisional a/o docente deve ter formação específica para lidar com as adversidades que são inerentes às condições postas nas unidades prisionais, bem como com as necessidades educacionais das/os presas/os. Porém, essas especificidades formativas não estão contempladas, explicitamente, na LDB n. 9394/96 e na LEP n. 7210/1984, já que, ambas tratam do atendimento educacional para a modalidade EJA de forma ampla e genérica, ou seja, sem especificações (Brasil, 1996; Brasil, 1984).

As intervenções didático-pedagógicas, dentro do sistema prisional, carecem, portanto, de atenção no plano político-social e formativo para atendimento educacional. Atuar no campo da Educação Prisional requer docentes que estejam cientes das adversidades e desafios que enfrentarão, preparando-se para uma dimensão educativa que leve em conta os direitos de pessoas que estão reclusas, as quais precisam ser assistidas, considerando os aspectos subjetivos que visem a libertação e emancipação das pessoas presas (Freire, 2013).

4. Considerações Finais

Ao final deste estudo, que não se esgota, mas que nos instiga a pensar sobre as diferentes dimensões e implicações da educação, reafirmamos que a EJA, na Educação Prisional, é indispensável para a ruptura do *status quo*. Somente por meio de uma educação libertadora e emancipadora é que presas e presos conquistarão sua real liberdade frutificada, na medida do alcance de direitos e deveres no plano do consciente individual e social, a partir da reflexão crítica sobre o lugar que ocupam e do qual fazem parte.

Ao terem uma educação comprometida com a formação de sujeitos de direitos, as pessoas privadas de liberdade podem se libertar das amarras que as encarceram, que

vão muito além das celas, dos muros e dos panópticos. O pensamento livre, proporcionado pela educação, promove a consciência do ser, daquelas e daqueles que podem conquistar o que lhes é de direito no plano subjetivo dentro da estrutura social.

Discorrer sobre a EJA na Educação Prisional é ter lucidez sobre as garantias constitucionais e legais brasileiras, as quais devem salvaguardar todas e todos de qualquer tipo de opressão, considerando a dignidade humana. Por essas razões, tomamos como referência Paulo Freire para destacar que a educação é o meio mais justo de proporcionar igualdade de direitos. Sem ela a opressão paira, e o sistema opressor se perpetua sobre aquelas e aqueles que têm sua liberdade restringida.

Além disso, para que a Educação Prisional se fortaleça, além de leis comprometidas com a educação de presas e presos, com sua real ressocialização, é indispensável que se comprometam com a formação de docentes da EJA do sistema penitenciário. Urge, portanto, a implementação de ações que cuidem de um contingente que está cumprindo pena, mas que, em algum momento, retornará à sociedade e nela interferirá.

A complexidade do problema que envolve a EJA no sistema prisional, tanto no que tange à legislação, quanto à percepção social sobre presas/os, e à formação de docentes que atuam no sistema prisional, requer reflexões constantes e estudos aprofundados dedicados à Educação Prisional. Nesse sentido, o que nos propusemos foi trazer um ensaio que constitua bases para novas reflexões sobre a EJA do sistema prisional, à luz de Paulo Freire, partindo da proposta de emancipação e de libertação das detentas e dos detentos, que permita ensino e aprendizado autônomo, numa perspectiva para além das celas.

5. Referências

ALMEIDA, Juscilene Brandão de; MUNIZ, Simara de Sousa. A educação em espaços não escolar e o sistema penitenciário brasileiro. **Humanidades e Inovação**, v. 10, n.20, p.79-90, Palmas-Tocantis, 2024. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/8253>. Acesso em 26 dez 2024.

BRASIL. **Lei n. 14.934, de 25 de julho de 2024**. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14934.htm. Acesso em 19 dez 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 18 dez 2024.

BRASIL. **Decreto n. 7.626, de 24 de novembro de 2011.** Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Brasília, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm. Acesso em 12 dez 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024.** Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/estudos-educacionais/inep-lanca-relatorio-do-5o-ciclo-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em 25 dez 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional da Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 19 dez 2024.

BRASIL. **Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984.** Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, 1984. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em 16 dez 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Estabelece as bases da educação nacional. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em 6 dez 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados.2023/2024>. Acesso em 15 dez 2024.

CATELLI JR., Roberto. **Educação de jovens e adultos: das concepções à sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2024.

CATINI, Carolina. Educação não formal: histórica e crítica de uma forma social. Educação e Pesquisa, **Revista da Faculdade de Educação da USP**, v. 47, São Paulo: Campinas, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/T9cHypgGYtCzYFYD4ftqdr/?lang=pt&utm_source=researcher_app&utm_medium=referral&utm_campaign=RESR_MRKT_Researcher_inbound. Acesso em 13 dez 2024.

FERREIRA, Arthur Vianna; SIRINO, Marcio Bernardino; MOTA, Patrícia Flavia. **A discussão dos conceitos de educação formal, não formal e suas organizações nas estruturas sociais brasileiras.** Jundiaí, Paco editorial, 2020. Disponível em: https://play.google.com/books/reader?id=9GaFEAAAQBAJ&pg=GBS.PT17.w.1.4.8_20&hl=pt. Acesso em 10 dez 2024.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. RAMALHETE, Raquel (Trad.). Petrópolis, Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo, 1921-1997. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo, 1921-1997. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2023.

GOMES, Ana Valeska Amaral. Oferta educacional em prisões e a modalidade da educação a distância. **Câmara dos Deputados**. Consultoria legislativa – Estudo técnico, Brasília, 2016. Disponível em: file:///C:/Users/duaoc/Downloads/oferta_educacional_gomes.pdf. Acesso em 18/12/2024.

GOMES, Marineide Pereira; SILVA, Yanatasha Fernandes Ferreira da; SILVA, André Gustavo Pereira da. Educação não-formal: diálogos com a educação popular em Freire – o caso do grupo de leigos católicos Igreja Nova. **Memorial Virtual de Paulo Freire**, [S.L.], 2016. Disponível em: <https://www.acervo.paulofreire.org/items/32bb8d26-d0de-4de0-8452-004e1d44351e>. Acesso em 11 dez 2024.

HONORATO, Hercules Guimarães. O pensamento de Paulo Freire e a educação no contexto prisional: ressocialização com emancipação. **RELAPAE**, [S.L.], n. 15, p.38-47, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/1209>. Acesso em 15 dez 2024.

JARDILINO, José Rubens Lima. Educação de jovens e adultos: sujeitos, saberes e práticas. PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Coleção docência em formação**: educação de jovens e adultos, São Paulo: Cortez, 2015.

JOSÉ, Gislane de Oliveira Maciel; TORRES, Eli Narciso da Silva. Docência no sistema penitenciário: o que as narrativas de professores revelam sobre a educação de adultos privados de liberdade. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 27, n.2, p.56-76, mai./ago., 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-99492019000200056. Acesso em 18 dez 2024.

LEME, Antônio Gonçalves. A cela de aula: tirando a pena com letras: uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios. In. ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.). **Educação escolar entre as grades**. São Carlos, EdUFSCar, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Os significados da educação, modalidades de prática educativa e organização do sistema educacional. **Revista InerAção**, Goiânia, v. 16, n. 1/2, p. 67-90, 2018. Disponível em:
<https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/55234>. Acesso em 8 dez 2024.

PAULO, Fernanda dos Santos. **Concepções de educação**: espaços, práticas, metodologias e trabalhadores da educação não escolar. Curitiba: InterSaberes, 2020.

SANTOS, Silvio. A educação escolar na prisão sob a ótica de detentos. In. ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.). **Educação escolar entre as grades**. São Carlos, EdUFSCar, 2007.

SENADO NOTÍCIAS. **As 20 metas do PNE e avaliação do INEP**. Brasília, 2023. Disponível em:
<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/02/17/as-20-metas-do-pne-e-a-avaliacao-do-inep>. Acesso em 25 dez 2024.

STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed., rev., ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

A EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO EM PAULO FREIRE: CONHECIMENTO, CONSCIÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Ana Karolína Silva
Marceley Lopes de Oliveira
Carlos Lucena
Carlos Magno dos Santos

Introdução

A epistemologia da educação, enquanto campo de estudo, busca compreender os processos complexos pelos quais o conhecimento é gerado, transmitido e recepcionado nas práticas pedagógicas. Ela examina como as diferentes formas de saber são construídas e legitimadas, levando em consideração as múltiplas fontes de conhecimento que influenciam a formação dos indivíduos. No entanto, em um contexto de uma sociedade profundamente marcada por desigualdades e injustiças sociais, a epistemologia da educação não pode ser dissociada de uma reflexão crítica sobre o papel da educação na formação de sujeitos autônomos e transformadores. A educação, enquanto prática social, não deve se restringir à simples transmissão de conteúdos, mas deve ser vista como um processo dinâmico e emancipatório, que possibilite aos indivíduos o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre sua realidade e a capacidade de questioná-la e transformá-la.

Nesse sentido, é fundamental que a epistemologia da educação também se preocupe em analisar como as estruturas de poder e as desigualdades sociais influenciam os saberes, as práticas pedagógicas e os próprios processos de ensino-aprendizagem, propondo alternativas que visem a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Quanto a Epistemologia da Educação, Paulo Freire, um dos maiores pensadores da educação crítica, oferece uma abordagem epistemológica que dialoga profundamente com as necessidades de uma educação que vai além da simples transmissão de saberes, propondo uma pedagogia que fomenta a conscientização e a ação transformadora dos indivíduos.

Em sua obra, Freire destaca a importância de uma educação dialógica, em que educadores e educandos estão envolvidos em um processo colaborativo de troca de saberes, que respeita e valoriza as experiências e a cultura dos alunos.

Para o autor, o conhecimento não é algo que deve ser imposto de cima para baixo, mas é construído de forma coletiva, a partir da reflexão crítica sobre a realidade social e histórica em que os sujeitos estão inseridos. Propondo que a educação seja um espaço de libertação, no qual os indivíduos se tornem conscientes de suas condições

de vida e possam, a partir dessa conscientização, se engajar na transformação da sociedade. Nesse processo, o educador não é visto como um detentor do saber, mas como um facilitador que ajuda os educandos a construir seu próprio conhecimento e a desenvolverem uma postura crítica frente às desigualdades e injustiças sociais.

E para que esta transformação ocorra é necessária uma tomada de consciência do sujeito pensante quanto sua condição frente a sociedade posta e institucionalizada; devidamente descrita por Freire no trecho a seguir:

Não basta saber-se numa relação dialética com o opressor – seu contrário antagônico – descobrindo, por exemplo, que sem eles o opressor não existiria, (Hegel) para estarem de fato libertados. É preciso, enfatizemos, que se entreguem à práxis libertadora. (Freire, 1987, p. 19).

Freire (1987, p.19-45) enfatiza que o oprimido precisa ir além da conscientização sobre sua situação (que é uma condição necessária, mas não suficiente). A verdadeira libertação só ocorre quando os oprimidos se entregam à *práxis libertadora*. A práxis, para ele, é a ação transformadora que se dá a partir da reflexão crítica e da intervenção ativa na realidade social.

Inicialmente quero dizer que, ao lado da conscientização, a mudança é um “tema gerador” da prática teórica de Paulo Freire. Como o tema da consciência, o tema da mudança acompanha todas as suas obras. A mudança de uma sociedade de oprimidos para uma sociedade de iguais e o papel da educação — da conscientização — nesse processo de mudança são as preocupações básicas da pedagogia de Paulo Freire. (Gadotti, 2013, p. 6)

Gadotti (2013, p.6) reforça que tanto a conscientização quanto a mudança são elementos essenciais e inseparáveis na pedagogia de Paulo Freire. Ambos os conceitos estão profundamente interligados, pois a conscientização é o processo que possibilita a mudança, e a mudança é o objetivo final da conscientização. A educação tem um papel central nesse processo, e deve ser vista como uma ferramenta de transformação social. Portanto, o pensamento de Freire desafia a visão tradicional da educação como simples transmissão de conhecimento e coloca a educação como uma prática que visa a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e humana.

A conscientização, ou o "descobrir-se" numa relação dialética com o opressor, é um primeiro passo, onde o segundo passo é a ação – a transformação real das condições de opressão.

A práxis libertadora, no contexto freiriano, se baseia na educação como um meio de capacitar os oprimidos a se tornarem sujeitos ativos de sua própria libertação. Freire rejeita a educação tradicional, que vê o aluno como um recipiente passivo de conhecimento, e propõe uma educação que seja participativa e crítica, que envolva o

oprimido na construção de seu próprio conhecimento e na ação coletiva para transformar sua realidade.

A partir de sua concepção crítica da educação, Freire (1987, p.45) defende que o conhecimento deve ser compreendido como um processo dialógico, que favorece a emancipação do sujeito e a superação das desigualdades estruturais. Este estudo explora como a epistemologia freiriana contribui para a formação de uma educação crítica e libertadora, visando à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Deste modo, este artigo objetiva examinar a epistemologia educacional freiriana, destacando sua compreensão do conhecimento, da conscientização (ou "consciência crítica") e da dialética entre professor e aluno como um processo de construção coletiva.

Ao fazer isso, Freire propõe uma visão de educação que vai além da mera transmissão de conteúdo, defendendo a formação de sujeitos capazes de refletir sobre sua realidade e atuar para transformá-la.

A Epistemologia Crítica de Paulo Freire

Paulo Freire (1921-1997) é reconhecido como um dos mais influentes pensadores da educação no século XX. Sua pedagogia humanista e dialógica teve um impacto profundo nas práticas educacionais, tanto no Brasil quanto internacionalmente. Em sua obra mais conhecida, *Pedagogia do Oprimido* (1970), o autor defende uma educação que vai além do aspecto técnico e utilitário, sendo um ato político e ético, voltado à formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na transformação social.

A epistemologia de Paulo Freire baseia-se na concepção de que o conhecimento não é algo que simplesmente se transmite de um sujeito detentor da sabedoria para um sujeito passivo que recebe esse saber. Ao contrário, ele propõe uma abordagem dialógica e participativa, em que o conhecimento é visto como um produto da interação entre o sujeito e o mundo, em um processo constante de reflexão e ação.

Assim para Freire, a epistemologia implica em uma visão de educação em que o processo de ensino-aprendizagem ocorre de maneira dialética. O professor e o aluno não são mais vistos como sujeitos com papéis fixos, mas como coautores do processo educativo. O professor, enquanto facilitador do conhecimento, deve estar disposto a aprender com seus alunos, reconhecendo-os como detentores de saberes originados de suas experiências e vivências cotidianas.

Consequentemente, “no modelo freiriano”, o educador não é mais um transmissor de conhecimentos, mas um facilitador da aprendizagem. Seu papel é o de provocar a reflexão e o questionamento nos alunos, para que estes se tornem sujeitos de seu próprio processo de conhecimento e transformação social.

Esse processo, segundo o autor, é essencial para a construção de uma consciência crítica, capaz de compreender e transformar a realidade.

Assim, para ele, a educação é antes de tudo um processo de libertação e humanização, que se constrói por meio do diálogo entre educador e educando. Ele propõe que a relação pedagógica seja baseada na confiança, no respeito mútuo e na valorização da subjetividade de cada indivíduo. A afetividade ocupa um papel central nesse processo, pois é por meio dela que se criam vínculos de empatia e solidariedade no ambiente educativo.

Freire enfatiza que: "Ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo para que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de compreender e comunicar o que compreendeu" (Freire, 1996, p. 134-135). Ao escutar atentamente o educando, o educador aprende a dialogar e a compreender suas necessidades e limitações.

Ao adotar uma postura de escuta ativa, o educador reconhece o saber do aluno e, juntos, constroem um conhecimento que é capaz de transformar a realidade. Essa escuta ativa e o respeito pelas vivências dos alunos são elementos fundamentais em sua proposta pedagógica. Ao reconhecer o contexto social e cultural dos estudantes, o educador pode tornar o ensino mais pertinente e eficaz, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência política dos educandos.

Freire revolucionou a compreensão e a prática da educação, especialmente em contextos de desigualdade e exclusão social. Ele contrapõe sua proposta de educação dialógica ao modelo tradicional de "educação bancária", no qual o conhecimento é simplesmente depositado pelo professor no aluno. Para ele, "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as condições para a sua produção ou construção" (Freire, 1996, p. 25).

Embora muitas vezes associado a um "método", Freire rejeitava essa simplificação, defendendo uma abordagem epistemológica que integra teoria e prática. No cerne de sua metodologia está a práxis, entendida como a interação transformadora entre reflexão e ação.

O educador, assim, não se limita a transmitir conteúdos prontos, mas promove um ambiente onde os alunos são convidados a refletir criticamente sobre sua realidade e a agir para transformá-la. Em suas palavras: "Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos se tornam sujeitos reais na construção e reconstrução do saber, ao lado do educador, que também é sujeito do processo" (Freire, 1996, p. 13).

Ele ainda afirma: "Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda" (Freire, 2000, p. 67). Essas reflexões centrais da pedagogia de Freire revelam a ideia de que a educação não pode ser vista como uma simples transmissão de saberes do educador para o educando. Em vez disso, o conhecimento deve ser construído de forma colaborativa, com o educador também participando ativamente do processo de aprendizagem. A verdadeira educação acontece quando o educador e o educando trocam saberes e experiências, desenvolvendo um conhecimento significativo para ambos.

Isto posto, o autor defende que a educação deve ser acessível e inclusiva, funcionando como uma ferramenta de justiça social. Sua pedagogia valoriza a

experiência e a cultura dos educandos, utilizando situações cotidianas para contextualizar o aprendizado. Essa abordagem não só impulsionou a alfabetização de adultos em diversas partes do mundo, mas também inspirou movimentos por uma educação democrática e transformadora. Como ele afirmava: "Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda" (Freire, 2000, p. 67).

O Conhecimento como Prática Social e Conscientização

Em suas obras, Freire critica a concepção tradicional de educação que entende o conhecimento como algo pronto, acabado e imutável, que deve ser simplesmente transferido do professor para o aluno. Para ele, essa abordagem autoritária reforça as relações de poder e perpetua a desigualdade. Em vez disso, ele defende uma visão de educação em que o conhecimento é uma prática social, construída coletivamente, a partir da interação entre os sujeitos, suas vivências e o contexto social em que estão inseridos.

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer "bancária" ou de pregar no deserto. (Freire, 1987, p. 49).

Por conseguinte, Freire (1987, p.49) destaca que o papel do educador não é impor sua visão de mundo as pessoas, mas dialogar com elas, considerando tanto a visão de mundo previamente adquirida socialmente quanto a sua própria. A ação educativa e política deve partir do conhecimento crítico da realidade vivida pelas pessoas, pois, caso contrário, corre o risco de se tornar desinteressante ou ineficaz.

Freire também se opõe à educação autoritária e hierárquica, propondo um modelo de diálogo horizontal, onde o professor atua como mediador do desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas dos alunos. Esse modelo rompe com a lógica da educação bancária, que reforça a passividade dos educandos e perpetua estruturas opressivas.

Como ele destaca: "Na concepção bancária, a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, o que reflete e perpetua uma sociedade opressora" (Freire, 2005, p. 67).

Paulo Freire, em sua obra de 1987, enfatiza a centralidade do diálogo na educação e na política, destacando a importância de reconhecer e respeitar a visão de mundo dos indivíduos em vez de impô-la. Ele critica o modelo tradicional de educação "bancária", que trata os alunos como recipientes passivos a serem preenchidos com informações, sem considerar sua realidade e conhecimentos prévios. Propondo que a educação deve ser um processo de troca mútua, onde educadores e educandos compartilham experiências e saberes, estabelecendo uma relação de respeito e

compreensão. Ele afirma que a visão de mundo de cada pessoa, refletida em suas ações cotidianas, é crucial para a construção de uma educação transformadora e emancipadora.

Ao sublinhar a necessidade de um conhecimento crítico da situação das pessoas, Freire sugere que a ação educativa e política só será eficaz se estiver enraizada na realidade concreta dos indivíduos, levando em conta suas experiências e necessidades. Ele alerta que, sem esse reconhecimento e disposição para aprender com o povo, a educação corre o risco de ser irrelevante e ineficaz, algo comparável a "pregar no deserto".

Freire nos convida a ver o educador não como um mero transmissor de conhecimentos, mas como um facilitador de um processo colaborativo de construção de saberes, que considera as experiências e a realidade social dos indivíduos.

Saviani (2003), quase que na mesma medida, aborda a educação de forma abrangente, destacando sua função como um processo de formação da humanidade nos indivíduos, uma tarefa que é tanto histórica quanto coletiva. Ao afirmar que "a educação é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens", Saviani enfatiza que o processo educativo não deve ser visto apenas como a transmissão de conteúdos, mas como uma construção contínua, que se dá em um contexto social e histórico.

Portanto, a educação envolve mais do que o simples aprendizado de fatos e habilidades. Ela deve levar em consideração o histórico de aquisição de conhecimentos, a cultura, os valores e as práticas coletivas que moldam cada indivíduo. Isso implica que a educação deve ser pensada como um processo dinâmico e evolutivo, onde as crianças, ao interagir com os saberes transmitidos pelas gerações anteriores, vão se desenvolvendo como sujeitos críticos, conscientes e inseridos em seu tempo e espaço.

Assim, para Saviani, a educação tem um papel crucial em ajudar a criança a compreender sua identidade, seu papel na sociedade e a evoluir com o resto da humanidade, refletindo as condições e transformações históricas e coletivas que permeiam o processo de ensino-aprendizagem.

Esse entendimento de conhecimento se alinha à concepção de Freire sobre a educação como um ato de liberação, que permite aos indivíduos compreenderem as estruturas de opressão que os cercam e atuarem para transformá-las. O saber, assim, é produzido não de forma isolada, mas na relação dialógica entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Outro conceito-chave em sua obra freiriana é o de conscientização, que se refere ao processo de despertar uma consciência crítica sobre a realidade e as estruturas de poder. Para Freire, a educação deve ser um instrumento para essa transformação, permitindo que os indivíduos questionem e atuem para modificar suas condições de vida.

No cerne da epistemologia freiriana está o conceito de "conscientização", que é um processo de tomada de consciência das condições sociais, políticas e econômicas que moldam a vida dos indivíduos. Freire descreve a conscientização como a capacidade de perceber a realidade de forma crítica, identificando as relações de poder e as formas de opressão que permeiam a sociedade.

A conscientização não é, portanto, um ato meramente cognitivo, mas envolve a dimensão prática da ação transformadora. Para Freire, a educação deve ser um espaço de problematização, onde o aluno não é apenas um receptor passivo de informações, mas um sujeito ativo que questiona, reflete e propõe soluções para os problemas que afetam sua vida e sua comunidade.

Esse conceito de conscientização está diretamente relacionado à sua "pedagogia do oprimido", que propõe uma educação voltada para a libertação dos indivíduos da opressão, seja ela econômica, social ou política. Nesse processo, o professor e o aluno estabelecem uma relação de diálogo, onde ambos são sujeitos ativos da aprendizagem e da construção do conhecimento.

Implicações da Epistemologia de Freire para a Educação Contemporânea

O objetivo da educação, segundo Freire, é formar uma consciência crítica nos alunos, permitindo-lhes perceber a realidade e agir sobre ela. Para isso, é necessário que os alunos se apropriem dos conteúdos não como simples informações, mas como instrumentos de reflexão e ação. O conhecimento deve ser problematizado, questionado e relacionado com a realidade social do aluno, de modo que ele possa compreender suas próprias condições de vida e as formas de superá-las.

A epistemologia da educação de Paulo Freire tem profundas implicações para a prática pedagógica, especialmente em contextos de desigualdade social. A visão crítica e dialógica que Freire propõe não se limita à sala de aula, mas se estende ao papel da educação na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Na contemporaneidade, com os desafios impostos pela globalização, as tecnologias da informação e a crescente diversidade cultural, a educação freiriana continua sendo uma importante referência para a formação de cidadãos críticos e comprometidos com a transformação social. O processo de conscientização e a educação libertadora são mais necessários do que nunca, diante das questões de desigualdade, discriminação e exclusão social.

Paulo Freire (2013, p. 98), ao refletir sobre a relação entre educação e liberdade, destaca que a educação voltada para a libertação se opõe àquela que visa ao domínio. Ele rejeita a ideia de um ser humano abstrato, isolado e distante do mundo, assim como nega a concepção de um mundo desconectado dos indivíduos. Para Freire, a educação deve ser um processo de transformação, voltado para a liberdade e emancipação, e não para a submissão e controle.

A proposta pedagógica de Paulo Freire não se restringe a um conjunto de métodos ou técnicas, mas é, acima de tudo, uma filosofia de vida que orienta todas as dimensões da prática educativa. Ele nos ensina que a educação não pode ser uma prática mecânica ou impessoal, mas uma vivência relacional e emocional, que integra afeto e amorosidade, fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem. A partir dessa perspectiva, a educação não só transmite conhecimento, mas também capacita os sujeitos a agir politicamente e socialmente, tornando-os agentes de transformação.

A educação transformadora, para Freire, busca a emancipação do ser humano, libertando-o das opressões e da alienação. O afeto e a amorosidade são essenciais nesse processo, pois criam um ambiente no qual as relações de poder podem ser questionadas e reconfiguradas, permitindo o surgimento de uma educação mais justa, igualitária e solidária. Essas práticas humanas são, portanto, a base para uma educação que vai além da simples instrução técnica, abraçando a dimensão ética e política da formação do indivíduo.

Nessa concepção, o educador tem o papel de provocar os alunos, incentivando-os a se reconhecerem como sujeitos históricos, sociais e culturais. Eles não são apenas indivíduos passivos, mas seres com suas próprias histórias, experiências e direitos, capazes de contribuir ativamente na construção do saber.

Sob essa ótica, o aluno deixa de ser visto como um mero recipiente a ser preenchido e passa a ser reconhecido como protagonista de sua própria aprendizagem. O processo educativo se transforma em uma troca constante, em que o educando participa ativamente, questionando e contribuindo para o saber. Nesse contexto, a dignidade e a autonomia do educando são elementos essenciais para uma educação emancipadora.

Reconhecer a dignidade do aluno significa tratá-lo como um ser humano pleno, com direitos, opiniões e saberes prévios, e como alguém capaz de transformar sua realidade. A autonomia está intimamente ligada ao empoderamento do educando, permitindo-lhe tornar-se autor de sua própria história e conhecimento.

A natureza humana não é dada ao homem mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (Saviani, 2003, p.25)

Segundo Saviani (2003, p.66), “O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar aquilo que os dominantes dominam é condição de libertação”. A citação de Saviani (2003) aborda um conceito fundamental na pedagogia crítica e na teoria social, que é a relação entre dominação e libertação. Para ele, a educação desempenha um papel essencial na mudança das relações sociais, especialmente ao se considerar a dinâmica entre os grupos dominantes e os dominados.

Quando Saviani afirma que “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam”, ele quer dizer que a liberdade dos oprimidos não acontece de maneira passiva ou simbólica, mas através da conquista e compreensão dos conhecimentos, práticas e ferramentas que são controladas pelos grupos dominantes.

Em termos mais simples, para que os dominados se libertem, precisam se tornar capazes de entender, dominar e transformar os mesmos recursos e formas de poder que os dominantes usam para manter as relações de opressão. Isso não envolve apenas o conhecimento técnico ou acadêmico, mas também as maneiras de pensar, as formas de organização social e as práticas políticas, que frequentemente são monopolizadas pelas classes dominantes.

Saviani defende que a educação deve ser um meio para os oprimidos conquistarem esse domínio, permitindo que, ao se apropriarem das ferramentas que estruturam a sociedade, possam mudar as relações de poder e alcançar sua liberdade.

Esse processo de "dominar o que os dominantes dominam" é, portanto, uma condição essencial para que os dominados se libertem, pois lhes permite agir com mais autonomia e poder, quebrando as estruturas de opressão.

Este posicionamento de Saviani de uma pedagogia histórico-crítica, em contraposição à lógica crítico-reprodutivista e fiel ao materialismo histórico e dialético presente em Marx, sintoniza de algum modo com a pedagogia de Paulo Freire e outros pensadores críticos, que defendem que a educação não deve ser uma mera repetição do saber dominante, mas um espaço de empoderamento, consciência crítica e transformação social. A educação, assim, deve capacitar os oprimidos para que, ao entenderem as regras e estruturas da sociedade, possam alterá-las e superá-las. Mas isto fica para um futuro artigo a propormos a escrever quanto as concepções marxistas da pedagogia histórico-crítica.

Sobre isto e sobretudo quanto ao papel da escola neste contexto, pensamento de Libâneo (2006) propõe quatro objetivos fundamentais para a escola atual, interligados e complementares. Primeiro, destaca a importância de preparar os alunos para o mundo do trabalho, investindo em uma formação geral que inclua conhecimentos, habilidades técnicas e competências para lidar com uma sociedade tecno-científica e informacional.

O segundo objetivo é o desenvolvimento das capacidades cognitivas, enfatizando o pensamento autônomo, crítico e criativo dos alunos. O terceiro objetivo é a formação para a cidadania crítica e participativa, com a criação de espaços para que os alunos pratiquem democracia, liderança e responsabilidade.

Por fim, Libâneo defende a formação ética, focando na educação moral como um processo contínuo de reflexão e prática sobre valores, como justiça e solidariedade, dentro e fora da sala de aula. Em síntese, o autor propõe uma escola que capacite os alunos tanto para o mercado de trabalho quanto para uma atuação cidadã responsável e ética na sociedade.

A educação, portanto, deve ser libertadora, ajudando o educando a se tornar consciente de seu papel no mundo e de sua capacidade de agir sobre ele. Esse processo de conscientização envolve a superação de práticas educacionais mecanicistas e descontextualizadas, que ainda persistem em muitas instituições. Essas práticas reduzem a educação a um simples ato de transmissão de informações, sem considerar as dimensões sociais, culturais e históricas dos alunos.

A Educação Equitativa: Justiça e Desafios

Está no mundo, para nós, mulheres e homens, significa estar com ele e com os outros, agindo, falando, pensando, refletindo, meditando, buscando, entendendo, comunicando o entendido, sonhando e referindo-se sempre a um amanhã, comparando, valorando, decidindo, transgredindo princípios, encarnando-os, rompendo, optando, criando ou fechados às crenças. (Freire, 2000, p. 125)

A experiência de viver e se posicionar no mundo é muito mais do que uma simples adesão a uma ideologia; ela é um processo dinâmico que envolve uma participação ativa na vida. Esse processo abrange uma ampla gama de ações humanas, como agir, pensar, refletir, comunicar, sonhar, decidir e até desafiar normas e estruturas estabelecidas. Dessa forma, a experiência humana não se limita a um comportamento passivo ou conformista, mas é, de fato, um contínuo movimento de transformação, interação e reflexão crítica.

A humildade exprime, pelo contrário, uma das raras certezas de que estou certo: a de que ninguém é superior a ninguém. A falta de humildade, expressa na arrogância e na falsa superioridade de uma pessoa sobre a outra, de uma raça sobre a outra, de um gênero sobre o outro, de uma classe ou de uma cultura sobre a outra, é uma transgressão da vocação humana do ser mais. O que a humildade não pode exigir de mim é a minha submissão à arrogância e ao destempero de quem me desrespeita. O que a humildade exige de mim, quando não posso reagir à altura da afronta, é enfrentá-la com dignidade. A dignidade do meu silêncio e do meu olhar que transmitem o meu protesto possível.” (Freire, 1996, p. 46)

Com isso, a educação equitativa busca garantir que todas as pessoas tenham as mesmas oportunidades de aprendizado, sem distinções relacionadas à sua origem social, econômica, étnica ou cultural. Ela se opõe ao modelo meritocrático, que frequentemente exclui os mais vulneráveis e marginalizados, perpetuando as desigualdades históricas. Para Freire, a equidade não diz respeito apenas à distribuição de recursos e oportunidades, mas também ao reconhecimento das necessidades e singularidades de cada indivíduo, respeitando suas histórias, culturas e identidades.

Além disso, a concepção de educação equitativa de Freire está intimamente ligada à ideia de uma educação capaz de promover transformações sociais e o engajamento político. Para ele, "a educação é, por sua natureza, um ato político, que tanto reflete quanto molda as dinâmicas de poder na sociedade" (Freire, 1996, p. 38). Assim, a educação equitativa não se limita a garantir acesso igualitário ao ensino, mas busca garantir que os alunos se tornem sujeitos ativos em seu processo de aprendizagem e na transformação da sociedade.

A educação, enquanto fator de equalização social será, pois, um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais. Portanto, a educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade específica. (Saviani, 1983, p. 9).

Saviani (1983, p.9), sobre este se posicionar no mundo e romper com as amarras da marginalidade imposta, argumenta que a educação pode e dever ser um fator de equalização social, ou seja, um meio de corrigir as desigualdades e marginalidades presentes nas estruturas sociais. A educação, segundo Saviani, deve ter a função de ajustar os indivíduos à sociedade, adaptando-os aos valores, normas e práticas sociais, ao mesmo tempo em que contribui para a aceitação mútua entre as pessoas, independentemente das diferenças.

A proposta de Saviani está em consonância com uma visão inclusiva e igualitária da educação, que considera a diversidade humana como algo a ser reconhecido e respeitado, ao invés de algo a ser suprimido ou ignorado. Assim, a educação não deve apenas "ajustar" os indivíduos ao sistema existente, mas também garantir um ambiente de respeito e valorização das diferenças, para que as pessoas possam conviver de forma harmônica, apesar de suas diversas características.

Portanto, segundo Saviani, a educação tem um papel crucial na construção de uma sociedade justa, onde todos, independentemente de suas diferenças, se aceitem e se respeitem, e onde a marginalidade social seja corrigida através da integração e do reconhecimento da dignidade de cada indivíduo.

Em um mundo ainda marcado por profundas desigualdades, a educação deve ser vista como uma ferramenta essencial para a construção de uma sociedade mais justa, onde todos, independentemente de sua origem, possam alcançar seu pleno potencial e participar ativamente nos campos político, econômico e cultural. Nesse processo, os educadores têm um papel crucial como agentes de mudança, estimulando a conscientização, a reflexão crítica e a ação para transformar a realidade.

Deste modo, a educação equitativa exige uma abordagem pedagógica que leve em conta as desigualdades estruturais e que seja capaz de promover a inclusão de todos

os alunos. Freire reconhece que o ato educativo deve estar plenamente consciente da realidade social e política dos educandos, com o objetivo de transformar essa realidade.

Para que essa transformação seja efetiva, é necessário que ela seja acompanhada pela promoção do afeto e da amorosidade, criando um ambiente de acolhimento, escuta e valorização das diversidades.

Considerações Finais

A epistemologia da educação proposta por Paulo Freire representa uma abordagem inovadora e profundamente crítica sobre o papel do conhecimento no processo educacional. Ao defender uma educação dialógica, centrada na conscientização e na transformação social, Freire oferece um caminho para a construção de um saber que não é apenas instrumental, mas também ético e político.

O processo educativo, para Freire, é um ato de libertação, no qual o conhecimento é uma ferramenta para a transformação da realidade e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao incorporar a crítica social, a participação ativa dos sujeitos e o diálogo entre educador e educando, Freire proporciona uma epistemologia que vai além das fronteiras da escola, tornando a educação um instrumento potente para a transformação social e a emancipação dos indivíduos.

[...] é na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica. (Freire, 1996, p. 11).

A “situação gnoseológica”, para Freire, refere-se ao processo dinâmico e interativo de construção do conhecimento, no qual os sujeitos se reconhecem mutuamente e colaboram para a produção de saberes. A educação não pode ser vista como um ato unilateral de transmissão de conhecimento, mas como um processo coletivo e dialógico.

É nesse contexto de troca e reflexão que o conhecimento se torna significativo e transformador, pois é construído a partir da interação entre todos os envolvidos no processo educativo.

A ideologia freireana coloca a relação entre estudante e professor como um processo baseado na amorosidade e no diálogo aberto, elementos centrais para a construção de um aprendizado verdadeiramente transformador. Paulo Freire propõe uma educação que vai além da simples transmissão de conhecimento, estimulando uma troca mútua de saberes, onde cada sujeito é visto como alguém portador de conhecimentos valiosos, oriundos de sua vivência, de sua cultura e de seu contexto social.

Essa relação se caracteriza pela empatia, onde a compreensão mútua, o respeito e o afeto são fundamentais para que ambos, professor e estudante, se reconheçam como sujeitos ativos no processo educativo. O professor não é mais visto como um transmissor de conteúdos, mas como um mediador do saber, que reconhece e valoriza as experiências e subjetividades dos alunos.

A troca de saberes ocorre em um espaço de reflexão crítica, onde cada indivíduo compartilha sua visão de mundo e aprende com as experiências dos outros, contribuindo para a formação de uma identidade coletiva. Esse processo reforça os laços afetivos e promove uma educação mais humanizada, pautada pela solidariedade e pela transformação social. Dessa forma, a educação, para Freire, é um ato de amor e de compromisso com a liberdade e a igualdade.

Compendiando, pode-se ponderar que a epistemologia educacional proposta por Paulo Freire constitui uma abordagem disruptiva que ultrapassa a concepção tradicional do conhecimento como um fenômeno unilateral, no qual um sujeito (o educador) transmite informações a outro (o educando).

Em sua obra, Freire faz uma crítica contundente ao modelo de educação bancária, no qual o estudante é tratado como um mero recipiente passivo de saberes, e propõe, em contrapartida, uma pedagogia dialógica, fundamentada em um processo contínuo de troca entre educadores e educandos. Este modelo participativo e interativo de construção do conhecimento redefine a relação pedagógica, transformando-a em um veículo de conscientização e emancipação.

Visto que, para Freire, a educação deve ser concebida como um processo que possibilite aos indivíduos reconhecerem e problematizarem as estruturas sociais, políticas e econômicas que estruturam a sua realidade. O conceito de conscientização ocupa uma posição central em sua teoria, pois implica no desenvolvimento de uma análise crítica da realidade social, com a premissa de que o conhecimento deve ser orientado para a transformação das condições de vida. Nesse sentido, a educação não se limita ao desenvolvimento de habilidades ou ao acúmulo de informações, mas se configura como um processo libertador, capaz de fomentar uma transformação social profunda.

Além disso, Freire sustenta que o conhecimento não é isento de valor. Ele está sempre impregnado de elementos contextuais, históricos e sociais. Assim, a educação, em sua perspectiva, também se configura como uma prática ética e política. O ato de ensinar deve ser orientado pela promoção da justiça social, da igualdade e da democracia.

Ao instigar os educandos a se tornarem protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem e a se engajarem como agentes transformadores da realidade, Freire propõe um modelo pedagógico voltado para a emancipação dos indivíduos, no qual a educação se apresenta como um meio de romper com as condições de opressão e desigualdade, vislumbrando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Em síntese, a epistemologia educacional freiriana redefine a compreensão do saber e do processo pedagógico, posicionando o conhecimento como um instrumento

de emancipação, transformação social e construção coletiva, imerso em um compromisso ético e político.

Referências

- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública** – a pedagogia crítico-social dos conteúdos, 2006, 21ª edição.
- LIBÂNEO, José Carlos. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática Educativa**. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021c.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021d.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 78. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021e.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021f.
- FREIRE, Paulo. **Professora, Sim; Tia Não**. - 30ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.
- SAVIANI, Demerval. Educação brasileira: problemas. In: SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 8. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. p. 120-132. (Col. Educação contemporânea).
- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Col. Educação contemporânea).

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS CURRICULARES CRÍTICAS, POPULARES E ANTIRRACISTAS

*Olavo Lisboa dos Santos
Iara Vieira Guimarães*

Introdução

A pesquisa em Educação Ambiental (EA) no Brasil teve seus primeiros registros nas décadas de 1970 e 1980, embora tenha se consolidado de forma mais expressiva apenas na década de 1990, especialmente sob influência de ideias e estudos europeus. Nesse período inicial, conforme apontam Sato e Santos (2003), a compreensão sobre o *ambiente* era predominantemente restrita à natureza, perspectiva que, com o tempo, foi ampliada para incluir dimensões mais críticas e sociais. Esse movimento ocorreu à medida que pesquisadores passaram a discutir a temática em especializações, mestrados e doutorados, resultando em um campo de estudos mais diversificado e comprometido com questões socioambientais.

A Educação Ambiental trata de um conjunto de saberes e práticas que visam pensar sobre a interação humana com a natureza e com os seres vivos, promovendo a discussão sobre a sociedade e a vida no planeta. Em um contexto marcado por elevados níveis de consumo e por uma crise ambiental de proporções globais, torna-se urgente compreender como as relações humanas impactam o meio ambiente e quais serão as respostas a serem dadas a crise ambiental. Isso demanda a formação de pessoas sensíveis e críticas para compreenderem o contexto, a ordem social e as ações que se delineiam no horizonte.

A chamada era do antropoceno evidencia o papel central das ações humanas na intensificação da crise climática, resultado direto da industrialização e do aumento exponencial no consumo de energia, que afetam profundamente a atmosfera terrestre e produzem impactos socioambientais significativos, incluindo a perda acelerada da biodiversidade e a degradação dos ecossistemas. O conceito de Antropoceno, proposto por Paul Crutzen (2000) no início dos anos 2000, designa uma nova era geológica marcada pela capacidade humana de alterar profundamente o funcionamento do planeta. Essa era se caracteriza por mudanças climáticas intensas, contaminação generalizada, extinção em massa de espécies e transformação radical das paisagens naturais. Além disso, fatores como o aumento da urbanização, a expansão do agronegócio e a exploração intensiva de recursos naturais são decisivos para configurar o cenário crítico atual, demandando reflexões urgentes sobre o papel da sociedade, das políticas ambientais e o papel da Educação Ambiental.

O conceito de capitaloceno surge como uma alternativa crítica ao antropoceno, pois propõe uma análise mais profunda das causas históricas da crise ecológica contemporânea. Enquanto o termo *antropoceno* atribui genericamente à humanidade a responsabilidade pelas transformações ambientais globais, sem considerar as dinâmicas econômicas e políticas que impulsionaram tais mudanças, o *capitaloceno* enfatiza o papel central do sistema capitalista nesse processo. De acordo com Moore (2016), essa nova nomenclatura permite uma compreensão mais precisa dos impactos concretos da atividade humana sobre a geologia da Terra, reconhecendo que foram as sociedades capitalistas — organizadas sob uma lógica de exploração da natureza, do trabalho e das condições de vida — que geraram as externalidades ambientais mais significativas da história do planeta. Assim, ao invés de dissociar o crescimento econômico de sua base material e estrutural, o conceito de *capitaloceno* evidencia que a degradação ambiental não é resultado de uma ação humana indistinta, mas de um modelo econômico específico que prioriza a acumulação de capital em detrimento da sustentabilidade dos ecossistemas e da justiça socioambiental.

O debate sobre a crise ambiental impõe desafios significativos para a Educação Ambiental, as práticas curriculares e a formação de professores. Nesse contexto, este ensaio teórico busca ampliar a discussão sobre a EA a partir de uma perspectiva socialmente marginalizada, propondo uma abordagem crítica e voltada para as populações mais vulneráveis. Em consonância com as reflexões de Paulo Freire e de outros autores do campo, buscamos superar concepções ingênuas e reprodutoras, promovendo uma análise crítica das práticas curriculares para que estas contribuam efetivamente para a emancipação dos sujeitos historicamente marginalizados (Freire, 2000). Pretende-se, assim, fomentar um debate que reconheça essas populações como sujeitos de conhecimento, considerando seu *locus* social e os impactos que sofrem devido à crise ambiental, de modo a construir estratégias educativas que promovam justiça socioambiental e transformação social.

Além disso, é fundamental que as discussões sobre Educação Ambiental considerem o pensamento latino-americano, reconhecendo que a definição de América vai além das concepções modernistas baseadas em parâmetros nacionais (REIGOTA, 2012). Assim, refletir sobre Educação Ambiental implica também compreender as relações de desigualdade que historicamente atravessam o continente e impactam as populações subalternizadas.

Discutir e pesquisar sobre EA a partir de uma perspectiva popular, antirracista e crítica é essencial para reconhecer como as relações ambientais são atravessadas por desigualdades históricas. O modo neocolonial e capitalista impacta de forma mais severa as populações vulneráveis, reiterando o conceito de justiça ambiental e racismo ambiental. A construção de um "projeto político-pedagógico de uma Educação Ambiental que se estabelece como um contraponto ao modelo educacional adestrador, racionalista e disciplinar vigente" (Silveira, 2018, p. 25) é apontada como um caminho para a formação de sujeitos capazes de identificar e problematizar questões socioambientais, atuando de forma crítica.

Apesar dos avanços nas políticas e diretrizes educacionais, a inserção da EA na formação de professores ainda enfrenta desafios. As práticas pedagógicas mantêm, em muitos casos, uma perspectiva despolitizada, conservadora e bancária, que distancia os futuros docentes das realidades socioambientais de suas comunidades. Nesse sentido, a questão que norteia este estudo é: como a formação de professores pode ser estruturada para promover uma Educação Ambiental crítica, popular e antirracista, contribuindo para a emancipação dos sujeitos e para a transformação socioambiental?

Como objetivo geral, busca-se apresentar caminhos para a estruturação de uma formação de professores voltada para uma EA crítica, popular e antirracista. Especificamente, propomos: (1) compreender as principais tendências teóricas da EA e suas influências na formação docente; (2) examinar como a EA é abordada nas diretrizes curriculares nacionais; e (3) propor caminhos curriculares que considerem as realidades socioambientais e culturais das populações historicamente marginalizadas.

O texto está organizado da seguinte forma: inicialmente, será apresentada uma breve discussão sobre as principais tendências da EA, com ênfase na perspectiva crítica. Em seguida, abordaremos os marcos legais relacionados à formação docente e à EA. Posteriormente, serão discutidas questões curriculares para a construção de uma EA popular, antirracista e crítica. Por fim, são apresentadas as considerações finais e as referências.

Diferentes modos de pensar a Educação Ambiental

Mapear o campo da Educação Ambiental, identificando suas linhas de pensamento e os pontos de convergência e divergência entre elas, é uma tarefa desafiadora. Isso se deve ao fato de que o campo ambiental é, por natureza, multifacetado e abrangente, refletindo a complexidade das interações entre sociedade e meio ambiente. Consequentemente, a Educação Ambiental também se apresenta como um campo plural, permeado por diferentes concepções teóricas, abordagens metodológicas e práticas pedagógicas, o que amplia ainda mais a complexidade desse mapeamento.

Sato e Santos (2003) afirmam que a Educação Ambiental (EA) no Brasil, historicamente vinculada a um pensamento internacional, configura-se como um campo complexo e desafiador para o debate. Suas diferentes abordagens e interpretações podem ser organizadas em torno de quatro eixos principais, entre os quais se destacam três vertentes fundamentais, inspiradas nas tradições epistemológicas do positivismo, do construtivismo e do socioconstrutivismo. Cada uma dessas vertentes apresenta concepções distintas sobre o conhecimento ambiental, suas formas de produção e as práticas pedagógicas associadas, refletindo a diversidade e a complexidade que caracterizam o campo da EA no Brasil.

A vertente positivista, segundo os autores, caracteriza-se como:

[...] fortemente marcada pelas pesquisas empíricas de observação, de natureza ecológica e com ênfase na informação, estabelece uma relação hierárquica de poder, com o(a) professor(a) no centro e os(as) alunos(as) na periferia. No processo educativo, um exemplo dessa concepção implica em certas condições operacionais da escola, onde um(a) professor(a) que não domine a crítica necessária nos métodos empíricos das análises estatísticas, não consegue testar a validade dos resultados obtidos com os objetivos propostos (Sato e Santos, 2003, p. 8).

Trata-se de uma tendência que prioriza a transmissão de conhecimentos e a objetividade científica, ainda que limitada na problematização crítica das realidades socioambientais. Nesse contexto, cabe ao docente analisar de forma aprofundada os diferentes temas ambientais — como água, clima, resíduos sólidos, biodiversidade, desmatamento, entre outros —, buscando apresentar dados e informações, sem, contudo, fomentar uma reflexão crítica sobre as causas estruturais desses problemas e suas implicações sociais, econômicas e culturais. As inter-relações entre os temas ambientais e as dinâmicas políticas e econômicas que impactam diferentes grupos sociais são secundarizados.

Em oposição ao paradigma positivista, que historicamente orientou grande parte das pesquisas em Educação Ambiental (EA), surgem as vertentes construtivistas. Fundamentada na compreensão de que a realidade é multifacetada e socialmente construída, essa abordagem valoriza a interatividade e o contexto como elementos centrais na construção do conhecimento (Sato e Santos 2003). No construtivismo, o processo educativo é concebido como uma construção individual mediada pela interpretação do mundo, na qual o método revela o que já estava implicitamente presente no sujeito. Assim, o conhecimento emerge da interação entre o indivíduo e o seu contexto, sendo produzido a partir de comparações, contrastes e interpretações significativas.

No construtivismo, o método revela somente o que está a priori implícito. A construção individual é desenhada através da interpretação, que após comparações e contrastes, possibilita o conhecimento. Não há uma intenção clara da transformação da leitura do mundo. A compreensão interpretativa é ancorada na interatividade, na metodologia baseada na realidade que conduz a prática dentro do contexto. O construtivismo assume que as ações humanas podem ser compreendidas somente à luz de seus significados e que a tarefa da abordagem interpretativa é explicar essas ações e esses significados (Sato e Santos, 2003, p. 8).

Um dos avanços dessa vertente é a valorização das experiências individuais e da construção subjetiva do conhecimento. A abordagem construtivista promove uma

prática pedagógica centrada no aluno, reconhecendo a importância das interações sociais e culturais na formação dos saberes. Essa perspectiva contribui para que a Educação Ambiental se torne mais sensível às realidades locais, permitindo que o estudante relacione os conteúdos abordados com suas vivências e com o contexto em que está inserido. A metodologia baseada na realidade concreta conduz a práticas educativas que reconhecem a diversidade de significados e realidades na formação do conhecimento ambiental.

Contudo, apesar desses avanços, a vertente construtivista também apresenta limites significativos. Pode-se argumentar que o construtivismo, ao concentrar-se exclusivamente no contexto e na realidade individual dos sujeitos, limita-se a justificar as indagações educacionais sem necessariamente se preocupar com a transformação efetiva da realidade. Dessa forma, em vez de impulsionar mudanças significativas no contexto socioambiental e educacional, o construtivismo pode se restringir a uma compreensão interpretativa do mundo, sem necessariamente propor ações concretas para sua transformação.

Nesse sentido, a vertente construtivista não considera o viés político da Educação Ambiental ao não considerar, de forma crítica e aprofundada, as causas estruturais dos problemas socioambientais. A ausência de uma intenção explícita de transformação social limita o potencial emancipatório dessa abordagem, restringindo-se à interpretação de significados e não à problematização crítica das desigualdades e das injustiças socioambientais. Portanto, embora o construtivismo contribua para o reconhecimento da pluralidade de saberes, não avança no sentido da construção de uma perspectiva transformadora da realidade.

Por fim, a vertente socioconstrutivista, também denominada de teoria crítica, apresenta uma mediação epistemológica mais complexa, integrando conhecimentos populares e acadêmicos. Busca, por meio da participação popular, uma Educação Ambiental voltada para a cidadania. É nesse contexto que emerge o conceito *socioambiental*, em contraposição à visão conservadora que reduz o ambiente à natureza. Para Sato e Santos (2003), essa vertente assume uma epistemologia fundamentada em contextos econômicos e sociais, com ênfase na postura política, crítica e na práxis.

Nesse sentido, a EA, alinhada à concepção socioambiental (Guimarães, 2013), é construída com base em um pensamento contra hegemônico. Crítica o paradigma cientificista-mecanicista que informa apenas sobre a sociedade moderna urbano-industrial e questiona o modelo de desenvolvimento que, historicamente, exclui as populações mais vulneráveis. Tal crítica centra-se ao modo de produção capitalista, à manutenção de estruturas conservadoras e à perpetuação das desigualdades socioambientais.

Uma outra forma relevante de apresentar e compreender o campo da Educação Ambiental (EA) foi proposta por Layrargues e Lima (2014), que desenvolveram um esquema analítico para mapear suas principais abordagens. Os autores identificam três macrotendências político-pedagógicas que estruturam o campo da EA: a conservacionista, a pragmática e a crítica. Cada uma dessas vertentes

representa diferentes perspectivas teóricas, metodológicas e práticas sobre a relação entre sociedade e meio ambiente, refletindo disputas e tensões que atravessam o campo educacional e ambiental. Esse mapeamento contribui para uma compreensão mais aprofundada das diversas formas de pensar e praticar a EA, permitindo identificar tanto os pontos de convergência quanto os dilemas e desafios que perpassam a formação de um pensamento socioambiental crítica.

Segundo os autores a ótica conservacionista, caracteriza-se como:

[...] uma prática educativa que tinha como horizonte o despertar de uma nova sensibilidade humana para com a natureza, desenvolvendo-se a lógica do 'conhecer para amar, amar para preservar', orientada pela conscientização 'ecológica' e tendo por base a ciência ecológica (Layrargues e Lima, 2014, p. 27).

Ainda segundo os autores, essa macrotendência conservacionista enfatiza a valorização da conexão afetiva com a natureza e a mudança de comportamento individual, buscando uma transformação cultural que relativize o antropocentrismo. No entanto, apresenta limitações para contribuir com processos de transformação social, dada sua distância das dinâmicas políticas e dos conflitos socioambientais.

Sobre a macrotendência pragmática, os autores observaram que essa abrange as correntes da educação para o desenvolvimento sustentável, do consumo consciente e da reciclagem, emergindo no contexto das políticas neoliberais institucionais, estabelecidas globalmente a partir da década de 1980. Eles destacam que essa vertente se caracteriza por uma abordagem adaptativa, que busca conciliar crescimento econômico com práticas ambientalmente responsáveis, ainda que muitas vezes mantendo o foco em soluções pontuais e de curto prazo, sem questionar profundamente as estruturas socioeconômicas que sustentam a crise ambiental. Para os autores:

[...] caracterizam esse cenário pragmático a dominância da lógica do mercado sobre as outras esferas sociais, a ideologia do consumo como principal utopia, a preocupação com a produção crescente de resíduos sólidos, a revolução tecnológica como última fronteira do progresso e a inspiração privatista que se evidencia em termos como economia e consumo verde, responsabilidade socioambiental, certificações, mecanismos de desenvolvimento limpo e ecoeficiência produtiva (Layrargues e Lima, 2014, p. 31).

Por fim, os autores apresentam macrotendência crítica que "aglutina as correntes da Educação Ambiental Popular, Emancipatória, Transformadora e no Processo de Gestão Ambiental buscando o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental" (Layrargues e Lima, 2014, p. 31).

A vertente crítica realiza uma reflexão contundente sobre as limitações das vertentes conservadora e pragmática da EA. Os adeptos dessa abordagem buscam

ampliar o debate acadêmico, especialmente por meio de grupos de pesquisa que analisam a realidade socioambiental a partir da interseccionalidade de classe, raça e gênero. Nesse contexto, reconhecem que a crise ambiental afeta de forma mais intensa as populações pobres, não brancas e as mulheres, revelando as desigualdades históricas e estruturais que perpassam essas relações. Tal perspectiva evidencia a urgência de uma abordagem educativa que aborde a justiça socioambiental e a emancipação dos sujeitos historicamente marginalizados, estimulando uma formação cidadã, comprometida com a transformação das realidades injustas e desiguais.

A construção epistemológica da EA é um fator relevante para compreendermos a dinâmica e as transformações desse campo, bem como o modo como essas movimentações incidem sobre as políticas públicas e legislações relacionadas. A forma como o conhecimento ambiental é construído, validado e transmitido influencia diretamente na formulação de diretrizes, normativas e estratégias educacionais. A seguir, realizaremos uma análise sobre como essas epistemologias têm impactado o desenvolvimento de políticas públicas e legislações na área da EA, especialmente na formação docente.

A formação de professores em Educação Ambiental e os marcos legais

Quando abordamos os marcos legais da EA no Brasil, especialmente no que se refere à formação de professores, é fundamental considerar alguns documentos centrais que balizam as políticas públicas na área. Tais normativas resultam de processos históricos e de disputas protagonizadas por sujeitos e grupos que atuam na construção e no embate político, contribuindo para o delineamento das políticas públicas e das legislações que impactam diretamente o campo da EA.

Nesse sentido, destacam-se como referenciais normativos a **Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA)**, instituída em 1981 (Brasil, 1981), que estabeleceu as bases legais para a proteção e a gestão ambiental no país; a **Constituição Federal de 1988** (Brasil, 1988), que inseriu o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado como um direito fundamental; o **Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA)**, de 1994, que orientou a integração da EA em diferentes níveis de ensino; a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**, instituída em 1996 (Brasil, 1996), que regulamenta o sistema educacional do país; a **Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA)**, instituída em 1999 (Brasil, 1999), consolidando diretrizes para a promoção da EA em âmbito formal e não formal; e, por fim, as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA)**, de 2012 (Brasil, 2012), que definem princípios, objetivos e fundamentos para a inserção da EA nos currículos escolares.

Esses documentos representam marcos importantes na construção das políticas educacionais e ambientais no Brasil e evidenciam o caráter processual e

coletivo das normativas que orientam a prática pedagógica e a formação de professores em EA. A análise dessas legislações é fundamental para compreender as possibilidades e limites das ações educativas, bem como os desafios para a efetiva implementação de uma Educação Ambiental crítica, popular e transformadora.

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, representa um marco fundamental para a consolidação da EA no país. Em seu Capítulo VI, artigo 225, a Constituição estabelece que "todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações" (Brasil, 1988). Esse dispositivo legal evidencia o reconhecimento do meio ambiente como um direito fundamental, vinculando a sua preservação à garantia da qualidade de vida e à responsabilidade compartilhada entre o Estado e a sociedade.

De forma ainda mais específica, o parágrafo 1º do artigo 225 determina que, para assegurar a efetividade desse direito, "incumbe ao Poder Público: VI - promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente" (Brasil, 1988). Essa diretriz legal destaca a centralidade da EA como instrumento estratégico para a formação de um pensamento crítico e cidadã, voltada à proteção e ao uso sustentável dos recursos naturais.

A inserção da EA na Constituição Federal de 1988 reflete as discussões e orientações de conferências e comissões internacionais sobre o desenvolvimento sustentável e a EA, demonstrando o compromisso do Brasil com a promoção de políticas públicas voltadas à preservação. Assim, a Constituição não apenas assegura o direito ao meio ambiente equilibrado, mas também estabelece a educação ambiental como uma obrigação do Estado, reforçando sua importância para o fortalecimento da cidadania e para a construção de uma sociedade mais justa.

Dentre os marcos legais mencionados anteriormente, merece destaque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), promulgada em 1996 com o objetivo de disciplinar a educação escolar, especialmente aquela desenvolvida em instituições de ensino formal. Desde seu artigo 1º, a LDB estabelece que a educação tem como principal finalidade a formação de cidadãos, assegurando direitos e diretrizes que norteiam todo o sistema educacional brasileiro. No que se refere à EA, a LDB reconhece sua relevância e obrigatoriedade, prevendo que os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir conteúdos que possibilitem a compreensão do mundo físico e natural, assim como do impacto das ações humanas sobre ele. Além disso, a LDB estabelece que a educação superior deve promover o entendimento das interrelações entre o ser humano e o meio em que vive, preparando a sociedade para o exercício da cidadania. Assim, essa legislação se torna um marco fundamental na institucionalização da Educação Ambiental no Brasil, consolidando sua presença nos diferentes níveis de ensino e reforçando a necessidade de práticas educativas voltadas à conscientização ambiental e à preservação dos recursos naturais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), promulgadas em 2012, representam outro marco significativo para a formação de professores no campo da EA no Brasil. Esse documento compreende a EA em um sentido amplo, reconhecendo-a como uma dimensão essencial da educação e uma prática social intencional. Segundo o texto, a EA deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social, orientando a relação do sujeito com a natureza e com os demais indivíduos (Brasil, 2012). Tal perspectiva reforça o entendimento de que a EA não se limita à transmissão de informações sobre o meio ambiente, mas implica uma formação crítica e cidadã, que considere as complexas interações entre sociedade e natureza.

Um dos pontos centrais das DCNEA é o artigo 5º, que enfatiza o caráter político e pedagógico da área. O documento afirma que a EA “não é atividade neutra, pois envolve valores, interesses, visões de mundo e, desse modo, deve assumir na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e pedagógica” (Brasil, 2012). Esse entendimento ressalta a necessidade de que os professores recebam uma formação adequada, capaz de prepará-los para lidar com a complexidade das questões socioambientais. A formação docente deve, portanto, ir além de conteúdos técnicos, incluindo o desenvolvimento de um pensamento crítico que permita reconhecer e questionar as relações de poder e desigualdade presentes nas questões ambientais.

Além disso, o artigo 8º das DCNEA reforça o caráter transversal da Educação Ambiental, ao dispor que ela “deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico” (Brasil, 2012). Essa orientação destaca a importância de incorporar a EA de forma transversal no currículo escolar, perpassando diferentes áreas do conhecimento e promovendo uma abordagem integrada e contextualizada. Assim, as DCNEA contribuem para consolidar uma concepção de Educação Ambiental que valoriza a interdisciplinaridade, a continuidade das práticas educativas e a articulação entre saberes, reconhecendo a importância de formar professores capazes de dialogar com a complexidade dos desafios socioambientais contemporâneos.

Como se observa a partir da análise da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), o Brasil dispõe de um arcabouço legal proeminente no campo da Educação Ambiental (EA). Essas normativas estabelecem fundamentos importantes para a inserção da EA nos diferentes níveis de ensino, reconhecendo sua relevância para a formação cidadã e para o enfrentamento das questões socioambientais. No entanto, apesar desse avanço normativo, os desafios relacionados à formação de professores e à efetiva implementação da EA nos espaços formais de ensino permanecem significativos.

Ainda hoje, um dos grandes entraves é a institucionalização da EA na formação inicial e continuada de professores. Embora os documentos legais reconheçam a importância da EA de forma transversal e interdisciplinar, sua presença nos currículos dos cursos de licenciatura é, em muitos casos, incipiente e desarticulada. A ausência de uma abordagem sistemática e crítica sobre as questões socioambientais na formação docente dificulta a construção de práticas pedagógicas significativas, capazes de promover a crítica, a reflexão e o engajamento dos futuros educadores frente à crise ambiental contemporânea. Além disso, a inclusão da EA nos currículos escolares também enfrenta obstáculos, pela carência de formação adequada dos professores para tratar o tema de maneira crítica e transformadora.

Dessa forma, a articulação entre os campos educacional e ambiental ainda se apresenta como uma promessa e um desafio a ser superado. Trata-se de um ponto nevrálgico para garantir que a formação dos estudantes seja ativa, crítica e participativa diante dos dilemas impostos pela crise ambiental contemporânea. Para que isso ocorra, é necessário fortalecer políticas de formação docente que considerem a complexidade das questões socioambientais, promovendo práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos estudantes e com as desigualdades socioambientais que marcam o contexto brasileiro. Assim, a EA pode se consolidar como um eixo formativo central, contribuindo para a construção de sociedades mais justas e conscientes de suas responsabilidades e direitos socioambientais.

Por uma Educação Ambiental crítica, popular e antirracista

Tudo o que foi discutido até o momento evidencia que a EA é, intrinsecamente, um processo educativo de natureza política. Trata-se de uma prática que ultrapassa a simples transmissão de conhecimentos sobre o meio ambiente, exigindo uma formação crítica e reflexiva, tanto de professores quanto de educandos. Para que a EA cumpra seu papel transformador, é fundamental que os sujeitos envolvidos estejam imbuídos de práticas pedagógicas que possibilitem uma leitura crítica da realidade, reconhecendo os fatores sociais que geram riscos e aprofundam os conflitos socioambientais.

Nesse sentido, a EA pode fomentar a capacidade de análise crítica sobre as dinâmicas de poder, as desigualdades e as injustiças socioambientais que atravessam o contexto brasileiro e global. Isso implica compreender como determinadas práticas econômicas, políticas e culturais contribuem para a degradação ambiental e para a exclusão social, afetando de maneira desproporcional as populações marginalizadas. Assim, a formação docente precisa se pautar por abordagens pedagógicas que incentivem o questionamento e a problematização desses conflitos, ampliando a percepção sobre o papel dos sujeitos sociais na construção de alternativas socioambientais e justas.

Na balança dos conflitos e dos impactos socioambientais decorrentes da crise ambiental, é imprescindível abordar a situação das classes populares, dos povos negros, indígenas e de outros grupos historicamente vulnerabilizados. Esses segmentos sociais são os mais afetados pelas consequências da deterioração ambiental, marcada pela intensificação da exploração dos recursos naturais e pela desigualdade socioambiental. Dentro dessa realidade, emerge o conceito de ecogenocídio, que expressa a intersecção entre a destruição ambiental, o genocídio cultural e a opressão racial. Trata-se de uma das estratégias utilizadas pelo sistema neocolonial vigente, que perpetua práticas de exclusão e violência contra povos e comunidades marginalizadas.

De acordo com Quiñonez (2019), o ecogenocídio pode ser compreendido como a junção dos conceitos de ecocídio (destruição sistemática de ecossistemas), genocídio (aniquilação de povos e culturas) e etnocídio (destruição de identidades culturais). Esse conceito surge como uma resposta à necessidade de superar abordagens teóricas fragmentadas que, ao analisarem separadamente as dimensões ambientais, culturais e raciais, acabam por invisibilizar a complexidade dos processos de opressão vivenciados por grupos historicamente marginalizados.

A construção do conceito de ecogenocídio busca, portanto, evitar o reducionismo teórico-metodológico frequentemente presente em setores influentes da comunidade acadêmica e em instituições estatais, que, por vezes, instrumentalizam o silenciamento das populações vulneráveis. Esse silenciamento é também reproduzido pelas mídias, bem como pela comunidade política tradicional e majoritária, contribuindo para a marginalização dos impactos enfrentados por esses grupos. Reconhecer o ecogenocídio é, portanto, um passo para compreender a complexidade das violências ambientais e culturais que se entrelaçam e para buscar estratégias políticas e pedagógicas que visem à justiça socioambiental e ao reconhecimento das múltiplas formas de resistência e existência dos povos mais afetados.

A negação dos modos de vida e dos conhecimentos produzidos por comunidades, especialmente as negras e indígenas, contribui significativamente para o apagamento dessas populações. Esse processo de silenciamento e desvalorização cultural cria condições para a ocorrência de diversos *cídios* — como o genocídio, o etnocídio e o ecocídio — que afetam esses grupos de maneira sistemática, evidenciando um padrão colonial ainda presente nas estruturas sociais contemporâneas. Como destaca Fernandes (2021, p. 68), esse padrão é permeado "por relações de controle e de poder em diferentes esferas sociais, políticas, religiosas, inclusive educacionais". A essas dimensões, é necessário somar também a esfera ambiental, que atravessa todas as outras e reforça as desigualdades estruturais.

Nessa perspectiva, o conceito de ecogenocídio se alinha ao de racismo ambiental, pois ambos reconhecem que as crises socioambientais afetam desproporcionalmente as populações vulnerabilizadas. O racismo ambiental refere-se às desigualdades que se manifestam em contextos de degradação ambiental, como desastres naturais, mudanças climáticas e crises hídricas, que, embora atinjam a todos,

impactam de forma mais severa as comunidades negras, indígenas e periféricas. Essas populações, frequentemente localizadas em territórios mais vulneráveis, com menor acesso a políticas públicas e infraestrutura adequada, tornam-se as primeiras vítimas dessas crises.

O racismo ambiental é atravessado pela lógica histórica de exclusão e negação das vidas da população desfavorecida. A ausência de políticas públicas efetivas e a negligência institucional contribuem para a perpetuação dessas violências, reforçando o ciclo de invisibilidade e silenciamento. Assim, compreender a articulação entre o ecogenocídio e o racismo ambiental é fundamental para compreender as injustiças socioambientais e para construir estratégias de resistência e enfrentamento que considerem a complexidade das interseções entre raça, território, meio ambiente e direitos humanos.

Essa discussão na EA é urgente e inadiável. É fundamental evidenciar quem serão os mais prejudicados pela crise ambiental, pela perda acelerada da biodiversidade e pela emergência climática que já afeta de forma desigual diferentes grupos sociais.

Realizar esse debate com crianças e jovens é uma condição *sine qua non* para a construção de um pensamento crítico, capaz de questionar os modelos de desenvolvimento hegemônicos e refletir sobre alternativas sustentáveis e justas. É preciso promover espaços educativos que abordem, de forma acessível e crítica, temas como o decrescimento econômico, a gestão de riscos ambientais e a necessidade de transformação das práticas de consumo e produção. Essas discussões podem preparar as novas gerações para enfrentar os desafios ambientais contemporâneos, mas também incentivam o protagonismo infantojuvenil na construção de soluções que priorizem o equilíbrio ecológico e a justiça social.

O processo de educação passa, necessariamente, pela formação coletiva, superando a perspectiva de soluções individuais frequentemente associadas às abordagens conservadoras da EA. Nessas abordagens, a responsabilidade ambiental é vista como uma prática isolada, desarticulada das questões estruturais que geram desigualdades socioambientais. No entanto, como destaca Silveira (2018, p. 29), o cuidado com a natureza foi "desvirtuado pela sociedade industrial, antropocêntrica e individualista", que fragmentou as relações entre os seres humanos e o meio ambiente, naturalizando práticas de exploração e dominação. Em contraponto a essa lógica, Carneiro (2023, p. 13) afirma que "a saída se dá pelo coletivo, em que o cuidado de si e o cuidado do outro se fundem na busca da emancipação". Essa perspectiva ressalta que a construção de práticas coletivas é fundamental para transformar a sociedade e enfrentar os desafios impostos pela crise ambiental.

Nesse sentido, a EA, na perspectiva popular e crítica, tem como objetivo central romper com práticas pedagógicas alinhadas à chamada educação bancária, criticada por Paulo Freire. Essa abordagem, segundo o autor, caracteriza-se pela mera transferência de conteúdos, sem promover a reflexão crítica ou a problematização da realidade em que os estudantes estão inseridos. De acordo com Freire (2004, p. 45), a educação bancária "é puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase

adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo". Em contraposição, a Educação Ambiental crítica busca promover a emancipação dos sujeitos, incentivando o pensamento reflexivo e a construção coletiva de saberes que possibilitem questionar e transformar a realidade socioambiental.

A EA, portanto, deve assumir o papel de questionar os sistemas que exploram os seres vivos e ameaçam a sobrevivência no planeta, incluindo o risco de uma possível extinção em massa de espécies, entre elas a própria humanidade. Para que essa transformação ocorra, é essencial a participação ativa da sociedade na construção de práticas e estratégias que enfrentem as formas sistemáticas de exploração e degradação ambiental. Nesse processo, a EA popular, inspirada no pensamento de Paulo Freire, pode oferecer um caminho potente para enfrentar a crise ambiental e propor alternativas para a vida no planeta. Trata-se de uma prática educativa que valoriza o diálogo, a escuta e a construção coletiva de ideias e soluções, promovendo a formação de sujeitos críticos e atuantes.

Além disso, a perspectiva da EA popular deve se articular com pautas históricas de luta, como a luta antirracista, protagonizada pelos movimentos negro e indígena ao longo das décadas. É difícil pensar em uma educação emancipadora sem enfrentar o racismo e todas as formas de opressão que geram desigualdades sociais e ambientais. O racismo ambiental denuncia as desigualdades socioambientais que afetam de forma desproporcional essas populações, revelando como a degradação ambiental se articula com processos históricos de exclusão e violência. Assim, incorporar a luta antirracista às práticas pedagógicas da EA é fundamental para construir uma educação transformadora, capaz de promover justiça social e ambiental.

Os docentes no Brasil formam uma categoria historicamente marcada pelo desprestígio social, baixos salários e condições de trabalho precarizadas. São profissionais que, em sua maioria, integram os grupos mais desfavorecidos da sociedade e enfrentam desafios significativos para permanecerem na carreira. No entanto, a crise ambiental atinge diretamente essa categoria, especialmente nos espaços mais desprivilegiados das escolas públicas, onde os efeitos da degradação ambiental já se fazem sentir. Altas temperaturas, falta de salubridade e ausência de conforto ambiental comprometem o cotidiano escolar e evidenciam como a crise ambiental não é uma questão distante, mas uma realidade presente, que atinge de maneira mais severa aqueles que já vivem em situação de vulnerabilidade.

Diante desse cenário, torna-se fundamental pensar na construção de um currículo escolar que esteja alinhado com a luta antirracista e popular, que reconheça as estruturas sociais que sustentam desigualdades históricas. Isso implica compreender a dinâmica social para desvelar as formas de controle e exclusão que permeiam a sociedade e que se manifestam nas desigualdades socioambientais. O reconhecimento dessas dinâmicas é essencial para compreender o fenômeno que evidencia como determinados grupos – em especial negros, indígenas e comunidades periféricas – são desproporcionalmente impactados pelos efeitos da degradação ambiental. Nesse sentido, é necessário nomear e conceituar os problemas que afetam essas populações,

como alerta Ribeiro (2019), ao destacar que, por exemplo, a história do movimento feminista negro revela a importância de dar nome às opressões, visibilizando as múltiplas formas de violência e exclusão que atravessam esses grupos.

Portanto, os caminhos possíveis para o ensino de uma EA comprometida com as populações historicamente e socialmente marginalizadas exigem, em primeiro lugar, o investimento em processos de formação inicial e continuada dos professores. Essa formação deve possibilitar a compreensão crítica do sistema econômico vigente e de suas relações sociais, desvelando os mecanismos que sustentam as desigualdades, como o racismo, o consumismo, o produtivismo, a concentração de renda e de poder. Em segundo lugar, é imprescindível promover uma educação que valorize o pensamento coletivo, superando o individualismo e promovendo práticas pedagógicas que incentivem a solidariedade e o engajamento social. Por fim, é necessário criar políticas que viabilizem a construção de um currículo descolonial, elaborado em diálogo com os povos tradicionais, as comunidades escolares e os sujeitos historicamente marginalizados. Tal currículo deve ser capaz de valorizar saberes plurais, reconhecer as lutas por justiça socioambiental e fomentar práticas educativas que contribuam para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e sustentável.

Considerações Finais

Concluimos este texto reafirmando a importância de uma EA crítica, popular, antirracista e orientada por uma perspectiva da justiça social. Trata-se de um caminho necessário para que a sociedade transcenda concepções baseadas em uma consciência ingênua e reprodutivista, superando práticas pedagógicas que, historicamente, têm desconsiderado a complexidade das relações socioambientais. É fundamental que a EA promova um debate de potencial emancipatório, crítico e transformador, capaz de alcançar as populações historicamente marginalizadas. Essas populações precisam ser reconhecidas enquanto sujeitos de conhecimento, compreendendo seu *locus* social e as formas como são afetadas pela crise ambiental, de modo que possam construir alternativas e resistências a partir de suas próprias experiências e saberes.

A construção de um “projeto político-pedagógico de uma Educação Ambiental que se estabelece como um contraponto ao modelo educacional adestrador, racionalista e disciplinar vigente” (Silveira, 2018, p. 25) é um caminho necessário para a formação de sujeitos ecológicos críticos, capazes de identificar e problematizar as questões socioambientais e de agir sobre elas. Como bem aponta Carvalho (2008), essa perspectiva é essencial para pensar soluções que minimizem os impactos das mudanças climáticas, a crise ambiental e as desigualdades socioambientais.

Dessa forma, a formação inicial e continuada de professores, apesar das diretrizes estabelecidas pelos marcos legais, ainda precisa ser repensada de maneira mais crítica e estruturante. É essencial que os currículos da formação docente integrem discussões sobre as relações entre sociedade e meio ambiente, mas que essas discussões

sejam problematizadoras e rompam com abordagens superficiais e despolitizadas da Educação Ambiental. Mais do que sensibilizar os futuros educadores, é necessário capacitá-los para compreender as dinâmicas socioambientais em sua complexidade, reconhecendo os fatores estruturais que perpetuam as desigualdades ambientais e os impactos desiguais da crise conhecida. A responsabilidade dos educadores na transformação desse cenário não pode se limitar a um discurso de conscientização, mas deve estar ancorada em práticas pedagógicas críticas e na promoção do engajamento político e social, desafiando os modelos de ensino que naturalizam a degradação ambiental e a exclusão das populações mais vulneráveis.

Em relação às tendências e macrotendências, acreditamos que a EA crítica é um caminho essencial para enfrentar o colapso ambiental, embora reconheçamos que ela não é suficiente por si só. É necessário o fortalecimento de políticas públicas em nível local e global, articuladas com práticas educativas comprometidas com a formação crítica dos sujeitos. É nesse contexto que a EA crítica, orientada pelas concepções da educação popular e antirracista, torna-se fundamental, pois incentiva o questionamento sobre a ausência ou fragilidade dessas políticas e sobre as ações (ou inações) dos representantes políticos frente à crise ambiental.

O caminho, por vezes, parece incerto, mas seguimos na esperança de construir uma sociedade em que as desigualdades sociais e ambientais não ditem as regras de vida para as populações marginalizadas, que, ainda hoje, pagam o preço da brutal concentração de renda, de poder e das injustiças ambientais. A construção de uma EA crítica e emancipatória é, assim, um projeto urgente, necessário e transformador, capaz de contribuir para a construção de sociedades mais justas, solidárias e sustentáveis.

Retomando Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (2004), e trazendo suas reflexões para o campo aqui analisado, que possamos construir uma EA comprometida com as populações desfavorecidas.

*Aos Esfarrapados do mundo
E aos que neles se
Descobrem e, assim
Descobrimo-se, com eles
Sofrem, mas, sobretudo,
Com eles lutam.
Paulo Freire*

Referências

ARBOLEDA QUIÑONEZ, Santiago. **Rutas para perfilar el ecogenocidio afrocolombiano: hacia una conceptualización desde la justicia histórica.** *Nómadas*, n. 50, Universidad Central – Colombia, abr. 2019.

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 9 fev. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1999. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 9 fev. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1981. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16938.htm. Acesso em: 9 fev. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 9 fev. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: MEC, 2012. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em: 9 fev. 2025.
- CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2008.
- CRUTZEN, Paul J.; STOERMER, Eugene F. The Anthropocene. **Global Change Newsletter**, n. 41, p. 17-18, 2000.
- FERNANDES, Mille Caroline Rodrigues. Ancestralidade africana na gramática formal de ensino: reflexões sobre a influência do aumento da língua kikongo no português falado no recôncavo e baixo-sul da Bahia. *ReVEL*, v. 19, n. 37, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- GUIMARÃES, Mauro. **Os caminhos da Educação Ambiental: da forma à ação**. Campinas: Papyrus, 2013.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40, jan./mar. 2014. Disponível em:
<http://dx.doi.org/10.1590/1809-44220003500>. Acesso em: 12 mar. 2025.

MOORE, Jason W. **Anthropocene or Capitalocene?** Nature, history, and the crisis of capitalism. Oakland: PM Press, 2016.

REIGOTA, Marcos. **Educação ambiental**: a emergência de um campo científico. *Perspectiva (UFSC)*, v. 30, p. 499-520, 2012.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SATO, Michèle; SANTOS, José Eduardo. Tendências nas pesquisas em educação ambiental. In: NOAL, F.; BARCELOS, V. (orgs.). **Educação ambiental e cidadania**: cenários brasileiros. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003. p. 253-283.

SILVEIRA, Cristiane Amaro da. Educação ambiental em questão: o cuidado de si e a estética da existência como resposta (possível) à crise do antropocentrismo. In: SILVEIRA, Cristiane Amaro da; SAMPAIO, Diana Salles; ARSLAN, Luciana Mourão (org.). **Educação ambiental a partir do autocuidado**: uma visão transdisciplinar. Uberlândia: RB; PROEXC; Linha Editorial Interculturalidade, 2018. p. 14-32.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Sandra Alves Reis de Queiroz
Iara Vieira Guimarães*

Introdução

Pensar uma epistemologia da Educação Ambiental (EA) em tempos de crise ambiental aprofundada e em um mundo marcado pela complexidade requer um exame atento sobre a natureza, a origem e a validade do conhecimento nessa área. Isso implica refletir criticamente sobre como o campo ambiental é construído, reconhecido e legitimado, considerando as múltiplas dimensões — científicas, econômicas, culturais, éticas e políticas — que atravessam as questões socioambientais contemporâneas.

É fundamental questionar quais conhecimentos são valorizados, de que formas eles contribuem para a compreensão das inter-relações entre sociedade e natureza e como promovem a formação de sujeitos frente aos desafios ecológicos, sociais e políticos atuais. Compreender essas relações demanda romper com visões reducionistas, abrindo espaço para uma abordagem que valorize a complexidade, o pensamento crítico e o reconhecimento de diferentes formas de saber.

Uma epistemologia da Educação Ambiental deve, portanto, reconhecer a pluralidade de saberes e conhecimentos produzidos. Além disso, deve fomentar uma compreensão integrada sobre o meio ambiente e suas complexas dinâmicas, promovendo uma reflexão sobre o papel das relações humanas na produção das crises ecológicas e na busca por alternativas, caminhos e posicionamentos frente aos desafios ambientais no sentido da cidadania ativa (Layrargues e Sato, 2025).

Neste texto, discutiremos os caminhos epistemológicos desafiadores que se impõem à análise da agenda educativa para a formação de crianças no ensino fundamental. Pensar nas infâncias que se desenvolvem em meio à emergência climática e a tantos outros problemas ambientais urgentes e prementes é imprescindível, pois essas crianças viverão (já vivem) as consequências dessas crises e, quem sabe, poderão vislumbrar soluções e criar trilhas para habitar um mundo em transformação. Trata-se, portanto, de refletir sobre como a educação pode contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender a complexidade ambiental, atuar de forma cidadã e construir alternativas para um presente/futuro.

Este texto caracteriza-se como um ensaio teórico, no qual buscamos refletir criticamente sobre os desafios epistemológicos da Educação Ambiental (EA) na formação de crianças do ensino fundamental. Para isso, acionaremos uma bibliografia fundamental sobre Educação Ambiental, que nos permite problematizar e aprofundar

a compreensão das questões que atravessam a infância e da escola de ensino fundamental em tempos de colapso ambiental.

Como um ensaio, optamos por dialogar com textos que, em nossa visão, oferecem aportes teóricos significativos para pensar a complexidade das relações entre sociedade e natureza, bem como para discutir a construção de saberes que valorizem a formação das crianças frente aos desafios ambientais contemporâneos.

Nosso objetivo é provocar reflexões e tensionamentos sobre como a Educação Ambiental pode contribuir para formar sujeitos capazes de compreender criticamente o mundo em que vivem e de agir de maneira transformadora em relação às questões socioambientais. Assim, a escolha dos textos e autores se deu com base em sua relevância para nutrir esse debate e fortalecer a construção de uma discussão teórica no campo da Educação Ambiental e a formação das crianças dos anos iniciais de escolarização.

Educação Ambiental: diferentes vertentes de análise

De acordo com Layrargues e Lima (2014), a Educação Ambiental (EA) no Brasil caracteriza-se por uma significativa fragmentação e por uma ampla pluralidade de caminhos interpretativos e abordagens. Os autores reconhecem que essa diversidade é resultado das diferentes compreensões sobre a relação entre sociedade e natureza, das múltiplas influências teóricas e das distintas práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do tempo.

Contudo, para fins de análise e sistematização, os autores propõem compreender o campo da EA por meio de macrotendências político-pedagógicas, que permitem identificar orientações mais amplas e recorrentes nas práticas e discursos educativos. Essas macrotendências não pretendem esgotar a complexidade do campo, mas funcionam como uma chave analítica útil para reconhecer as principais perspectivas que orientam a Educação Ambiental no Brasil.

Essa abordagem didática contribui para visualizar como determinadas correntes teóricas e práticas pedagógicas se consolidaram e disputam espaço na formação de sujeitos e na construção de políticas públicas. Os autores propõem a organização epistemológica do campo em três vertentes: a conservadora, a pragmática e a crítica.

A **abordagem conservadora** na Educação Ambiental (EA) está centrada em práticas pedagógicas voltadas para a conservação da natureza e para a adaptação das sociedades humanas aos limites impostos pelo meio ambiente. Essa perspectiva, em geral, enfatiza ações individuais, mudanças de comportamento e a preservação de recursos naturais, sem, contudo, questionar de forma mais profunda as causas estruturais das problemáticas ambientais.

Trata-se de uma vertente que tende a despolitizar os debates ambientais, focando em soluções técnicas e práticas imediatistas, como o consumo consciente, a

reciclagem ou o plantio de árvores. Embora essas ações sejam importantes, a abordagem conservadora é criticada por não problematizar as relações socioeconômicas e políticas que sustentam as desigualdades ambientais e que perpetuam o modelo de exploração dos recursos naturais.

Nesse sentido, essa tendência é vista como limitada, uma vez que prioriza a manutenção da ordem vigente, sem questionar os padrões de produção e consumo que geram impactos socioambientais. Layrargues e Lima (2014) argumentam que essa visão contribui para uma compreensão superficial dos problemas ambientais, restringindo a EA a práticas de cunho moral e disciplinador, em vez de promover uma reflexão crítica e transformadora sobre as questões socioambientais.

Por sua vez, a **vertente pragmática** da EA, segundo Layrargues e Lima (2014), caracteriza-se por uma abordagem voltada para a busca de soluções práticas e viáveis para os problemas ambientais, com foco na gestão eficiente dos recursos naturais e na mitigação dos impactos socioambientais. Essa perspectiva reconhece a gravidade das crises ambientais, mas propõe estratégias adaptativas e gerenciais, geralmente articuladas a políticas públicas, programas institucionais e iniciativas de desenvolvimento sustentável.

A vertente pragmática valoriza o diálogo entre diferentes atores sociais — como governos, empresas, organizações não governamentais e comunidades — e aposta na educação para promover a participação social e a corresponsabilidade na gestão ambiental. Contudo, essa tendência tende a priorizar ações de caráter técnico-operacional, muitas vezes orientadas por critérios econômicos e de viabilidade imediata, o que pode limitar a compreensão crítica das raízes profundas das problemáticas ambientais. A defesa da reciclagem de resíduos, talvez seja um exemplo contundente dessa vertente.

Embora contribua para a implementação de práticas educativas e políticas de gestão ambiental, essa abordagem é criticada por, em certos contextos, não questionar suficientemente as lógicas de mercado e os padrões de desenvolvimento que geram desigualdades e degradação ambiental. Assim, ainda que busque a construção de consensos e soluções negociadas, pode acabar reforçando adaptações pontuais ao invés de promover transformações estruturais necessárias para enfrentar as causas sistêmicas das crises ambientais.

Já a **vertente crítica** da Educação Ambiental, conforme discutido por Layrargues e Lima (2014), propõe uma abordagem reflexiva e politizada, centrada na análise das causas estruturais da crise socioambiental. Essa perspectiva entende que os problemas ambientais estão intrinsecamente ligados às desigualdades sociais, às relações de poder e às dinâmicas econômicas e políticas que moldam as formas de exploração dos recursos naturais e a organização das sociedades.

Diferente das abordagens conservadora e pragmática, a vertente crítica busca ir além das soluções pontuais ou adaptativas, propondo o questionamento sobre as estruturas socioeconômicas responsáveis pela degradação ambiental. Trata-se de uma perspectiva que valoriza a formação de sujeitos críticos e politicamente ativos, capazes

de questionar modelos de desenvolvimento predatórios, práticas capitalistas de exploração e lógicas de consumo insustentáveis.

Essa vertente defende uma Educação Ambiental (EA) que estimule o debate, a problematização e a participação social, promovendo a reflexão sobre a necessidade de mudanças profundas nas relações entre sociedade e natureza. Além disso, reconhece a importância de valorizar saberes diversos — incluindo conhecimentos tradicionais e populares — e de fomentar a construção coletiva de alternativas, baseadas em princípios de justiça socioambiental e equidade. Assim o enfrentamento dos desafios ambientais contemporâneos não pode se dar apenas por meio de práticas individuais, mas, sobretudo, pela compreensão das inter-relações entre economia, política, cultura e meio ambiente, e pela busca de soluções coletivas e emancipadoras.

Neste breve painel, é possível vislumbrar que a EA se configura como um campo profundamente político e permeado por debates acirrados. Trata-se de um espaço de múltiplas propostas, embates e dilemas, no qual diferentes perspectivas teóricas e práticas disputam sentidos e estratégias para enfrentar as complexas questões socioambientais contemporâneas (Loureiro, 2004, Jacobi 2005, Carvalho 2012). São muitas as defesas e contra defesas que se articulam em torno das concepções sobre o que é, para que serve e como deve ser conduzida a Educação Ambiental.

Quando refletimos sobre as práticas pedagógicas no âmbito da EA, observamos uma verdadeira proliferação de propostas e disputas. Diferentes caminhos se desenham, ao lado de muitos descaminhos, revelando a complexidade e, por vezes, a fragmentação das abordagens educativas. Como bem assinalou Carlos Walter Porto-Gonçalves (2002), trata-se de um campo em que “os caminhos e descaminhos se entrecruzam”, exigindo constante vigilância epistemológica e política para evitar reducionismos e simplificações.

Portanto, pensar a Educação Ambiental requer reconhecer esse cenário de tensão e disputa, em que práticas pedagógicas podem tanto reforçar discursos hegemônicos e conservadores quanto abrir possibilidades para uma formação crítica, emancipatória e transformadora. Nesse contexto, a análise das tendências político-pedagógicas se torna essencial para compreender os sentidos atribuídos às práticas educativas e as implicações que elas carregam para a formação de sujeitos críticos e engajados frente às urgências ambientais do nosso tempo, bem como à formação de professores (Tristão, 2004).

A Educação Ambiental nas escolas de Ensino fundamental

Vivenciar e construir a Educação Ambiental (EA) com os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental é uma experiência enriquecedora e, ao mesmo tempo, desafiadora tanto para as crianças quanto para os professores. A abordagem da EA nessa etapa da escolarização exige metodologias que dialoguem com as especificidades

do desenvolvimento infantil, promovendo o pensamento socioambiental desde os primeiros anos de vida.

De acordo com a legislação educacional vigente, o Ensino Fundamental compreende nove anos de escolaridade, abrangendo do 1º ao 9º ano, e está organizado em dois ciclos: os Anos Iniciais, que vão do 1º ao 5º ano, destinados a crianças de 6 a 10 anos de idade; e os Anos Finais, que vão do 6º ao 9º ano, voltados para estudantes de 11 a 14 anos. Sendo a etapa mais longa da Educação Básica, o Ensino Fundamental tem como principal objetivo a formação básica do cidadão, desenvolvendo as suas capacidades de aprendizagem e compreensão do mundo (Brasil, 2018).

A implementação da EA nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é essencial e deve ocorrer de forma contínua e contextualizada. A EA não pode se restringir a ações pontuais ou isoladas, mas precisa estar integrada ao currículo escolar, às experiências das crianças e à realidade socioambiental em que estão inseridas, garantindo uma abordagem significativa e transformadora.

Contudo, a realização dessa tarefa não é simples. A implementação de propostas significativas enfrenta inúmeros desafios, especialmente no contexto das escolas públicas, que atendem à grande maioria das crianças no Brasil. Segundo Lima e Torres (2021, p. 10):

Os diagnósticos e as análises sobre a EA escolar, ao longo das últimas décadas, convergem em torno de limites como a rigidez curricular; a precária formação dos professores; o exercício de uma interdisciplinaridade incipiente; uma prática pedagógica conteudista e pouco dialógica; uma abordagem biologicista e comportamentalista dos problemas ambientais; a escassa incorporação das dimensões políticas e éticas do fenômeno ambiental; a descontinuidade dos projetos escolares e a distância das comunidades do entorno, dos problemas locais e dos conflitos socioambientais.

Sem dúvida a falta de infraestrutura adequada, a carência de materiais didáticos específicos, a superlotação das salas de aula, a sobrecarga docente e a ausência de uma formação continuada que contemple a Educação Ambiental (EA) de maneira crítica e interdisciplinar são alguns dos entraves que dificultam a implementação de práticas pedagógicas significativas. O contexto de precarização da educação pública, que impõe desafios estruturais aos docentes e limita o desenvolvimento de projetos contínuos e contextualizados, é um fator limitador do alcance da EA na formação das crianças.

Assim, embora frequentemente apresentada como um processo fundamental para a formação de cidadãos críticos em relação ao meio ambiente, sua implementação no contexto educacional enfrenta desafios estruturais que limitam seu potencial formativo.

Segundo Dias (2004), a Educação Ambiental não deve se restringir à transmissão de conhecimentos sobre ecologia, mas sim promover mudanças profundas nos valores e comportamentos no âmbito social. No entanto, essa perspectiva, quando tratada de forma despolitizada, corre o risco de reforçar

abordagens individualistas e reducionistas, que não questionam as causas estruturais da crise ambiental.

A Educação Ambiental possui um caráter contínuo e interdisciplinar, podendo ser integrada a todas as disciplinas sem impor limites aos estudantes. Entretanto, ao mesmo tempo em que se afirma sua importância, observa-se que sua prática nas escolas frequentemente se reduz a atividades pontuais e desconectadas do currículo, sem um comprometimento com a formação de sujeitos críticos e engajados na transformação socioambiental. Ainda que, por si só, a Educação Ambiental não seja capaz de solucionar os complexos desafios ambientais globais, sua relevância reside na possibilidade de fomentar um pensamento crítico que questione as relações de poder, os impactos do modelo econômico vigente e as injustiças socioambientais que perpetuam a crise ecológica.

Diante de um cenário global marcado por crises ambientais cada vez mais intensas — como mudanças climáticas, perda de biodiversidade e poluição —, torna-se urgente que a EA vá além de um trabalho superficial. No Brasil, a Lei nº 9.795/1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, estabelece sua obrigatoriedade e reforça seu caráter transversal e interdisciplinar em todos os níveis de ensino. Segundo o artigo 1º da referida lei:

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Por sua vez, Sauv  (2005) defende que a Educa o Ambiental (EA) deve ser compreendida como uma educa o para a cidadania, estimulando a reflexão crítica e a a o transformadora diante das injustiças socioambientais. No entanto, a EA muitas vezes   reduzida a práticas conservacionistas e comportamentais, que culpabilizam os indivíduos sem questionar as grandes estruturas que sustentam a degrada o ambiental. Para que a Educa o Ambiental cumpra seu papel,   imprescindível que ela seja tratada como um instrumento político e pedagógico de enfrentamento às desigualdades, promovendo uma abordagem crítica e comprometida com a justiça socioambiental.

Assim, como construir projetos ambientais nas escolas que realmente avancem para uma abordagem crítica e que promovam uma compreensão mais ampla das questões socioambientais? Esse   um dos desafios mais urgentes para os professores.

Desenvolver a EA com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental   um desafio pedagógico que exige reflexões profundas sobre a abordagem adotada. A questão central reside em como articular uma EA crítica, que v  além das perspectivas conservadora e pragmática, frequentemente presentes nas práticas escolares. Enquanto a primeira enfatiza o amor   natureza sem problematizar as rela es socioambientais e as desigualdades estruturais, a segunda tende a reduzir a EA a solu es de mercado, como a reciclagem e o consumo sustentável, sem questionar os sistemas produtivos e econômicos que perpetuam e aumentam a crise ambiental.

Para evitar que a EA nos Anos Iniciais se limite a ações pontuais ou a práticas despolitizadas, é essencial adotar estratégias que integrem a reflexão sobre as dimensões sociais, políticas e econômicas da crise ambiental. Isso significa que a EA não deve ser apresentada apenas como um conjunto de boas práticas individuais, mas como um campo de conhecimento que permite às crianças compreenderem a relação entre meio ambiente, desigualdade e justiça social.

Atividades lúdicas e interativas podem ser aliadas fundamentais para abordar temas como acesso desigual aos recursos naturais, impacto das grandes indústrias e os efeitos das mudanças climáticas, por exemplo, sempre respeitando a faixa etária dos estudantes. Histórias, jogos, atividades sensoriais, filmes, diferentes textos e produções midiáticas e projetos interdisciplinares podem ser utilizados para estimular a curiosidade e, ao mesmo tempo, promover uma visão crítica sobre o mundo.

Além disso, a escola pode se tornar um espaço de experimentação e vivência de práticas socioambientais que não apenas reproduzam discursos, mas que envolvam as crianças na construção de alternativas concretas. Um exemplo disso é a criação de hortas escolares ou pequenos jardins que podem ensinar sobre cultivo, mas que também gerem debates sobre o uso da terra, a segurança alimentar e o impacto do agronegócio. Da mesma forma, projetos de coleta de resíduos podem ser pensados para questionar a produção e o consumo desenfreados, indo além da reciclagem como única solução e questionando o papel das grandes empresas poluidoras. Dessa maneira, os professores podem estruturar práticas que estimulem a criticidade, sempre considerando a realidade e a capacidade cognitiva das crianças, mas sem subestimar sua capacidade de compreender o mundo de forma ativa.

A organização do espaço escolar é uma condição *sine qua non* para o desenvolvimento efetivo da Educação Ambiental (EA) na escola. O espaço ensina, comunica valores e influencia diretamente a relação das crianças com o meio ambiente. Para que a EA seja significativa, é fundamental que o ambiente escolar seja acolhedor, estimulante e integrado à natureza, possibilitando experiências concretas que despertem o senso de pertencimento e de cuidado com o mundo.

A criança deve ser protagonista na construção desse espaço, participando ativamente da criação e manutenção de ambientes vivos dentro da escola. Canteiros, hortas, jardins, murais com obras das próprias crianças e espaços interativos proporcionam um contato mais próximo com a natureza e a autoria infantil, produtora de espaço. Além disso, promovem vivência sensorial e estética que favorece a aprendizagem e o desenvolvimento de um pensamento ambiental crítico. Um espaço escolar árido, cimentado, de paredes frias e sem qualquer produção criativa revela muito sobre a concepção pedagógica adotada e, principalmente, sobre o grau de compromisso da escola com práticas significativas de EA.

A transformação do espaço escolar em um ambiente vivo e participativo não é apenas uma questão estética, mas um aspecto central para consolidar uma Educação Ambiental (EA) crítica. Um espaço que valoriza a arte, a biodiversidade e a participação coletiva pode fortalecer a experiência educativa e contribuir para que crianças e toda a

comunidade escolar se envolvam ativamente em processos de aprendizagem ambiental transformadores.

Portanto, para desenvolver uma EA crítica nos Anos Iniciais, é necessário romper com abordagens que naturalizam os problemas ambientais e oferecer às crianças a oportunidade de compreenderem o meio ambiente como um campo de disputa e transformação social. Isso exige que os professores estejam preparados para problematizar os conteúdos ambientais e evitar simplificações, contribuindo para a formação de cidadãos que, desde a infância, percebam-se como agentes de mudança. Esse é o grande desafio da Educação Ambiental (EA) na escola: ser um espaço de formação emancipatória que não apenas ensine a cuidar/amar a natureza, mas que revele as relações de poder que estruturam a crise ambiental e social em que vivemos.

A formação de professores e a participação da comunidade escolar são fatores essenciais para o desenvolvimento efetivo da EA com as crianças. No entanto, um dos principais obstáculos nesse processo é a falta de formação específica dos docentes para abordar questões ambientais de forma crítica e integrada ao currículo escolar. Como aponta Jacobi (2005), muitos educadores não possuem conhecimentos aprofundados sobre as questões ambientais, tampouco sabem como incorporá-las em suas práticas pedagógicas de maneira transversal e significativa. Essa questão resulta, muitas vezes, em abordagens superficiais ou reducionistas da EA, limitadas a ações pontuais e descontextualizadas. Para superar esse desafio, é fundamental investir na formação continuada dos professores, proporcionando cursos, oficinas e espaços de troca que articulem aspectos teóricos e práticos da EA, incentivando experimentações pedagógicas que estimulem a reflexão crítica e a participação ativa dos estudantes.

Por sua vez, a escassez de recursos materiais e financeiros nas escolas públicas representa um dos principais entraves para a implementação efetiva da EA. A ausência de materiais didáticos específicos, a precariedade da infraestrutura e a falta de investimento comprometem a realização de projetos. Essa realidade não pode ser naturalizada, pois reflete um cenário de desigualdade educacional que impede a construção de uma EA significativa e articulada com os desafios socioambientais contemporâneos.

Diante desse contexto, torna-se essencial mobilizar esforços para enfrentar essas dificuldades, exigindo não apenas investimento estatal, mas também a construção de parcerias estratégicas com universidades, organizações da sociedade civil e demais atores comprometidos com a democratização do conhecimento ambiental. No entanto, é fundamental que tais parcerias não reforcem uma perspectiva mercadológica da EA, reduzindo-a a práticas pontuais ou campanhas superficiais. Ao contrário, é preciso que essas articulações estejam alinhadas a uma visão crítica e emancipatória.

Assim, a luta pela efetivação da EA nas escolas públicas deve ir além da reivindicação por infraestrutura e materiais; ela precisa envolver um debate mais amplo sobre políticas educacionais, financiamento público e o papel da escola na formação de cidadãos críticos e engajados na transformação socioambiental.

Outro aspecto crucial para o fortalecimento da Educação Ambiental (EA) na escola é a participação ativa da comunidade escolar e das famílias. Envolver os pais e a comunidade nas ações ambientais amplia o impacto das iniciativas e favorece a construção de processos que ultrapassam os muros da escola. A EA, nesse sentido, deve ser vista como um instrumento de mobilização social. Para que isso aconteça, é necessário que as escolas incentivem o diálogo com a comunidade, promovendo eventos, rodas de conversa e projetos que estimulem a ação coletiva. Essa interação entre escola e comunidade fortalece o papel da EA como um vetor de transformação social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais crítica e comprometida com a justiça socioambiental.

As crianças e o colapso ambiental

Há quem diga que nós, jovens, somos a esperança. Que vamos salvar o mundo. Mas não é verdade, não o faremos. Não há tempo para esperar que a gente cresça. Precisamos agir imediatamente diante da crise climática.

Greta Thunberg

Colapso ambiental, emergência climática, ecocídio, pontos de não retorno... São muitos os termos que escancaram a gravidade da crise ambiental que se desenrola no século XXI. Essas expressões não são meras abstrações acadêmicas ou retóricas alarmistas; ao contrário, elas sintetizam um conjunto de interpretações e diagnósticos que denunciam, de forma contundente, os impactos destrutivos do modelo econômico dominante. Cada um desses conceitos revela uma somatória de movimentos interpretativos que desafiam a noção tradicional de desenvolvimento sustentável, expondo suas contradições e seus limites. Em vez de representar um equilíbrio possível entre progresso econômico e conservação ambiental, o desenvolvimento sustentável tem sido utilizado, muitas vezes, como um discurso legitimador para a continuidade da exploração desenfreada dos recursos naturais, disfarçando a magnitude da crise socioambiental.

O conceito de *pontos de não retorno*, por exemplo, alerta para a irreversibilidade de certos processos de degradação ambiental, como o derretimento das calotas polares, a acidificação dos oceanos e o esgotamento da biodiversidade. Esses fenômenos não são meros "efeitos colaterais" do crescimento econômico, mas sim sintomas de um sistema que ultrapassou os limites biofísicos do planeta. O capitalismo, impulsionado por uma lógica extrativista e acumulativa, está cruzando a linha de chegada da sua própria inviabilidade ecológica. O *ecocídio*, termo que expressa a destruição deliberada e sistemática dos ecossistemas, não é um evento isolado ou resultado de desastres naturais esporádicos, mas uma engrenagem da economia global. O planeta Terra está sendo transformado em um espaço cada vez mais hostil para a vida, não por uma fatalidade natural, mas como consequência direta de decisões políticas e econômicas

que priorizam o mercado e o crescimento econômico em detrimento do bem-estar coletivo.

Diante desse cenário, não se mostra prudente continuar ignorando o fato de que a emergência climática e a crise ambiental não são ameaças futuras, mas uma realidade presente. A crise ambiental do século XXI não se resume a eventos climáticos extremos ou à degradação da natureza; ela é, antes de tudo, uma crise civilizatória, que questiona os fundamentos do modelo de produção e consumo que sustentam o capitalismo global. O futuro do planeta não será definido apenas por inovações tecnológicas ou por ajustes no mercado, mas pela capacidade de reimaginar um modo de vida que respeite os limites da Terra e as múltiplas formas de existência que nela habitam.

As palavras de Greta Thunberg, mostradas na epígrafe, carregam um tom alarmista e estão fortemente ligadas à visão do colapso ambiental, denunciando a inação dos líderes globais diante da emergência climática. Sua trajetória chama atenção não apenas pelo conteúdo de suas falas, mas também pelo fato de que ela precisou sair do espaço escolar para construir uma forma de protesto legítima e engajada em defesa da pauta ambiental. Essa situação parece, à primeira vista, contraditória. Afinal, a escola não deveria ser um espaço de questionamento, luta e protesto? Por que, então, uma jovem precisou abandonar temporariamente a sala de aula para que sua voz fosse ouvida?

Essa reflexão pode levar os educadores a repensarem o papel da Educação Ambiental (EA) na escola e a forma como ela é trabalhada com as crianças. A escola, como sabemos, não lida bem com o pensamento insubordinado e de protesto. A escola também parece não lidar bem com o protagonismo infantil, constituindo-se como um espaço de construção de resistência, de reflexão sobre as desigualdades de incentivo à participação política desde a infância.

O caso de Greta Thunberg evidencia que, muitas vezes, o próprio sistema educacional falha em proporcionar um lugar onde as crianças e os jovens possam expressar suas inquietações e agir diante dos desafios do mundo contemporâneo. Dessa forma, cabe aos educadores questionarem: estamos formando estudantes que apenas repetem discursos sobre sustentabilidade ou estamos incentivando sujeitos que compreendem os conflitos ambientais e se sentem capazes para agir?

Talvez seja importante para o desenvolvimento da Educação Ambiental (EA) nos anos iniciais recuperar o conceito de criança como sujeito histórico e de direitos, ativo, socialmente situada, produtora de culturas que emergem dos processos de interação com seus pares e com a cultura do meio no qual está inserida

Para o desenvolvimento da Educação Ambiental (EA) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é essencial recuperar a concepção de criança como sujeito histórico e de direitos, ativo e socialmente situado. A criança não é apenas receptora de conhecimentos, mas produtora de culturas e saberes que emergem de suas interações com seus pares e com o meio sociocultural em que está inserida.

As crianças são agentes ativos na construção da sociedade, participando ativamente por meio da interação e da comunicação com seus pares, com os adultos e com o meio em que estão inseridas (Sarmento, 2005; Qvortrup, 2011). Ao expressarem suas percepções sobre a natureza e as questões socioambientais, elas não apenas aprendem, mas também influenciam suas famílias e comunidades, muitas vezes sendo catalisadoras de mudanças de costumes e reflexões críticas dentro de seus lares.

Para que seu protagonismo seja efetivamente reconhecido, é fundamental que os educadores superem a visão tradicional da infância como uma fase meramente receptiva e passem a enxergar as crianças como sujeitos históricos, capazes de interpretar, questionar e transformar a realidade à sua volta. Dessa forma, a Educação Ambiental na escola pode extrapolar os limites da sala de aula, promovendo impactos concretos na sociedade por meio da voz e das ações das crianças, que, ao levar o que aprendem para seus familiares e comunidades, contribuem para a construção de um olhar mais crítico sobre a crise ambiental.

Considerações finais

A Educação Ambiental (EA) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não pode ser reduzida a um conjunto de conteúdos isolados ou a práticas pontuais e descontextualizadas. Ela deve ser concebida como uma abordagem pedagógica transformadora, que fomente o debate crítico, o enfrentamento das injustiças socioambientais. Nesse processo, as crianças não são meras receptoras de informações, mas sujeitos ativos, capazes de participar de forma significativa na construção de uma visão mais crítica e fecunda sobre os desafios contemporâneos. Para que isso aconteça, é essencial que docentes, gestores e toda a comunidade escolar estejam abertos a reconhecer e fomentar o protagonismo infantil nas questões ambientais. Essa tarefa, sem dúvida, é desafiadora, mas também imprescindível.

Diante desse cenário, é imprescindível pensar em estratégias que superem as barreiras estruturais e epistemológicas que limitam a Educação Ambiental (EA) nas escolas, garantindo que ela seja desenvolvida de maneira contínua e significativa. Isso implica investir na formação docente, promovendo um olhar interdisciplinar e problematizador sobre as questões ambientais, bem como incentivar a participação ativa da comunidade escolar, fortalecendo a relação entre escola, território e sociedade. Assim será possível formar crianças que não apenas compreendam os problemas ambientais, mas que também se percebam como agentes de mudança, capazes de influenciar suas famílias, comunidades e o mundo ao seu redor.

Ao longo desta discussão, destacamos como a EA pode contribuir para a formação de sujeitos críticos, responsáveis e comprometidos com a justiça socioambiental. Desde a infância, é essencial que as práticas pedagógicas favoreçam a construção coletiva do conhecimento e estimulem a problematização das relações entre sociedade e meio ambiente. O agravamento da crise ecológica e os desafios

globais que se impõem exigem uma agenda educacional crítica. É nesse contexto que docentes e crianças devem atuar juntos, enfrentando as complexidades do mundo contemporâneo com reflexão, ação e, sobretudo, esperança.

Por mais adverso que o cenário pareça, educar é, acima de tudo, um ato de *esperançar*, como nos lembra Paulo Freire (2021). A beleza da educação está exatamente nessa capacidade de analisar o mundo em sua complexidade e, ao mesmo tempo, formar sujeitos capazes de transformá-lo. A EA nos Anos Iniciais não é apenas um compromisso pedagógico, mas um caminho essencial para construir um futuro mais justo, onde as crianças sejam protagonistas na defesa da vida.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 de abr. 1999. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 16 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: A formação do sujeito ecológico**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: A formação do sujeito ecológico**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: Princípios e Práticas**. 7. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Os descaminhos do meio ambiente**. São Paulo: Contexto, 2002.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, maio/ago. 2005.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40, jan./mar. 2014.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; SATO, Michèle. **Se o mundo vai acabar, por que deveríamos reagir?** A agenda da educação ambiental no limiar do colapso ambiental. 1. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2024.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa; TORRES, Maria Betânia Ribeiro. Uma educação para o fim do mundo? Os desafios socioambientais contemporâneos e o papel da Educação Ambiental em contextos escolarizados. **Educar em Revista**, v. 37, p. 1-20, 2021.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. *Proposições*, Campinas, v. 22, n. 1 (64), jan./abr. 2011, p. 199-211.

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005.

SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005.

TRISTÃO, Martha. **A educação ambiental na formação de professores**. São Paulo: Annablume, 2004.

**REFLEXÕES SOBRE A CULTURA E A POLÍTICA
EDUCACIONAL**

A PEDAGOGIA DECOLONIAL, A INTERCULTURALIDADE E O ANTIRRACISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

*Rejane Timóteo de Carvalho Amaral
Astrogildo Fernandes da Silva Júnior*

Introdução

É assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna. É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em igbo na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: nkali. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior do que outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio do nkali: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder. O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva. (Chimamanda Ngozi Adichie, 2009, p. 12)

Elegemos como epígrafe para iniciar este artigo, o trecho da obra "O Perigo de uma História Única", de Chimamanda Ngozi Adichie. A autora, ao discorrer sobre o poder e a construção de narrativas dominantes, nos incita a questionar as histórias únicas que moldam nossa compreensão do mundo. No contexto educacional brasileiro, a necessidade de desconstruir tais narrativas se torna fundamental, especialmente quando consideramos as desigualdades e a exclusão que ainda persistem em nossas escolas.

Partindo dessa premissa, o capítulo se propõe a analisar o papel da Pedagogia Decolonial, da Interculturalidade e do Antirracismo na Educação Brasileira. Não consideramos tais questões como simples ajustes curriculares ou inclusão de novos conteúdos, mas, defendemos que essas abordagens demandam uma mudança na forma de ensinar, aprender e reconhecer os diferentes saberes que circulam em nossa sociedade.

Ao desafiar as estruturas de poder e as relações de conhecimento eurocêntricas, a Pedagogia Decolonial, a Interculturalidade e a Educação Antirracista abrem caminho para a construção de uma escola mais justa, plural e democrática. Nessa escola, a diferença cultural é valorizada, as vozes silenciadas são amplificadas e o racismo é combatido de forma ativa e constante.

O texto está organizado em três partes. Na primeira parte, o artigo reflete sobre os conceitos da Decolonialidade, Interculturalidade e Educação Antirracista como um questionamento às estruturas de poder e aos sistemas de conhecimentos que foram impostos durante a colonização e que permanecem na colonialidade. Na segunda parte,

discute-se a relação entre a educação antirracista e a Declaração de Direitos Humanos, promulgada em 1948, com o intuito de acabar com o desrespeito aos direitos básicos do ser humano e a ampliação do respeito aos direitos e liberdades fundamentais de todos os seres humanos, sem exceção. Na terceira, reflete sobre a reescrita da história das pessoas negras no Brasil. Por fim, tecemos nossas considerações.

Decolonialidade, interculturalidade e Educação antirracista: reflexões sobre os conceitos

Bernadino-Costa e Grosfoguel (2016) situam a decolonialidade como projeto que teve origem simultânea ao início do sistema-mundo moderno/colonial, compreendendo que este organiza diferenças e desigualdades entre os povos a partir da ideia de raça. Nesse sentido, “raça” foi a primeira categoria social no sistema de dominação social. Para Quijano (2005),

[...] o conceito de raça foi produto mental e social específico daquele processo de destruição de um mundo histórico e de estabelecimento de uma nova ordem, de um novo padrão de poder, e emergiu como um modo de naturalização das novas relações de poder impostas aos sobreviventes desse mundo em destruição: a ideia de que os dominados são o que são, não como vítimas de um conflito de poder, mas sim enquanto inferiores em sua natureza material e, por isso, em sua capacidade de produção histórico-cultural (Quijano, 2025, p.73).

O autor continua ressaltando que originalmente, ou seja, no início da colonização, a ideia de raça referia-se aos povos indígenas, vítimas originais dessa nova relação de poder, posteriormente, foram incluídas as pessoas negras, vítimas da diáspora africana, no contexto da escravização.

Ainda sobre o conceito de decolonialidade, fundamentados em Bernadino-Costa e Grosfoguel (2016), o decolonial, como rede de pesquisadores que busca sistematizar conceitos e categorias, tem uma existência bastante recente, porém, como prática de oposição e intervenção surgiu quando o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciou em 1492.

Para melhor compreensão desse conceito retomamos Grosfoguel (2020), ao diferenciar os termos: colonialismo e colonialidade. Para o autor, colonialismo refere-se ao contexto da colonização, ou seja, a conquista dos novos territórios pelos europeus, momento em que foi instaurado um novo sistema-mundo: patriarcal, heterossexual, branco, cristão, militar, capitalista, com estruturas enredadas. Já a colonialidade refere-se ao contexto pós independência política, mas com as marcas do período da colonização, um sistema mundo ainda marcado pelo modelo patriarcal, heterossexual, branco, cristão, militar. E, nesse cenário, estas heterarquias são

consideradas “normas”, são normatizadas e o que não se encaixa, são consideradas diferenças, que foram historicamente construídas como inferiores.

Nesse sentido, uma Pedagogia Decolonial, propõe um questionamento das estruturas de poder e sistemas de conhecimentos que foram impostos durante a colonização e que perpetuam na colonialidade. Essa pedagogia promove uma crítica ao eurocentrismo, ao racismo, ao patriarcado e as outras formas de dominação que se originaram na colonialidade. Ela se inspira na decolonialidade que propõe a valorização dos saberes, das culturas e das epistemologias dos povos colonizados, que foram historicamente marginalizados e silenciados. Ainda, promove avanços na transformação das estruturas de poder, do ser e do saber, construindo assim, uma sociedade mais justa e plural. Nessa perspectiva, as contribuições da intelectual negra, Nilma Lino Gomes, são fundamentais, pois a autora ressalta a necessidade de descolonizar o currículo e as práticas pedagógicas.

Outro conceito relevante no debate é sobre a interculturalidade. Segundo Catherine Walsh (2009), este conceito está intrinsecamente ligado à geopolítica do lugar e do espaço, e à resistência histórica e contemporânea de povos indígenas e negros. Ela reflete suas iniciativas na construção de projetos sociais, culturais e políticos, guiados por uma ética e epistemologia de descolonização e transformação. Walsh propõe a interculturalidade crítica, um projeto que visa a reexistência e a valorização da vida no imaginário do outro. Esta perspectiva emerge das experiências e lutas de pessoas que historicamente sofreram submissão e marginalização. A interculturalidade crítica, portanto, tem suas raízes nas discussões políticas impulsionadas pelos movimentos sociais, buscando transformar as estruturas de poder e promover a igualdade.

Nesta tradição [dos movimentos sociais], a interculturalidade aparece como parte do discurso político e de protesto das populações afetadas pelo desenvolvimento do capitalismo através da desapropriação da terra, pela ocupação de seus territórios por colonos portadores de outras tradições e valores culturais, para o deslocamento dos seus locais de origem para outros territórios, especialmente grandes cidades, onde se estruturam complexos culturais multiétnicos, multirregional, intergeracional, de gênero, ocupacional, etc., que colocam desafios difícil de resolver através de mecanismos tradicionais de democracia transformação que caracteriza o nosso regime social e político. (Walsh, 2017, p. 10)

A partir da perspectiva de Catherine Walsh, a decolonialidade e a interculturalidade crítica se entrelaçam profundamente, compartilhando raízes nas lutas contra a opressão histórica e contemporânea, desafiando e transformando estruturas de poder desiguais. A decolonialidade busca dismantlar o legado do colonialismo, enquanto a interculturalidade crítica propõe um diálogo entre culturas que reconheça as diferenças e questione as relações de poder. Nesse contexto, a interculturalidade se manifesta como ferramenta decolonial, permitindo que povos

marginalizados reafirmem identidades culturais, resistam à homogeneização e construam projetos alternativos. Walsh destaca que os complexos culturais nas grandes cidades demandam novas formas de democracia transformadora, evidenciando a necessidade de abordagens interculturais para sociedades mais justas. A autora também aponta a insuficiência dos mecanismos tradicionais de democracia, ressaltando a importância de repensá-la a partir de uma perspectiva decolonial e intercultural, valorizando a participação de grupos historicamente excluídos. A obra de Walsh, portanto, revela a interculturalidade como manifestação da luta decolonial, possibilitando a resistência à dominação cultural e a construção de alternativas emancipatórias.

Nesse sentido, consideramos que decolonialidade e interculturalidade fundamentam a proposta de uma educação antirracista. Registramos que a educação brasileira tem vivenciado transformações relevantes nos últimos anos, estimulados pelas demandas sociais de justiça, equidade e inclusão. Em meio a esse cenário, a Decolonialidade, a Interculturalidade e a Educação Antirracista emergem como propostas fundamentais para enfrentar as desigualdades educacionais e valorizar a diversidade cultural presentes nas escolas. Essas perspectivas não se destinam apenas a ajustar currículos ou incluir novos conteúdos, antes, se propõem também a uma mudança profunda na forma de ensinar, de aprender e reconhecer os diferentes saberes que estão presentes na sociedade.

Segundo Nilma Lino Gomes, em um minicurso “Educação Antirracista”, disponibilizado no *You Tube*, o viés antirracista para a educação discute,

[...] os reflexos das dificuldades da Educação Escolar e da política educacional incluir o Antirracismo como mais um eixo de uma educação democrática, isso tem relação com as próprias dificuldades do Brasil, enquanto nação, mesmo com todas as legislações, **incluir** também que o racismo está em nossa estrutura. Do ponto de vista da Educação, nós convivemos com a concretude de um tipo de racismo diferente que se construiu em relação a outros lugares, que é o racismo que se alimenta da sua própria negação. A característica da ambiguidade é um obstáculo para o enfrentamento do racismo porque lidamos com a narrativa de como se o racismo não existisse no Brasil. (Gomes, Educação Antirracista, You Tube, 6 dez 2022)

Nilma Lino Gomes, em sua análise, destaca que o Brasil enfrenta um grande desafio ao tentar incorporar o antirracismo como um pilar fundamental da educação democrática, revelando a complexidade do racismo estrutural no país. Apesar da existência de legislações, a efetiva inclusão do antirracismo é dificultada pela persistente negação do racismo, uma característica peculiar do contexto brasileiro. Essa negação obstrui o reconhecimento das desigualdades raciais e, conseqüentemente, a implementação de políticas educacionais eficazes. A autora ressalta a urgência de uma educação antirracista que não apenas reconheça as manifestações do racismo no

ambiente escolar, mas que também promova ativamente a valorização da história e cultura afro-brasileira, combatendo estereótipos e garantindo a igualdade de oportunidades. A visão de Gomes (2022) evidencia que o racismo está profundamente enraizado nas estruturas da sociedade, demandando uma transformação profunda na educação para superar a perpetuação das desigualdades e construir um futuro mais justo e equitativo.

Ao questionar as estruturas de poder e as relações de conhecimento que tradicionalmente se impuseram, essas abordagens desafiam o eurocentrismo e as práticas racistas que ainda persistem na educação. Por meio de práticas mais críticas, dialógicas e humanizadoras, a pedagogia decolonial, intercultural e antirracista se empenha em transformar a escola em um espaço de valorização das diferenças, e não de sua categorização, antes como promoção da justiça social. Os fundamentos teóricos e práticos dessas pedagogias, revelam grande relevância e enfrentam os desafios para a educação brasileira contemporânea.

Neste sentido, Gomes (2022) reflete a partir das abordagens pedagógicas para uma escola antirracista, que elas caminham lado a lado às pedagogias oficiais, sendo importante o conhecimento da existência da pedagogia antirracista pelos que pertencem à área da educação. A autora ressalta sobre a importância de uma escola pública de caráter democrático, emancipatório, laico, assinalando a necessidade de se firmar também em uma base antirracista. Desse modo, ela reforça a ideia de uma chave que precisa ser virada nos discursos da educação por meio de uma perspectiva antirracista, principalmente no que tange à escola pública.

Diante do exposto, faz-se importante mencionar a autora Bárbara Carine, mulher negra, baiana, intelectual, professora do Instituto de Química na Universidade Federal da Bahia, escritora de vários livros e artigos, e também influenciadora digital e idealizadora da Escola Afrobrasileira Maria Felipa, comunidade escolar composta por negros, brancos e indígenas, assim como pessoas trans, cis, com deficiência, jovens, adultas, periféricas e não periféricas, urbanas, pobres, de classe média.

Essa instituição escolar foi a primeira Escola Afro-brasileira registrada em uma Secretaria de Educação no Brasil, com base em uma prática educacional antirracista e emancipatória.

No prefácio da recente obra da autora Bárbara Carine -Como ser um educador antirracista - (2023) encontra-se as palavras da autora Nilma Lino Gomes, na qual se evidencia a importância da idealização da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa em uma proposta educacional decolonial como importante contribuição à educação emancipatória. Assim, ao longo de sua reflexão, Bárbara reflete a educação e a escola pensadas e repensadas a partir de perspectivas não ocidentalizadas e, sobretudo, racializadas. A autora convida educadoras (es) a repensarem as ações pedagógicas, bem como sua formação e papel enquanto educadoras (es) e, a partir da compreensão de conceitos como a luta antirracista, racismo estrutural, cotas raciais, educação emancipatória, pacto pela branquitude, revelar a possibilidade de desenvolver práticas antirracistas em sala de aula e na vida.

Tanto Bárbara Carine quanto Nilma Lino Gomes convergem sobre a necessidade de transcender a mera denúncia do racismo e avançar em direção à construção de alternativas educacionais concretas. A obra de Bárbara Carine, longe de ser um manual de fórmulas prontas, emerge de sua rica experiência como educadora e idealizadora da escola Afro-brasileira Maria Felipa, enfatizando o valor do conhecimento enraizado na prática.

Paralelamente, Nilma Lino Gomes nos convida a refletir sobre a importância de ir além da produção de artigos e livros que apenas denunciam a realidade dicotômica e colonialista, e sim empenhar-nos na criação de propostas que desafiem o eurocentrismo e o currículo colonial prevalecente. Ambas as autoras, portanto, destacam a urgência de uma educação antirracista que se traduza em ações e currículos transformadores, capazes de romper com as estruturas de desigualdade.

Em particular, Bárbara Carine discute o negacionismo do racismo, que ela denomina "preconceito estrutural" e estabelece uma ligação direta com o conceito de branquitude. A branquitude, enquanto conjunto de privilégios estruturais usufruídos por pessoas brancas, é sustentada e reforçada pelo negacionismo. Ao negar a existência do racismo, ou ao minimizar seus efeitos, perpetua-se um sistema que assegura o lugar de poder das pessoas brancas, muitas vezes sem que haja consciência disso. A invisibilidade desses privilégios contribui para a falsa ideia de meritocracia, assim, o sucesso é atribuído apenas ao esforço individual, ignorando as barreiras sistêmicas enfrentadas por pessoas negras. Portanto, compreender a relação entre branquitude e racismo estrutural implica reconhecer a responsabilidade das pessoas brancas na luta antirracista, exigindo um esforço para desconstruir privilégios, questionar narrativas dominantes e promover a equidade racial. Para a autora,

[...] essa mesma branquitude que criou o conceito de raça hoje lava as mãos afirmando que raças não existem e que o que existem são raças humanas. “Mas eu sou branco e não criei o racismo, Bárbara. Não tenho nada a ver com isso. Até tenho amigos negros.” O termo branquitude não se refere às pessoas em suas singularidades; trata-se de uma categoria social, que se refere a um lugar de vantagens simbólicas, subjetivas e materiais disponíveis para as pessoas identificadas como brancas em uma sociedade que o racismo é estrutural. Essa identificação no Brasil é fenotípica, ou seja, se dá pela estética, e não pela constituição genética (genótipo) (2023, p. 36-37).

A citação de Bárbara Carine critica a hipocrisia da branquitude, que primeiro criou o conceito de raça para justificar desigualdades e agora o nega para evitar responsabilidade pelo racismo estrutural. Ela esclarece que "branquitude" não se refere a indivíduos, mas a um lugar social de privilégios materiais e simbólicos, acessível a quem é identificado como branco numa sociedade racialmente estruturada, por meio de características fenotípicas. Nesta direção, a autora convida à reflexão sobre este lugar de vantagens simbólicas e subjetivas, chamado de privilégios, vivenciados em

uma sociedade branca, mesmo que não sejam por elas signatárias. E neste espaço do educar, e no espaço para a vida, a autora convida por meio de suas experiências representadas e compartilhadas, a professora e o professor “se levantarem para ajudar a juventude a construir sonhos emancipatórios”. Para educadoras (es), afirma,

[...] que a partir da sensibilidade docente para as opressões estruturais, fundamentalmente o racismo, deve-se buscar desenvolver um olhar antirracista de natureza prática. A finalidade dele é notarmos para além da face visível do racismo aquilo que segue velado/dissimulado e atuarmos por meio da dimensão pedagógica, construindo os mecanismos de denúncia e reversão desse grande flagelo social, que até os dias de hoje faz o povo preto sangrar no nosso país de várias formas: na dimensão corpórea diretamente, mas também cultural, psicológica, epistemológica, religiosa, estética, curricularmente e em tantas outras dimensões. (2023, p. 134)

Há urgência de uma abordagem antirracista na educação e isso se evidencia na análise que entrelaça a sensibilidade docente com os ideais dos direitos humanos. A sensibilidade docente, como aponta a autora, é a chave para desvendar as opressões estruturais, com o racismo no centro dessa análise. Mais do que identificar o racismo explícito, é preciso um "olhar antirracista de natureza prática", capaz de perscrutar o racismo velado e multifacetado que permeia a sociedade. Esse racismo, um "flagelo social", não se restringe à dimensão corpórea, mas se infiltra nas esferas cultural, psicológica, epistemológica, religiosa, estética e curricular, exigindo uma atuação pedagógica que denuncie e reverta essa realidade.

Nesse contexto, a Declaração dos Direitos Humanos emerge como um farol, um ideal que expande os direitos e liberdades fundamentais, servindo como base para a construção de um paradigma educacional antirracista e emancipatório. Embora os direitos humanos ainda não sejam plenamente realizados, a Declaração representa um marco na luta pela equidade, e a reflexão sobre políticas educacionais e de direitos humanos se torna crucial para concretizar esse ideal. Assim, a educação se transforma em um campo de batalha contra o racismo, e a sensibilidade docente, munida dos princípios dos direitos humanos, busca transformar a realidade e construir uma sociedade mais justa.

A Declaração de Direitos Humanos e a relação com a educação antirracista

Ao discorrer sobre políticas educacionais, educação inclusiva e direitos humanos, Santos (2012) relembra que a Declaração de Direitos Humanos promulgada em 1948, é um documento elaborado pela Organização das Nações Unidas com o objetivo de acabar com o desrespeito aos direitos básicos do ser humano e a ampliação

do respeito aos direitos e liberdades fundamentais de todos os seres humanos, sem exceção. A autora reforça sobre as promessas da Declaração não estarem em sua totalidade, conquistadas pela sociedade. No entanto, a vida em uma sociedade mais livre do que no passado, ocorreu pela existência de uma consciência como a que se propõe a Declaração, embasando nas principais Constituições de países democráticos na garantia de equidade de direito para todo ser humano, como o direito à instrução, pelo menos nos graus elementares e fundamentais, orientando o sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana, bem como, do fortalecimento do respeito pelos direitos e liberdades fundamentais (Brasil, 2003 apud Santos, 2012).

Em referência ao processo histórico que envolve a temática inclusiva, a alusão às pessoas com deficiência se insere também nas discussões a respeito de um público marcado por uma história excludente, desenhado na história de pessoas pretas, indígenas, mulheres, crianças, ora categorizadas como um grupo subalternizado e permeados pelo racismo, sexismo, etarismo e pelo capacitismo, dentre outras formas de discriminação.

Mencionamos Pletsch quando a autora propõe refletir a temática da deficiência como uma agenda de pesquisa na qual a deficiência não seja mais colocada de maneira isolada do conjunto das relações sociais, mas entendida a partir de conceitos como por exemplo, classe, gênero e raça. (Pletsch, 2020). A autora nos instiga a questionar a antiga crença na homogeneidade como fator facilitador da aprendizagem, evidenciando que a diferença, em sua multiplicidade de expressões é o que impulsiona o desenvolvimento humano. Essa mudança de perspectiva exige que a pesquisa em Educação Especial se volte para a análise do caráter multifacetado da deficiência, considerando fatores como classe, raça e gênero que moldam a experiência da deficiência e impactam as condições de desenvolvimento dos sujeitos.

Ao reconhecer a intersecção entre deficiência e desigualdades sociais, Pletsch defende a construção de uma educação inclusiva que promova a justiça social e a democratização do acesso à educação, combatendo a exclusão e a marginalização. A inclusão de questões étnico-raciais nesse debate se faz urgente, na medida em que as desigualdades raciais se entrecruzam com a deficiência, aprofundando a exclusão e a discriminação. Integrar a perspectiva étnico-racial na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva implica reconhecer e combater o racismo estrutural que permeia a sociedade e o sistema educacional, garantindo que a diversidade seja valorizada e que todos os estudantes tenham acesso a oportunidades equânimes de aprendizagem e desenvolvimento.

No próximo tópico, reafirmamos a importância da Pedagogia Decolonial na educação brasileira. Registramos como essa perspectiva desafia as narrativas históricas eurocêntricas e valoriza os saberes e culturas historicamente marginalizados, buscando romper com o legado de desigualdades e promover uma educação mais justa. Fundamentamos em autores como Candau e Oliveira (2010) e Nilma Lino Gomes (2024) para a compreensão da Pedagogia Decolonial e seu papel na desconstrução de estruturas de poder e na construção de um conhecimento menos colonizado.

Para Além da História Única: A Pedagogia Decolonial e a Desconstrução do Eurocentrismo

Candau e Oliveira (2010) apontam que foi principalmente a partir da década de 1990 que surgiram nas reflexões da literatura acadêmica a presença das questões relacionadas à identidade nacional e da reescrita das histórias do povo negro no Brasil, viabilizando o movimento do debate sobre a colonialidade do saber, do poder e do ser, no sentido de compreender que “a história dos negros foi invisibilizada na perspectiva da construção de uma nacionalidade em bases eurocêntricas”. (P. 36). Os autores dialogam sobre a ideia de reescrita da História dos povos negros no Brasil, questionando e trazendo a reflexão,

[...] perguntamo-nos: será que o resgate dessas histórias, numa perspectiva de políticas públicas de reconhecimento da diferença colonial – isto é, história da África como elemento condicionador na formação da nação brasileira e as propostas oficiais de reparações -, pode mobilizar um projeto de emancipação epistêmica, na perspectiva de produção de conhecimentos “outros? [...] Nesse sentido, a proposta de uma pedagogia decolonial e de interculturalidade crítica requer a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira quanto a afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica nos movimentos sociais. (2010, p.36)

Candau e Oliveira (2010) propõem que o resgate da história africana na formação do Brasil e políticas de reparação podem impulsionar uma emancipação epistêmica, criando conhecimentos "outros". Para isso, defende uma pedagogia decolonial e intercultural crítica, que supere padrões epistemológicos hegemônicos na intelectualidade brasileira e **que** abra espaços para novas vozes epistêmicas nos movimentos sociais.

No Brasil, ainda se vivencia marcas da colonização portuguesa refletidas nas desigualdades sociais, culturais e raciais. Desse modo, a pedagogia decolonial propõe um rompimento com o eurocentrismo e a valorização dos saberes plurais e locais, na maneira de ensinar e educar a educação pública. Partindo, assim, como reflete Lino (2024), do princípio da desconstrução de um imaginário negativo que o racismo incute nas pessoas a ideia da inferioridade e superioridade racial.

Candau e Oliveira (2010) reforçam que, “A nova legislação associa nação democrática com o reconhecimento de uma sociedade multicultural e pluriétnica, com o objetivo de educar, na pluralidade para a interculturalidade e a valorização das identidades.” (p. 33).

Na direção deste pensamento, segue-se relevante uma mudança de olhar do paradigma das diferenças que se estabelecem nas particularidades e singularidades de cada ser, ou de cada indivíduo na sociedade a qual faz parte. Penna (2014), a partir de

uma convergência freiriana, entre a obra *Pedagogia do Oprimido* (1968) e o pensamento decolonial, busca um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana, apontando que o objetivo da obra de Freire busca a desconstrução do mito da estrutura opressora como uma estratégia para que o educando pudesse questionar os aspectos da realidade outrora, tidos como dados. Dessa forma, analisa-se que a literatura decolonial se propõe a desconstrução do mito do eurocentrismo, por meio do paradigma da colonialidade/modernidade, no intuito de produzir um conhecimento menos colonizado e excludente.

Penna (2014), inspirada em Freire, menciona o deslocamento do lugar de fala proposto pelo autor como um papel fundamental no processo de desconstrução da mitologia da estrutura opressora. A palavra é tida como uma práxis, um fruto da ação e da reflexão humana, com o papel de pronunciar o mundo, problematizá-lo e modificá-lo.

A autora remonta um importante conceito freiriano que aponta a palavra como ação, se aproximando do argumento da perspectiva pós-colonial, em que a linguagem e o discurso ocupam lugar central. Desse modo, Penna ressalta que o objetivo de libertação das classes oprimidas liga-se, diretamente, à conquista da capacidade destas de também dizer a palavra, dizendo-a conforme a sua forma de perceber a realidade ou emitindo-a a partir do seu lugar de fala. Deste modo, elucida,

Se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho. Ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com a qual rouba a palavra dos demais. (Freire, 2005, p. 91, apud Penna 2014)

Paulo Freire nos lembra que a "palavra verdadeira", aquela que se traduz em ação e transformação do mundo, é um direito inerente a todos os seres humanos, e não um privilégio de poucos. Essa palavra não se constrói no isolamento, mas sim no diálogo, na troca, na práxis coletiva. Negar a alguém o direito de expressar sua palavra, de participar ativamente na construção da realidade, é roubar-lhe a própria humanidade. Freire nos alerta para o perigo da palavra prescritiva, aquela que se impõe de cima para baixo, que silencia o outro e o impede de ser sujeito de sua própria história. A verdadeira palavra, a palavra transformadora, nasce do encontro, do respeito, da escuta atenta, da construção conjunta de um mundo mais justo e humano.

A ideia de Paulo Freire sobre a "palavra verdadeira" ecoa os princípios do "lugar de fala", conectando a ação transformadora com a validação da experiência. Ambos valorizam o diálogo horizontal e a crítica às estruturas de poder que silenciam vozes marginalizadas. Ao defender que a palavra não é privilégio de poucos, Freire antecipa a noção de que a experiência confere autoridade para falar sobre determinadas realidades. Ambos os conceitos buscam, em última análise, o empoderamento de indivíduos e grupos historicamente excluídos, a fim de construir uma sociedade mais

justa e democrática, na qual todas as vozes sejam ouvidas e valorizadas na transformação social.

Em perspectiva semelhante, Mello e Cabistani (2019) discutem o lugar de fala como um contraponto ao silenciamento das vozes de grupos que foram historicamente invisibilizados, que emergiram não apenas em debates públicos, mas entre militantes, acadêmicos e demais interessados. Neste viés, as autoras ressaltam a necessidade de se lembrar dos percursos intelectuais, das lutas de mulheres negras ao longo da história, bem como dos estudos sobre diversidade e gênero, que debatem a respeito de quem tem o poder do discurso. A esse respeito as autoras apresentam: “Desde essa perspectiva, o termo serve para reivindicar o poder de falar e produzir discursos “como sujeito universal, comumente representado pelo homem branco, cis e hétero (e, importante marcar, dotado de um corpo adequado a uma suposta normalidade)”. (Mello e Cabistani, 2019, p. 126)

Retomando a reflexão em Penna (2014), há uma convergência entre os autores que discutem sobre a decolonialidade, o fato de todos direcionarem-se para o argumento de que o pós- colonialismo configura um novo lugar de fala, ou um novo lugar de enunciação do ponto de vista da geopolítica do conhecimento, caracterizando-se como uma forma de resistir à colonização cognitiva. Um ponto no qual as histórias locais e individuais de um povo apareçam valorizadas de maneira adequada. Neste sentido, Mignolo afirma que,

[...] a diferença colonial é o espaço onde emerge a colonialidade do poder. A diferença colonial é o espaço onde as histórias locais que estão inventando e implementando os projetos globais encontram aquelas histórias locais que os recebem; é o espaço onde os projetos globais são forçados a adaptar-se, integrar-se ou onde são adotados, rejeitados ou ignorados. A diferença colonial é, finalmente, o local ao mesmo tempo físico e imaginário onde atua a colonialidade do poder, no confronto de duas espécies de histórias locais visíveis em diferentes espaços e tempos do planeta. (Mignolo, 2020, p.10)

Para o autor, a "diferença colonial", é mais do que um conceito; é o palco que se desenrola a complexa interação entre poder e conhecimento. É neste espaço que a "colonialidade do poder" se materializa, onde as histórias locais que buscam impor seus projetos globais se encontram com aquelas que recebem tais projetos. Não se trata de um encontro passivo, mas de um choque, uma negociação constante, que os projetos globais são obrigados a se adaptar, integrar, ou até mesmo serem rejeitados pelas histórias locais. A "diferença colonial" é, portanto, um campo de batalha, um local tanto físico quanto imaginário, onde a "colonialidade do poder" se manifesta no confronto entre diferentes visões de mundo. É um espaço de tensão e resistência, onde as histórias locais lutam para manter sua identidade e autonomia diante da imposição de projetos globais.

Ressaltamos a história no plural, ou seja, “histórias”. Relacionamos com a feminista e escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, que apresenta em sua obra “O perigo de uma história única” (2009), ela reforça que a história única de um povo remete a uma postura de poder, no sentido de que, histórias únicas costumam surgir como versões contadas por quem foi “maior que o outro”, delineando as estruturas de poder sobre um povo. Desse modo, declara,

[...] as histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. (2009, p. 16)

A autora reforça que as histórias carregam um poder imenso, capaz de tanto destruir quanto construir realidades. Elas podem ser usadas como armas de opressão, para despojar e caluniar, ou como ferramentas de empoderamento e humanização, para reparar dignidades feridas. A chave reside na pluralidade: “Muitas histórias importam”. Ao reconhecer a importância de diversas narrativas, rompemos com a hegemonia da “história única”, aquela que frequentemente é contada a partir da perspectiva do dominante. Adichie nos convida a uma reflexão profunda sobre o papel das histórias na construção de nossa identidade e do mundo, e a responsabilidade de considerar todas as narrativas para que a verdade seja multifacetada e justa.

Nesse sentido, podemos destacar a luta dos movimentos negro e indígena no Brasil, que em busca de romper com a história única e ampliar o reconhecimento das múltiplas narrativas que compõem o país, culminou em conquistas legislativas significativas. As Leis 10.639/03 e 11.645/08 representam um marco na desconstrução da visão eurocêntrica, ao tornar obrigatório o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas. Essa materialização da concepção decolonial em políticas públicas exige, agora, a transformação profunda do currículo e das práticas pedagógicas, para que a educação se torne um espaço de valorização da diversidade e de construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Na educação, a parte que nos interessa mais imediatamente aqui, as reivindicações eram, entre outras, as seguintes: **contra** a discriminação racial e a veiculação de idéias racistas nas escolas; **por** melhores condições de acesso ao ensino à comunidade negra; **reformulação** dos currículos escolares visando à valorização do papel do negro na História do Brasil e a introdução de matérias como História da África e línguas africanas; **pela** participação dos negros na elaboração dos currículos em todos os níveis e órgãos escolares (Hasenbalg, 1987, apud Brasil, 2005, p. 24)

A citação de Hasenbalg revela as aspirações do movimento negro por uma educação transformadora que superasse o racismo estrutural. As reivindicações

abarcavam desde o combate à discriminação e à propagação de ideias racistas nas escolas, até a garantia de acesso equitativo e melhores condições de ensino para a comunidade negra. A reformulação dos currículos, com a inclusão da história e cultura africana, bem como a participação ativa de negros na elaboração desses currículos, evidenciava o anseio por uma educação que valorizasse a história e a identidade negra, rompendo com a hegemonia eurocêntrica e promovendo a equidade racial.

A proposta das Leis constitui-se em instrumentos de orientação e afirmação para o combate à discriminação, e reafirma a importância de promover no ambiente escolar a necessária valorização das matrizes culturais no Brasil, prevendo uma revisão curricular, inclusão de saberes indígenas, africanos e quilombolas nos conteúdos escolares, formação docente, capacitação de professores para trabalhar com uma visão crítica e pluralista do conhecimento, assim como a produção de materiais didáticos no que se refere a elaboração de livros e recursos pedagógicos que contemplem a diversidade cultural, inclusive pela participação dos negros no movimento de elaboração desses materiais.

A partir de documentos oficiais como as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, (DCNERER), e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, (2004) o MEC, apresenta o documento,

O Ministério da Educação, comprometido com a pauta de políticas afirmativas do governo federal, vem instituindo e implementando um conjunto de medidas e ações com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro. O Brasil, ao longo de sua história, estabeleceu um modelo de desenvolvimento excludente, impedindo que milhões de brasileiros tivessem acesso à escola ou nela permanecessem. Com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), o Ministério da Educação dá um grande passo para enfrentar a injustiça nos sistemas educacionais do país. (Brasil, 2004, p. 5)

Ao promover a justiça epistêmica, a perspectiva decolonial desafia as estruturas hegemônicas de conhecimento, incentivando a construção de uma educação mais plural, democrática e humanizadora. Oliveira e Candau (2010), reforçam nesse sentido, que essa demanda que se destina aos sistemas de ensino, se faz como uma resposta às reivindicações das políticas de ações afirmativa, assim como, de reparações e valorizações das histórias, culturas e identidades dos movimentos sociais negros.

Se imprime nesta proposta de uma visão pluralista na educação a nuance intercultural dialógica entre as culturas, de modo que uma não se sobreponha à outra. Assim, perpassa o sentido da ideia de uma tolerância ao outro, ou de apenas reconhecer a existência de outras culturas, mas de uma mudança de olhar que busca o reconhecimento entre as pessoas e a interação entre os saberes. Oliveira e Candau (2010), apresentam que o reconhecimento da pluralidade étnica da sociedade humana

se faz como garantia do ensino das contribuições das diferentes etnias na formação do povo brasileiro.

Oliveira e Candau (2010), a partir de seus estudos provocam ao questionar a possibilidade de se desenvolver uma pedagogia decolonial, intercultural e antirracista na educação brasileira atualmente. O questionamento se constitui como reflexão de ponto de partida aos que se empenham na desconstrução das marcas deixadas pela colonização entre as pessoas, como desafios para a Educação Brasileira. E que, embora as abordagens decolonial, intercultural e antirracista possuam suas especificidades, elas se articulam em um objetivo comum: promover uma educação crítica, plural e inclusiva. E de tal modo, desafiam o modelo educacional hegemônico e defendem práticas pedagógicas que reconhecem a diversidade de saberes, culturas e identidades.

Considerações Finais

O capítulo buscou explorar a relação entre a Pedagogia Decolonial, a Interculturalidade e o Antirracismo na educação brasileira, reconhecendo-as como pilares essenciais para a construção de um ambiente escolar mais justo, plural e democrático. Ao longo da análise, evidenciamos como a desconstrução da "história única", conforme propõe Chimamanda Ngozi Adichie, é fundamental para desafiar as estruturas de poder e as narrativas eurocêntricas que historicamente marginalizaram os saberes e as culturas dos povos colonizados.

A Pedagogia Decolonial, ao questionar as bases do conhecimento eurocêntrico, abre caminho para a valorização de epistemologias plurais e para a construção de um currículo que contemple a diversidade de histórias e experiências que compõem o Brasil. A Interculturalidade, por sua vez, promove o diálogo entre culturas, reconhecendo as diferenças e questionando as relações de poder, enquanto o Antirracismo se apresenta como uma prática constante de combate ao racismo em suas diversas manifestações.

As Leis 10.639/03 e 11.645/08, frutos da luta dos movimentos negro e indígena, representam um avanço significativo na materialização da concepção decolonial em políticas públicas, ao tornarem obrigatório o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas. No entanto, a efetivação dessas leis exige uma transformação profunda do currículo e das práticas pedagógicas, para que a educação se torne um espaço de valorização da diversidade e de construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Acreditamos que a educação, ao se apropriar dessas perspectivas, tem o potencial de formar cidadãos críticos, conscientes de seu papel na transformação social e comprometidos com a construção de um futuro que a igualdade e a problematização das diferenças sejam valores fundamentais.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 64 p.

BERNADINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004b. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 12 dez. 2024.

BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. Disponível em:

https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume2_educacao_anti_racista_caminhos_abertos_pela_lei_federal_10639_2003.pdf. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 12 dez. 2024.

ONU (1948) Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em:

https://www.unicef.org/brazil/pt/resour-ces_10133.htm. Acesso em: fev de 2025.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para os direitos humanos. SUR: **Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 37-63, jan./jun. 2005.

MELLO, L. S.; CABISTANI, L. G. Capacitismo e lugar de fala: repensando barreiras atitudinais. **Revista da Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, n. 23, p. 118–139, 2019. Disponível em:

<https://revistadpers.emnuvens.com.br/defensoria/article/view/112>. Acesso em: 12 dez. 2024.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. 1. ed. rev. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 23-40, abr. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2024.

PENNA, C. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. **Revista de Estudos e Pesquisas Sobre as Américas**, v. 8, n. 2, p. 164–180, 2014. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/16133>. Acesso em: 10 dez. 2024.

PINHEIRO; Bárbara Carine S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo. Planeta Brasil, 2023.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento: diálogos em educação**, v. 29, n. 1, p. 57-70, jan./abr. 2020.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos Avançados**, n. 19 (55), 2005.

SANTOS, Sônia Regina dos. Políticas educacionais, educação inclusiva e direitos humanos. **Lex Humana**, v. 4, n. 2, p. 135–156, 2012. Disponível em:

<https://seer.ucp.br/seer/index.php/LexHumana/article/view/271>. Acesso em: 12 dez. 2024.

TED. **Chimamanda Adichie**: o perigo de uma única história. You Tube, 7 de out. de 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg&t=15s>. Acesso em: 01 de dez 2024.

GOMES, Nilma Lino. Rede Pedagógica. **Educação Antirracista (vídeo-aula)**. YouTube, 6 dez. 2022. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=MzkIppyYkP0&t=26s>. Acesso em 01 dez. 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica y PedagogíaDe-Colonial: Apuestas (Des)De El In-Surgir, Re-Existir y Re-Vivir. **Educação Online**, Rio de Janeiro, Brasil, n. 4, 2009. Disponível em: <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1802>. Acesso em: 26 fev. 2025.

A PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL: DESAFIOS TEÓRICOS, METODOLÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS

*Jaqueline Barros Vidigal.
Maria Simone Ferraz Pereira.*

Apoio: Fapemig

Introdução

Esse texto objetiva tecer uma reflexão acerca da pesquisa científica em política educacional no Brasil e apresentar breves considerações sobre as epistemologias no campo de pesquisa. Além disso, o trabalho discute limites e possibilidades da investigação em política educacional e as contribuições de algumas abordagens para se pensar esse processo de pesquisa.

Utilizando uma abordagem teórica e bibliográfica, ancorada por autores como Ball (2011), Tello (2012), Stremel (2016), Mainardes (2018), Masson (2014), Krawczyk (2012), dentre outros, o artigo apresenta um panorama geral sobre alguns referenciais teórico e epistemológicos que têm sido utilizados nas pesquisas do campo da política educacional, a partir da discussão com os estudos dos autores citados no referencial bibliográfico.

Inicialmente, este trabalho apresenta e contextualiza o campo da pesquisa em política educacional no Brasil e seu histórico, apontando como este se organizou e quais foram as principais influências em sua constituição, enfatizando aspectos históricos, sociais e políticos. Em seguida, são apresentadas algumas epistemologias utilizadas nos estudos científicos em política educacional e suas principais possibilidades enquanto recurso metodológico. Por fim, as considerações enfatizam os principais desafios e possibilidades para a pesquisa nessa área.

A pesquisa em política educacional no Brasil: breves considerações

A história da pós-graduação, no Brasil, está vinculada às mudanças históricas e sociais da sociedade brasileira e da educação em geral. Segundo Queiroz (2023), a estruturação da pós-graduação, no Brasil, tem sua gênese nos anos de 1930, após a revolução que ocorreu nesse período e que marcou um momento de modernização educacional no país. De acordo com a autora, “[...] o termo “pós-graduação” foi utilizado pela primeira vez no Estatuto da Universidade do Brasil, em seu artigo 71” (p.44).

Neste sentido, a pesquisa sobre educação, no Brasil, é recente e suas primeiras evidências datam do final da década de 1930, quando é criado o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, em 1937. Para Krawczyk (2012, p. 4), é a partir da década de 1940 que o pensamento educacional brasileiro “[...] adquiriu um caráter político, sociológico e histórico”, época em que os interesses de pesquisa se voltaram, então, para questões sobre a sociedade e os processos educativos existentes, “[...] com a intencionalidade de discernir qual é a função da educação nas relações sociais do país”.

Em relação ao campo de estudos sobre política educacional¹, este “[...] caracteriza-se como um espaço estruturado, relativamente autônomo, de posições e de lutas, no qual os aspectos políticos interferem significativamente, ora no seu capital específico, ora no *habitus* dos seus agentes ou nas relações objetivas entre seus ocupantes”. (Stremel, 2016, p. 39).

Os primeiros estudos em política educacional datam da década de 1950 e segundo Lievore e Bastos (2020), é possível dividi-los em três momentos: o primeiro deles sendo impulsionado por órgãos governamentais com o objetivo de organizar a educação nacional, subsidiando a elaboração de política educacional, de acordo com o contexto das décadas de 1950 e 1960; o segundo pela institucionalização dos estudos em política educacional, a partir da década de 1960, com a criação dos Programas de Pós-Graduação (PPGs), da Associação Nacional dos Pesquisadores em Administração Escolar (ANPAE)² e, na década de 1980, do Grupo de Trabalho 5 (GT5)– denominado Estado e Política Educacional no âmbito da Anped³; e o terceiro momento, no decorrer da década de 1990, a partir do aumento de publicações sobre a temática, criação de grupos, linhas de pesquisas e de periódicos científicos.

A construção do campo de estudos e de pesquisas acadêmicas sobre política educacional possui interface direta com a educação pública e as mudanças políticas que as influenciaram diretamente, assim como com as pesquisas em políticas sociais. Embora existissem cursos de pós-graduação, no Brasil, antes de 1965, foi nesse ano que a Câmara de Ensino Superior (CES), do Conselho Federal de Educação, aprovou

¹ “A política educacional diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação. Tratar, pois, dos limites e perspectivas da política educacional brasileira implica examinar o alcance das medidas educacionais tomadas pelo Estadobrasileiro”. (Saviani, 2008, p.7). Disponível em Política educacional brasileira: limites e perspectivas. Acesso em 18 mar 2025.

² Na sua fundação em 1961, a ANPAE foi batizada como Associação Nacional de Professores de Administração Escolar. Subseqüentemente, foi denominada Associação Nacional de Profissionais de Administração Escolar, em 1971, em Niterói; Associação Nacional de Profissionais de Administração Educacional, em 1976, em Brasília; Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação, em 1980, no Rio de Janeiro; e, finalmente, Associação Nacional de Política e Administração da Educação, em 1996, em Brasília, denominação vigente até hoje. Disponível em: Nossa história - ANPAE Acesso em 16 março 2025.

³ O Grupo de Trabalho 05 “Estado e Política Educacional” foi, oficialmente, criado em 1986, na 9ª Reunião anual da Associação. Porém, “Segundo registros do Informativo ANPEd (1986, Vol. 8 nº 1), desde a 7ª. Reunião Anual, que ocorreu em Brasília em maio de 1984, esteve “em pauta a discussão de um Grupo de Trabalho sobre Política, Administração e Planejamento da Educação” (p. 03). Entretanto, só veio a se concretizar na 9ª. Reunião Anual ainda com este nome provisório e com coordenação pró-tempore”. Disponível em: <http://www.anped.org.br/internas/ver/historico-gt-5?m=5>. Acesso em 13 março 2025.

o parecer nº 977⁴ que instituiu oficialmente a pós-graduação no Brasil (Cury, 2005). Ao longo das décadas de 1960 e 1970, a política educacional brasileira era abordada como estudo de planejamento educacional ou administração da educação. Somente na década de 1980 é que a política educacional começa a ganhar uma maior legitimidade, em detrimento da intensa mobilização social que ocorria face à redemocratização⁵ do país. Nesse sentido, a política educacional, aos poucos, permeou os espaços de debates institucionais.

A partir dos anos de 1990, um conjunto de propostas apresentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para a organização dos programas de pós-graduação em linhas de pesquisa, marca a expansão do campo acadêmico da política educacional (Stremel, 2016). Nesse contexto, foram organizadas linhas de pesquisa sobre política educacional, assim como grupos de pesquisa que se ocuparam do estudo das temáticas relacionadas à política educacional e que trouxeram contribuições importantes para a estruturação desse campo de discussão e estudos.

Observa-se, nesse cenário, que o estudo em política educacional tem um nexo orgânico com as relações envolvendo o Estado e a sociedade civil. Para Silva (2001, p. 44), as pesquisas em políticas públicas consistem em um “[...] campo de estudo da pesquisa social em desenvolvimento”. Isso permite a compreensão de que tal temática possui pressupostos epistemológicos, filosóficos, políticos e sociais que são atravessados pela análise das bases de organização social e políticas assumidas pela sociedade em um determinado momento histórico.

Ao se analisar o percurso histórico das políticas públicas de educação, no Brasil, é possível entender as suas principais concepções e metodologias, seus tipos e modelos, relacionando-os com a sua materialidade histórica e os articulando com os paradigmas teóricos na área da pesquisa, em determinado contexto histórico. Neste sentido, observa-se que os estudos em políticas públicas educacionais as destacam como “[...] políticas públicas de corte social [...]” (Silva, 2001, p. 37), visto que abrangem diferentes momentos históricos, principalmente a partir de meados dos anos de 1990 em diante. Sobre esse objeto de estudo, Mainardes (2018, p. 189) diz que “[...] é a análise da política educacional formuladas pelo aparelho do Estado, em seus diferentes níveis e esferas (federal, estadual, municipal)”.

Nesse contexto, é possível compreender o porquê das pesquisas em políticas públicas de educação se modificarem ao longo do tempo, especialmente em função das relações estabelecidas entre o Estado capitalista e a sociedade civil (Vieira, 2007), refletindo diretamente nas análises das pesquisas, no grau de intervenção do Estado nas questões sociais (a partir da formulação e da implementação da políticas e dos

⁴ O Parecer nº 977/65, do Conselho Federal de Educação (CFE), foi aprovado em 3 de dezembro de 1965. Este parecer definiu os cursos de pós-graduação no Brasil, sendo um marco legal para o desenvolvimento deste nível de ensino no país. Disponível em: CAPES - Catálogo de Atos Administrativos Acesso em 16 março 2025.

⁵ A redemocratização do Brasil foi um processo que ocorreu duas vezes na história do país, em 1945 e entre 1974 e 1985, ambas após períodos ditatoriais de governo.

programas de caráter educacional) e nas relações subentendidas quando se analisa determinada política pública. Sobre isso, Höfling (2001, p. 30) diz que as relações “[...] consideradas fundamentais é a que se estabelece entre Estado e políticas sociais, ou melhor, entre a concepção de Estado e a(s) política(s) que este implementa, em uma determinada sociedade, em determinado período histórico”.

De acordo com Vieira (2007), o estudo das políticas públicas prioriza como objeto de análise o governo em ação, tendo como base as grandes questões públicas em curso e as formas como elas influenciam diretamente na sociedade. Entretanto, como advertem Serafim e Dias (2012), estas não podem ser compreendidas somente no âmbito das realizações do Estado, mas também nas lacunas deixadas por ele.

Pela complexidade que perpassa a discussão abordada acima, faz-se necessário refletir sobre as perspectivas teóricas nas pesquisas em política educacional. Durante a década de 1960, a pesquisa em política educacional teve forte influência da área da economia, ganhando destaque os estudos sob a perspectiva da Teoria do Capital Humano⁶, posição coerente com a política do país, que passou a privilegiar o planejamento de custos, a eficiência e as tecnologias no ensino profissionalizante (Gatti, 2001). Na década de 1970, como reflexo da concepção tecnicista predominante, que apontava má administração dos sistemas e das escolas como uma das principais causas dos problemas educacionais, as áreas de concentração predominantes nas pesquisas eram sobre administração de sistemas educacionais, ensino, aconselhamento e planejamento educacional. (Santos & Azevedo, 2009).

Ainda durante a década de 1970, sob um processo ditatorial, desenvolveu-se uma estrutura universitária que, junto aos movimentos sociais, em muitos aspectos se mobilizou para evidenciar a lógica presente na sociedade. Entretanto, vale ressaltar que não foi uma posição homogênea que esteve presente no interior das universidades, mas sim a lógica governamental do período. Assim sendo, foram produzidas pesquisas com críticas ao sistema vigente, sustentadas por novas perspectivas teóricas e metodológicas. Nesse contexto, a área de pesquisa em política educacional, “[...] que estava focada, principalmente, nos estudos de administração escolar, começou a estabelecer diálogo com outras perspectivas teóricas, sobretudo marxistas⁷, que

⁶ A teoria do capital humano é uma teoria econômica que afirma que investimentos em educação e saúde podem aumentar a produtividade das pessoas, o que pode influenciar o crescimento econômico. Nesse sentido, com a publicação dos estudos de Mincer (1958), Schultz (1964) e Becker (1964), constatou-se que, além da atribuição do capital físico à teoria do crescimento econômico, havia outra variável implícita nos modelos estudados ainda não atribuída a essa teoria: o capital humano. Para esses estudos, a abordagem clássica dos modelos de crescimento econômico, que incorporava os fatores de produção, era insuficiente para explicar a elevação da produtividade e do crescimento que ocorria em alguns países e regiões. Disponível em SciELO Brasil - Capital humano e crescimento econômico Capital humano e crescimento econômico. Acesso em 18 mar 2025.

⁷ A perspectiva marxista em pesquisa científica é um método dialético que busca compreender a sociedade capitalista e as relações sociais. O pensamento de Karl Marx (1818-83) difere das correntes filosóficas que o antecederam e inaugura uma nova abordagem metodológica, porque assume determinada posição do pesquisador em relação ao objeto, numa indissociável correspondência entre a elaboração teórica e a formulação metodológica. Disponível em SciELO Brasil - O método em marx: a determinação ontológica da realidade social O método em Marx: a determinação ontológica da realidade social Acesso em 16 março 2025.

levaram à construção de uma perspectiva crítica da administração escolar” (Krawczyk, 2012, p.5).

No final dos anos de 1980 e mais especificamente no início dos anos de 1990, se iniciam várias reformas educacionais⁸ justificando a necessidade de adequar o sistema educacional aos ditames do sistema produtivo.

De acordo com Shiroma et al. (2011), a implementação deste ideário, no Brasil, teve início no governo de Itamar Franco (1992-1995), mas foi no governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-1997) que a reforma efetivamente ocorreu. Sob a ideia de que por meio da política educacional seria possível tornar a educação mais eficiente, preparando melhor os indivíduos para o mercado de trabalho, tais reformas crescem paralelo ao aumento significativo do número de cursos de pós-graduação em educação, espalhados nas diversas universidades brasileiras; de entidade; de associações e grupos de debate; de estudos e pesquisas; e da difusão do conhecimento sobre a área da política de educação em geral.

O rumo das políticas educacionais estava centrado na busca da conquista da cidadania moderna. Neste sentido, a concepção do conhecimento se ancora em ações de saber fazer para ser útil; saber usar, pela interação; e saber se comunicar. O papel da escola como sociabilidade fica esvaziado de um conhecimento emancipador, se amplia a proteção do risco social e da vulnerabilidade (Shiroma, *et al.*, 2011).

Desta forma, ao longo dos anos, conforme evidenciado, muitos estudiosos se debruçaram em produzir conhecimento sobre a relação entre Estado, política e política educacional, tais como Mainardes (2009, 2018); Santos e Brito (2020); Tello (2011, 2012); Ball (2011); Saviani (2019), Höfling (2001), Vieira (2007) dentre outros, que tomaram tal problemática como objeto de estudo, a partir dos mais diversificados focos de análise - como os processos sociais e educacionais - e variados referenciais teórico-metodológicos.

Mainardes (2009), ao estudar a análise da política educacional, no Brasil, apresenta algumas considerações teórico-metodológicas sobre o assunto e aborda a importância, tanto da análise metodológica quanto da forma como o pesquisador compreende e se posiciona frente às questões políticas. Ele apresenta um debate sobre a análise de política educacional no Brasil, assim como seus principais problemas. Por meio de alguns referenciais, o autor enfatiza a natureza processual da política educacional, destacando a relevância de se investigar e compreender o contexto de influência no processo de formulação das políticas. O autor afirma que

[...] embora alguns desses trabalhos incluam discussões presentes na literatura internacional sobre análise de políticas (por exemplo, aquelas abordagens e discussões metodológicas publicadas em inglês ou francês), pode-se argumentar que ainda são escassas as

⁸ Essas reformas foram acompanhadas da implantação de políticas neoliberais que se tornaram mais evidentes a partir da década de 1990, no governo Fernando Henrique Cardoso, com a aprovação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, em novembro de 1995, elaborado por Bresser Pereira, titular do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE).

publicações que apresentam as discussões teóricas e abordagens metodológicas que compõem a vasta literatura internacional sobre a análise de políticas. Além disso, as abordagens convencionais e lineares da análise de políticas parecem ter sido mais fortemente incorporadas nas pesquisas e publicações brasileiras do que as abordagens críticas e dialéticas (Mainardes, 2009, p.6).

Observa-se que as pesquisas sobre política educacional, em sua maioria, se concentram na análise da gênese, do desenvolvimento e da consolidação do campo da política educacional, com foco na discussão sobre seus avanços e dificuldades. Outras, analisam as causas e efeitos da proximidade desse campo de estudos com o campo político propriamente dito, explorando as complexas relações entre eles. Esses estudos demonstram a importância e a consolidação das pesquisas em política educacional enquanto campo científico acadêmico, cujas variações conceituais refletem suas bases epistemológicas. (Mainardes, 2009).

Importante destacar que, em paralelo ao crescimento das pesquisas em políticas públicas educacionais, ampliaram-se também as exigências quanto aos processos teórico-metodológicos deste tipo de investigação, bem como em relação ao papel e importância destas análises, sobretudo no contexto brasileiro de desmonte do Estado de direito, que vem ocorrendo nos últimos anos, mais especificamente com o golpe jurídico, política parlamentar que aconteceu em 2016 com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff (Saviani, 2019).

Neste sentido, Azevedo (2004) enfatiza a necessidade de se pensar a produção de um conhecimento em política educacional capaz de contribuir para a (re)construção de um sistema educacional que possa questionar e combater uma ordem social, política e econômica injusta e desigual, bem como de criar condições e elementos para a edificação de uma sociedade mais justa e igualitária.

A questão epistemológica na política educacional: reflexões necessárias

A pesquisa acadêmica, por ser uma investigação científica, requer uma rigorosa fundamentação epistemológica, que se traduz em uma explicação que evidencia o posicionamento teórico do pesquisador. Chizzotti (1991) define epistemologia como uma área da filosofia que investiga a natureza do conhecimento, seus fundamentos e as justificativas que validam tal conhecimento como verdadeiro.

O enfoque, por sua vez, refere-se ao modo como se constrói metodologicamente a pesquisa, com base em perspectiva e posicionamento específicos. Como nenhuma metodologia é neutra, ao explicitar suas bases teóricas o pesquisador deve manter certa vigilância epistemológica para garantir coerência entre o referencial teórico, as opções metodológicas, as análises e as conclusões.

Tello (2012) considera que o enfoque das epistemologias no estudo de política educacional é um esquema analítico-conceitual que pode ser empregado pelo próprio pesquisador para o exercício da reflexividade e da vigilância epistemológica. Sob a perspectiva de que todo trabalho de pesquisa se vincula a determinadas concepções epistemológicas, o autor indica a necessidade de os trabalhos conterem um posicionamento teórico e um enfoque epistemológico⁹. Defende também, que o pesquisador explicita seu posicionamento epistemológico, o que enriqueceria suas análises.

Tello e Almeida (2013), ao estudarem sobre epistemologia no campo da pesquisa em política educacional, se ancoram na obra do sociólogo Pierre Bourdieu para apresentar a pesquisa em política educacional como um “campo científico” emergente e em vias de organização, que pode ser caracterizado por eixos, como: a) problemática e limitação no desenvolvimento investigativo na prática educativa; b) debates epistemológicos em política educativa; c) epistemologias para análise e a investigação em política educativa; d) história do campo da política educativa; e) investigação analítica de autores referentes em epistemologia, política educativa e realidade na América Latina. Desta forma, concluem que “[...] as pesquisas em política educativa não são neutras, e assim, se apresentam como campo dos estudos epistemológicos em política educativa, que se cristaliza no enfoque das epistemologias da Política Educativa (EEPE)” (p.12). Os autores apontam para o fato de que “[...] existem diversas epistemologias de política educativa” (p.13). Por isso, vários são os posicionamentos e perspectivas epistemológicas utilizadas na investigação.

Sobre as Epistemologias da Política Educativa (EEPE) Tello (2012) definiu três elementos da EEPE, sendo eles: perspectiva epistemológica, posicionamento epistemológico e enfoque epistemológico. Simultaneamente, buscou também definir uma metodologia para análise de publicações de política educacional, por meio da metapesquisa, que se refere ao processo de tomar um conjunto de textos (artigos, teses, dissertações, livros, capítulos, relatórios de pesquisa etc.) como objeto de reflexão e análise. A etapa inicial é a seleção do material bibliográfico, seguido de leitura sistemática e da identificação dos seguintes marcos: a perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico, o enfoque epistemológico, o tipo de pesquisa (natureza teórica, pesquisa empírica, comentários ou críticas), os marcos teóricos (conceitos), os autores de referência, os níveis de abordagem e abstração (descrição, análise e compreensão) e a abrangência da pesquisa (local, regional, nacional, global).

Sobre o enfoque da EEPE, com base em Tello (2012), Mainardes (2017, p. 4) explica seus componentes analíticos: a) a perspectiva epistemológica “[...] refere-se à

⁹ Exemplos para uma compreensão das diferenças dessas categorias: a) perspectivas teóricas: marxismo, neomarxismo, estruturalismo, pós-estruturalismo, pluralismo etc.; b) posicionamentos teóricos: críticos, críticos radicais, crítico-analíticos, teóricos da resistência, humanistas, economicistas etc.; c) enfoques epistemológicos: pós-modernidade, hiperglobalista, cético, neoliberal, perspectiva transformadora, funcional-analítico; da complexidade etc. Para Tello (2009), a identificação de um posicionamento teórico torna-se mais difícil no trabalho de pesquisadores que utilizam modelos pluralistas ou ecléticos. Em geral, estes tendem a utilizar uma “excessiva neutralidade teórica”.

cosmovisão que o pesquisador assume para orientar a sua pesquisa [...]” (marxismo, estruturalismo, existencialismo, pluralismo e outros); b) posicionamento epistemológico “[...] está vinculado ao campo de estudo, constituindo o posicionamento do pesquisador com relação ao objeto de estudo [...]” (crítico, neoliberal, jurídico-legal, pós-moderno - trata-se da posição política); c) o enfoque epistemológico “[...] é o modo como se constrói metodologicamente a pesquisa a partir de uma determinada perspectiva epistemológica e a coerência entre os vários tópicos da pesquisa [...] (objetivos, referencial teórico, metodologia, análises, conclusões)”.

Referindo-se ao EEPE, Saviani (2013) explica que

[...] a expressão epistemologia da política educacional estaria referindo-se à análise do caráter científico da política educacional. Considerando que a teoria do conhecimento ou gnosiologia tem por objeto o estudo das condições de possibilidade, legitimidade, valor e limites do conhecimento humano, se deduz que a epistemologia tem por objeto o estudo das condições de possibilidade, legitimidade, valor e limites do conhecimento científico. Em consequência, a epistemologia da política educacional apontaria ao estudo das condições de possibilidade, legitimidade, valor e limites do conhecimento científico que se pode produzir sobre a política educacional. (Saviani, 2013, p. 497).

Nesse sentido, Mainardes (2009), ao utilizar o banco de dados de teses e dissertações cujo tema central tratava de uma política pública educacional específica e de outras que abordaram questões teórico-metodológicas de análise de política educacional, identificou várias limitações nesse campo. Dentre estas, destaca o fato de que algumas pesquisas não explicitam os pressupostos teóricos, exceto aquelas fundamentadas em referenciais consistentes, como: materialismo histórico-dialético, estruturalismo e pós-estruturalismo. Observou também, algumas pesquisas inconsistentes, sem delimitação dos princípios que fundamentaram as suas análises, assim como outras que pouco se articularam com o contexto macro, com o sistema social-político-econômico.

Ball (2011) defende a necessidade urgente de teorização na pesquisa em educação. Para o autor, a teoria ocupa um papel central na tomada de decisões epistemológicas, contribuindo para a complexidade conceitual e oferecendo um método de reflexão e compreensão das condições para a produção de conhecimento. Em suas contribuições, ele menciona dois tipos de epistemologia importantes no processo da pesquisa em políticas públicas: a epistemologia profunda e a epistemologia de superfície.

O autor refere-se, dessa forma, aos pilares fundamentais da pesquisa, em termos epistemológicos. Para Ball (2011), a epistemologia de superfície preocupa-se com as relações entre conceitualização, desenho e condução da pesquisa e interpretação. São “[...] reflexões relativamente mundanas sobre o acesso a dados, o *status* de interpretação do autor, validação do entrevistado etc.” (p. 162). Em

contrapartida, uma pesquisa com uma epistemologia profunda busca explicitar e problematizar os pressupostos teóricos empregados, bem como as bases discursivas ou econômicas utilizadas para compreender o objeto de investigação. O autor justifica enfatizando que política é um processo social, relacional, temporal e discursivo. Por isso, uma epistemologia profunda deve se envolver com questões mais amplas dos pressupostos de poder, verdade e subjetividade.

Ainda de acordo com Ball (2011), a maioria das análises em pesquisas sobre políticas públicas não tem sido muito sofisticada teoricamente e, em muitos casos, não é embasada por teoria alguma. Além disso, ele afirma que uma boa parte das análises se sustentam em um pressuposto implícito, e não discutido, de racionalidade e de coerência. Segundo ele, isso traz distorções ao trabalho, visto que ele defende a posição de que a política não é um processo muito racional e ordenado, sendo necessário pensar teoricamente sobre a possibilidade de irracionalidade e de desordem.

Esse pensamento pode ser relacionado à análise de Boaventura de Sousa Santos, em sua obra “Epistemologia do sul” (2010), na qual ele aprofunda uma crítica a epistemologia hegemônica pela sua postura dogmática frente a realidade, bem como seu uso para justificar a dominação e a exclusão. Para este autor, o modelo epistemológico hegemônico está em crise e, por isso, novos paradigmas estão emergindo. Ele enfatiza a necessidade de se romper com o dogmatismo epistemológico, estabelecendo nas pesquisas os parâmetros de uma epistemologia profunda, que busca explicitar e problematizar os pressupostos teóricos empregados, bem como as bases discursivas utilizadas.

No Brasil, Mainardes e Ball (2011) identificam duas abordagens principais nas investigações em política educacional: (a) estudos teóricos, que focalizam o papel do Estado, a história e o processo de formulação de políticas; e (b) a análise e avaliação de políticas específicas. Nessa perspectiva, pode-se dizer que a análises partem do macro contexto político para as micropolíticas colocadas em prática.

Nesse sentido, Höfling (2001), traz uma reflexão importante que diz respeito à necessidade de se conhecer as concepções teóricas que estão implícitas nas propostas dos estudos em políticas públicas. A autora sugere que as análises sobre as políticas públicas não fiquem restritas aos instrumentos de avaliação e medição. Para além disso, elas devem “[...] referir-se às ‘questões de fundo’, que basicamente informam sobre as decisões tomadas, as escolhas feitas, os caminhos de implementação e os modelos de avaliação aplicados, em relação a uma estratégia de intervenção governamental qualquer” (p. 30). Essas questões de fundo citadas dizem respeito à concepção de sociedade e de política que embasam a formulação e a implementação das políticas públicas. Por isso, é imprescindível verificar essas concepções e quais correntes teóricas fundamentam as implementações da política pública que está sendo estudada.

Nas pesquisas sobre políticas públicas, especialmente nos grupos de trabalho da Anped,¹⁰ observa-se uma forte influência da tradição marxista de análise, sob a luz do materialismo histórico-dialético, referência hegemônica nas ciências sociais. A pesquisa que se desenvolve por esse viés considera os determinantes econômicos, históricos, políticos e culturais, evidenciando a complexa realidade social presente nos vários momentos históricos. De acordo com Netto (2011), no materialismo histórico-dialético, a teoria é uma modalidade de conhecimento do objeto que busca compreender a estrutura dinâmica de sua existência real efetiva, independente das representações do pesquisador.

Masson e Flach (2018), por meio de um estudo, realizaram um levantamento de teses e dissertações sobre política educacional que indicavam a utilização da perspectiva marxista (materialismo histórico-dialético), procurando identificar como as categorias do método (práxis, totalidade, mediação, contradição e historicidade) foram utilizadas no estudo e como elas se articulam com as categorias da obra marxiana (trabalho, mais valia, alienação, ideologia, classes sociais e Estado). As autoras apresentaram um levantamento de teses e dissertações sobre política educacional defendidas no período de 1990 a 2010, e utilizaram o referencial marxista, no período de 2006 a 2010. A partir do levantamento foi possível mapear a frequência do uso das categorias, tanto do método quanto do conteúdo da obra marxiana. Ao final do estudo concluíram que “[...] a pesquisa em política educacional, sob a perspectiva marxista, implica tomá-las como um complexo que só pode ser entendido na sua relação com outros complexos que formam a totalidade social. Isso quer dizer que as categorias da obra marxiana são fundamentais para se compreender a complexidade da sociedade regida pelo capital”. (p. 14).

De acordo com Gomide e Jacomeli (2016), para que a pesquisa seja materialista histórico-dialética, exige-se uma constante revisitação e reconstrução da teoria, justamente porque esse enfoque parte da historicidade do fenômeno e a dialética parte do movimento, da mudança. Assim sendo, o conhecimento histórico necessita ser revisitado e reconstruído constantemente.

A articulação entre as particularidades e a universalidade da política educacional, sob o enfoque materialista histórico-dialético, enriquece as reflexões decorrentes do processo de investigação, pois o caminho do método é, neste caso, partir do concreto para o teórico, para depois retornar, por meio de uma viagem de volta, ao concreto (Marx, 2008). Ou seja; parte-se do específico para o geral e retorna-se ao específico, entendendo que o conhecimento teórico será o conhecimento do objeto real e efetivo, independente do sujeito que o analisar, pois “[...] o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a

¹⁰ Os Grupos de Trabalho são instâncias de aglutinação e de socialização do conhecimento produzido pelos pesquisadores da área de educação. São 23 GTs temáticos, que congregam pesquisadores de áreas de conhecimento especializadas. Além de aprofundar o debate sobre interfaces da Educação, definem atividades acadêmicas das Reuniões Científicas Nacionais da ANPED. Disponível em Grupos de Trabalho | ANPED. Acesso em 16 março 2025.

essência do objeto (...) mediante a pesquisa, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou” (Netto, 2011, p. 22).

Neste sentido, Subtil (2016) reflete sobre a complexidade das condicionantes às quais está atrelada uma política educacional. Considerando que a implementação de uma política pública é marcada por interesses econômicos, políticos e ideológicos, não é possível captar o significado desta sem compreender a lógica do sistema orgânico do capital. Desta forma, a pesquisa sobre política educacional demanda um método específico para sua compreensão, de forma a captar os seus aspectos contraditórios, em especial para a educação, visto que isso “[...] supõe o entendimento de que as demandas dos grupos sociais esbarram no papel inerente ao Estado, no modo de produção capitalista, com sua histórica função de garantir a acumulação do capital” (p. 8).

Masson e Mainardes (2013), no texto *Las contribuciones de la perspectiva marxista para la investigación sobre políticas educativas* destacam que o método marxista, nas pesquisas sobre política educacional, possibilita: a) Compreender a natureza das determinações sócio ontológicas para delimitar os desafios educacionais para a superação da produção capitalista; b) Captar as determinações mais universais que surgem do sistema orgânico do capital com suas contradições no campo ético, científico, cultural, político e educacional; c) Propor uma análise da política a partir de uma totalidade social (gênese, desenvolvimento, contradições e relações), tratando a política educacional em seu contexto histórico e não em seu aparente isolamento.

O texto de Costa (2014), por sua vez, enfatiza as contribuições do método marxista sobre as pesquisas em política educacional destacando que esse posicionamento epistemológico só terá significado se efetivamente estiver comprometido com a crítica à produção academicista, que visa exclusivamente o cumprimento de regras relacionadas ao positivismo, à metafísica e à pseudoneutralidade. Todavia, “[...] a partir do materialismo histórico-dialético, o estudo e a compreensão da realidade educacional só fazem sentido se estiverem articulados à defesa da superação da sociedade capitalista, ou seja, à promoção da emancipação humana”. (Masson, 2014, p. 233).

Em relação aos pressupostos gerais para a análise das políticas na perspectiva marxista, observa-se que a discussão sobre categorias e conteúdos nestas pesquisas leva à compreensão de que a política educacional se sustenta pela forma como o Estado se constitui e suas relações de produção. Desta forma, ancorado nesta perspectiva, é possível compreender em que medida as políticas públicas legitimam o poder econômico, ideológico e político do Estado capitalista, assim como permite compreender, com maior clareza, as contradições presentes nas políticas, quando estas são apresentadas sob uma perspectiva progressista (educação para todos, educação para o trabalho, emancipação, socialização do conhecimento etc.), camuflando o real discurso e pressupondo uma agenda oculta na política educacional em vigor.

Nesta perspectiva, analisar políticas públicas para a educação requer mapeamento de legislações, análise de suas similaridades e diferenças, de forma que seja possível apreender o movimento dialético das permanências e superações e as consequências impostas aos sujeitos e instituições alvos destas políticas. Para além

disso, identificar e analisar as contradições presentes na implementação de determinada política educacional supõe o entendimento de que as demandas dos grupos sociais inseridos neste contexto esbarram, em última instância, no papel do Estado, no modo de produção capitalista, que tem na sua função histórica a acumulação de capital. Afinal, “[...] as políticas educacionais fazem parte da totalidade social [...] O estudo da sua gênese, de seu movimento e de suas contradições direciona a pesquisa para a constante busca de um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes.” (Gomide e Jacomeli, 2016, p.72).

Ao analisar a pesquisa em políticas educativas a partir da teoria marxista, Masson (2014) relaciona questões centrais marxianas - tais como o trabalho, as relações sociais de produção, alienação, ideologia, Estado e emancipação humana - com a pesquisa em política educativa, enfatizando que “[...] as políticas educativas na América Latina ainda são um campo em construção, considerando que as investigações ainda carecem de referenciais analíticos consistentes e uma definição mais clara do objeto de investigação” (p. 56).

Portanto, relacionando com a discussão de Ball (2011), é possível inferir que a epistemologia do campo de pesquisa em política educacional apresenta potencialidades, porém, exigirá do pesquisador o trabalho denso de articulação e construção de um referencial teórico-metodológico que o possibilite capturar a complexidade das políticas públicas e, ao mesmo tempo, romper com discursos considerados hegemônicos.

Tello e Almeida (2013), compreendem que os estudos em política educacional podem ser entendidos também como processos emancipatórios e, por isso, fazem parte de “[...] um projeto de sociedade que não mais se justificam a produção de conhecimento com ações isoladas, desagregadas e despolitizadas”. (p.230).

Considerações finais

Os estudos sobre política educacional no Brasil demonstram que o conjunto de reformas educacionais que se refletiram em políticas públicas, vem, ao longo dos anos, sujeitando a educação à lógica neoliberal, cujas práticas sociais estão alicerçadas numa relação meramente econômica. Nesta proposta educativa referendada pela lógica neoliberal, as concepções de sociedade e escola presentes primam pelo individualismo, exclusão e competitividade. Quando as políticas educacionais implementadas são fruto de uma ideologia na qual “a educação é condição necessária para a reprodução econômica e ideológica do capital” (Cruz, 2003, p.16), ideais como igualdade de oportunidades, participação e autonomia passam a ser subordinados à lógica racional do mercado e as reformas na área educacional ficam reduzidas ao cumprimento de objetivos que atendem, prioritariamente, ao imperativo econômico.

Conforme discutido ao longo deste texto, ao mesmo tempo em que a educação passou a ter centralidade na pauta política, houve também o crescimento dos estudos

e das análises da política educacional, sendo o campo científico alimentado pelas políticas em ação e influenciado pelos condicionantes advindos destas. Portanto, a política educacional é uma forma de materialização da ação do Estado no campo da educação e destes programas emergem os objetos que dão vida aos estudos científicos.

Observa-se que, como projeto científico, as pesquisas precisam se ancorar em uma epistemologia que permita análises e conclusões consistentes, com base em critérios de cientificidade, como: objetividade, adequação e verificabilidade. Afinal, o processo de pesquisa, conforme apontado pelos autores aqui referenciados, exige exame e avaliação crítica das políticas implementadas, seus processos e profundidades teórico-metodológicas no trato das informações, no estudo de cada política em específico e na investigação do objeto e do seu contexto histórico. Já como projeto político, a pesquisa em política educacional deve se comprometer com critérios de análise que envolvem legitimidade, justiça social, igualdade e criticidade.

O contexto atual indica que, no Brasil, o campo de pesquisa em política educacional ainda se encontra em fase de expansão e busca de consolidação. As pesquisas aqui apontadas indicaram que se trata de um campo em construção, ainda com diversas questões a serem resolvidas, como: uma melhor definição de seus objetos de estudo, a ampliação dos referenciais teóricos para a análise de políticas, a conceituação do que é política educacional, a internacionalização dos estudos de política educacional, a ampliação da interlocução com a ciência política, ciências sociais, economia, bem como com as contribuições que resultam do desenvolvimento contínuo da teoria social, em um sentido amplo.

Desta forma, as investigações sobre política educacional precisam ampliar seus aportes teórico-metodológico, visando ir além do conteúdo científico produzido, efetivando um processo continuado de debater questões relevantes, a partir de uma análise comprometida com uma perspectiva crítica e reflexiva em suas múltiplas relações. Para isso, é importante repensar: as bases teóricas e empíricas que fundamentam os trabalhos, assim como a participação do pesquisador como sujeito crítico na condução dos estudos; os contextos; as interferências e os modelos ou concepções de Estado, Governo e projeto educacional que permeia a produção das pesquisas.

Portanto, ressalta-se a importância de uma escolha epistemológica aprofundada na pesquisa científica sobre política educacional, pois as metodologias adotadas e os pressupostos teóricos envolvidos na pesquisa influenciam diretamente a compreensão do objeto de estudo. Ou seja, o caminho metodológico escolhido “[...] determina a forma como o pesquisador compreende a realidade, a maneira como ele se posiciona em relação ao objeto de estudo e os métodos que utilizará para gerar conhecimento” (Gil, 2008, p. 31). Desta forma, o conhecimento das múltiplas perspectivas epistemológicas permite uma análise mais crítica e robusta e, por consequência, uma pesquisa mais consistente, relevante, rigorosa, reflexiva e socialmente responsável.

Referências

- AZEVEDO, Janete M. Lins. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BALL, S. J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Política educacional: questões e debates**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 78-99.
- BALL, S. J. Sociologia da política educacional e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal da política educacional e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Política educacional: questões e debates**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.
- COSTA, R. C. O método materialista histórico e dialético e a práxis revolucionária: contribuições às análises das Políticas Educacionais. In: JORNADAS LATINOAMERICANAS DE ESTUDOS EPISTEMOLÓGICOS EM POLÍTICA EDUCATIVA, 2., 2014, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ReLePe, 2014. p. 1-21.
- CRUZ, Rosana Evangelista. **Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão do capital internacional?** Curitiba: UFPR, 2003.
- CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 7-20, set./dez. 2005. DOI: 10.1590/S1413-24782005000300002.
- GATTI, Bernardete. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional. **Caderno de Pesquisa** — FCC, São Paulo, n. 113, jul. 2001.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMIDE, Denise Camargo; JACOMELI, Mara Regina Martins. **O método de Marx na pesquisa sobre política educacional**. Políticas Educativas – PolEd, 2016.
- HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. DOI: 10.1590/S0101-32622001000300003.
- KRAWCZYK, N. A historicidade da pesquisa em política educacional: o caso do Brasil. **Jornal de Política Educacional**, n. 12, jul./dez. 2012. p. 03-11.
- LIEVORE, Sue Elen; BASTOS, Roberta Freire. **Bases epistemológicas das pesquisas em política educacional: alguns apontamentos**. Pró-Discendente, v. 26, n. 1, p. 164-175, 2020.

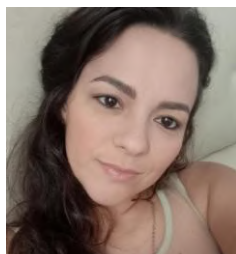
- MAINARDES, J. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. 1, jan./abr. 2018. p. 186-201.
- MAINARDES, J. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-metodológicos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33/e173480/2017.
- MAINARDES, Jefferson. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, jan./abr. 2009.
- MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MASSON, G. A importância dos fundamentos ontológicos nas pesquisas sobre política educacional: contribuições do materialismo histórico-dialético. In: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. da (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em Educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 201-225. (Coleção Políticas Públicas de Educação).
- MASSON, G.; FLACH, S. O materialismo histórico-dialético nas pesquisas em política educacional. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa [online]**, v. 3, p. 1-15, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.3.011>.
- MASSON, G.; MAINARDES, J. Las contribuciones de la perspectiva marxista para la investigación sobre Políticas Educativas. In: TELLO, C. (Comp.). **Epistemologías de la Política Educativa**: posicionamientos, perspectivas y enfoques. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 319-348.
- NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- QUEIROZ, A. F. de. Breve histórico da Pós-Graduação no Brasil: Implicações para uma lógica de produtividade. **Rev. C&Trópico**, v. 47, n. 2, p. 41-56, 2023. DOI: [https://doi.org/10.33148/CETROPv47n2\(2023\)art3](https://doi.org/10.33148/CETROPv47n2(2023)art3).
- SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, set./dez. 2009.
- SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, J. B. dos; NASCIMENTO, J. D. do; BRITO, F. de J. S. A produção do conhecimento em política educacional no Brasil e o papel das pesquisas e dos estudiosos: contribuições do ciclo de políticas. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 11, p. 90603–90620, 2020. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n11-464>.

- SAVIANI, D. Epistemología de las políticas educativas: algunas precisiones conceptuales. In: TELLO, C. (Coord. y Comp.). **Epistemologías de la política educacional**: posicionamientos, perspectivas y enfoques. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 495-500.
- SAVIANI, D. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. **Revista HISTEDBR (Online)**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 291-304, abr./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v18i2.8652795>.
- SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 4. ed., 2011.
- SILVA, M. O. da S. e. Avaliação das políticas sociais: aspectos conceituais e metodológicos. In: SILVA, M. O. da S. e. (Org.). **Avaliação de políticas e programas sociais**: teoria e prática. São Paulo: Veras, 2001. p. 44-65.
- STREMEL, Silvana. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. 2016. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.
- TELLO, C.; ALMEIDA, M. de L. P. (Org.). **Estudos Epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.
- VIEIRA, S. L. **Política educacional no Brasil**: introdução histórica. Brasília, DF: Líber Livro, 2007.

INFORMAÇÕES SOBRE AS/OS AUTORAS/ES



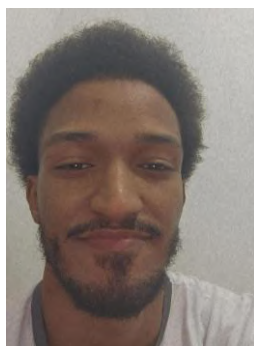
Gerusa Emília da Silva Lima – entusiasta de belas presenças. Assistente Social, Bacharel em Serviço Social – (PUC Minas). Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia/MG - linha trabalho, sociedade e educação. Especialista em Família e Casal (CEFATEF). MBA em Gerenciamento de Projetos PMI (Pitágoras). Alfabetizadora (UFU). Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade (UFU), Grupo de Estudos e Relações Raciais e Marxismo (UNESP; Grupo de Pesquisa e Estudos Núcleo Pró Família (USP). E-mail: assistentesocial.gerusa@gmail.com



Julliany Machado Matos - Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia/MG - linha Trabalho, Sociedade e Educação. Graduada em Ciências Econômicas (UFU). Graduanda de Licenciatura em Educação Física pela Faculdade Multivix - Serra/ES. Especialista em Educação Física Escolar e Ludicidade pela Faculdade de São Marcos/ RS. Oficial Administrativo Escolar da Prefeitura Municipal de Uberlândia. Grupo de Estudos: GPTES: Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade (UFU). E-mail: jully072003@gmail.com



Duaçãooelha Dos Reis Janacaro Moreira da Silva - Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) - Linha Saberes e Práticas Educativas. Graduada em Direito pela Unifucamp. Graduada em Letras-Língua Portuguesa pela Estácio. Graduada em Pedagogia pela UNISEB-Ribeirão Preto. Especialista em Linguística Aplicada na Educação (UCAM - RJ). Especialista em Gestão do Direito e Processo do Trabalho (EASEBRASIL). Advogada. Professora Universitária em Direito. Parecerista dos Cadernos da Fucamp. Revisora e Corretora Textual. GEPDEBS: Grupo de Estudos e Pesquisas em Docência na Educação Básica e Superior (UFU). E-mail: duaoceulha@hotmail.com



Olavo Lisboa dos Santos. Mestrando em Educação na Universidade Federal de Uberlândia. Licenciado em Pedagogia na Universidade Federal do Tocantins (UFT - Câmpus de Arraias). Participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-2020/2021) do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Foi monitor digital do Programa Monitoria Digital (UFT/2020). É membro do projeto de pesquisa Observatório do Ensino de História e Geografia: formação permanente de professores e pesquisadores em ambiente digital, membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Formação de Professores (GEEFP/UFT), membro do Núcleo de Pesquisa e Extensão Artesania(UFT) e Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Estado e Políticas Públicas em Educação (GEPPE/UFT). Foi bolsista do Projeto de Extensão

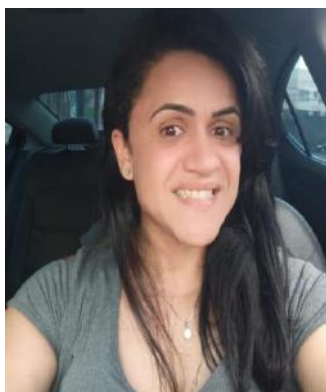
"Espaço Lúdico Pedagógico na UFT - Câmpus de Arraias" (2022.2) e atualmente trabalha como voluntário do projeto. Foi membro do corpo editorial da Revista Leituras em Pedagogia e Educação (RELPE/UFT). Foi estagiário do Laboratório de Ciências (LABEC-UFT). Formado em Lideranças em Comunicação e Justiça Climática pelo projeto "Coalizão Vozes do Tocantins por Justiça Climática". Foi membro da Comissão Setorial de Avaliação (CSA) do campus de Arraias. Atualmente é membro da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UFT. Membro da Comissão de relações étnico-raciais e da Comissão de inteligência artificial do PPGED/UFU. Membro voluntário da A vida no Cerrado, no núcleo de Educação. Coordenador do Clube de Leitura Negra desde 2023. Tem interesse nos seguintes temas: Educação Ambiental, Infâncias, Relações étnico-raciais, Decolonialidade, Juventudes, Cerrado, Tecnologias digitais da comunicação e informação. E-mail: olavo.lisboa@ufu.br



Alessandra Alves Ribeiro - Inspirada pelo poder da educação na transformação social, acredita no conhecimento como um caminho para a construção de um futuro mais justo e igualitário. Assistente Social, Professora, Psicopedagoga, Especialista em Educação a Distância e Mestranda em Educação na Universidade Federal de Uberlândia/MG - na linha de pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação, com foco na análise de políticas públicas educacionais e gestão escolar. Sua trajetória acadêmica e profissional está voltada para a promoção de uma educação democrática, inclusiva e de qualidade. Membro efetiva do Laboratório de Análise de Políticas e Gestão da Educação - LAPGE. E-mail: alessandraalvesribeiro.ar@gmail.com



Camila Ramos do Nascimento Souza- Profissional de Apoio Escolar na Prefeitura Municipal de Uberlândia. Possui graduação em Pedagogia e Pós-Graduação “Latu Sensu” em Docência na Diversidade para a Educação Básica pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Atualmente mestranda da Faculdade em Educação (FACED/UFU) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFU), na linha de Saberes e Práticas Educativas. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagens e Infâncias (GEPLI). E-mail: camilassfr@gmail.com



Rejane Timóteo de Carvalho Amaral - Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Católica de Uberlândia. Possui especialização em Educação Especial e Mediação Pedagógica em AEE pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora em Educação Infantil e 1º ao 5º Ano na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, pelo Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED/UFU), na linha de pesquisa em Saberes e Práticas Educativas. Participa do Grupo de Pesquisa Formação Docente, Saberes e Práticas de Ensino de História e Geografia (GEPEGEH). E-mail: rejane.carvalho@ufu.br



Sandra Alves Reis de Queiroz - Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) - Linha Saberes e Práticas Educativas (PPGED/UFU). Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário do Triângulo (UNITRI). Possui Especialização em Inspeção e Supervisão Escolar pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. Supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID -2025/2027) do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Participa do Grupo Observatório de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia e História (GEPEGH)(<https://observatoriogeohistoria.net.br>). Participa do Grupo de Pesquisas NEITec - Núcleo de Educação Inclusiva e suas Tecnologias (PPGCE). E-mail:sandra_alvesreis@yahoo.com.br



Iara Vieira Guimarães Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Integrante da Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFU), no qual orienta pesquisas de mestrado e doutorado. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2006). Realizou pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2015). É Mestre em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (1998) e possui graduação em Geografia pela Universidade

Federal de Uberlândia (1993). Coordenadora da plataforma digital Observatório do Ensino de História e Geografia (<https://observatoriogeohistoria.net.br>). Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia e História (GEPEGH), certificado pelo Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil (CNPq). Editora do periódico científico Ensino em Revista. É coordenadora da Linha de Saberes e Práticas Educativas. Coordena o Laboratório Pedagógico (LAPED) da Faculdade de Educação/UFU. É membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Pedagogia/UFU. Atua como membro do corpo editorial de vários periódicos científicos. Coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no curso de Pedagogia/UFU (2020/2022) e (2025/2027). Integrou o Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU (2017-2019). É membro da Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS), Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), da Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino (Andipe). Membro do Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação (FEPAE). Possui experiências na educação básica e no ensino superior e desenvolve trabalhos de ensino, pesquisa e extensão sobre processos de ensino e aprendizagem em Geografia, metodologias e práticas pedagógicas, formação de professores, Educação Ambiental. Temas de estudo: ensino de geografia, educação ambiental, mídias e tecnologias nos processos educativos. E-mail: iaravg@ufu.br



Jaqueline Barros Vidigal - Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia - PPGED/UFU (2024) na linha de pesquisa 'Estado, Políticas e Gestão da Educação'. Possui especialização em Docência do Ensino Superior - FIJ (2010); Graduação em Gestão do Agronegócio - UFV (2008) e em Administração de Empresas (2013). Atualmente é discente do quarto ano do curso de Pedagogia na UFU (2025). Membro efetiva do LAPGE - Laboratório de Análise de Políticas e Gestão da Educação. E-mail: jaquevidigal@ufu.br



Maria Simone Ferraz Pereira - Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (1996), mestrado (2006) e doutorado (2012) em Educação pela Universidade Estadual de Campinas/Unicamp. Professora da Faculdade de Educação/Faced/UFU, na graduação trabalha com Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Docente do Programa de Pós-Graduação (PPGED/Faced), vinculada à Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação. Atualmente é diretora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (Quadriênio 2022-2026). Vice -diretora da Associação Nacional de Política e Administração em Educação (Anpae) - Seção MG, gestão 2021-2023. Foi diretora na gestão 2019-2021 e vice-diretora da Anpae - Seção MG, gestão 2015-2019. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: Avaliação Educacional (aprendizagem, institucional e externa), Gestão Educacional e Escolar, Organização do Trabalho Pedagógico da Escola. Nos últimos anos tem desenvolvido pesquisas no campo das políticas educacionais com ênfase na política educacional mineira, política de avaliação externa, a questão da qualidade educacional especialmente no debate acerca da gestão educacional e escolar, exclusão/desigualdade na organização do trabalho pedagógico da escola. E-mail: msimonefp@ufu.br

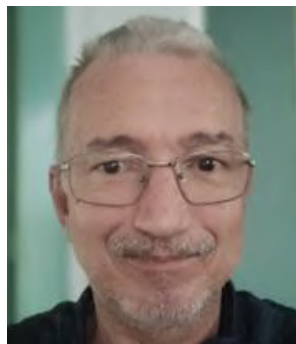


Ana Karolina Silva – Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU) na Linha de Pesquisa: Ensino de Ciência e Matemática com foco em Educação Inclusiva. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (2015). Pós-Graduada Lato Sensu em Educação Especial Inclusiva. Pós-Graduada Lato Sensu em Supervisão, Inspeção e

Gestão Escolar. Atualmente é professora da Prefeitura Municipal de Uberlândia, atuando desde 2015. Imensamente apaixonada e dedicada em trabalhar como Professora e Profissional de Apoio na Educação Inclusiva, principalmente com pessoas com deficiência e pessoas com necessidades especiais. Email: karoludi_mg@hotmail.com / karoludimg.ufu@gmail.com



Marcelly Lopes de Oliveira. Mestranda na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no Programa de Pós Graduação (PPGED), na Linha de Pesquisa: Educação em Ciências e Matemática, com a orientação do Prof. Dr. Vlademir Marim. Possui graduação em PEDAGOGIA pela FACULDADE DE EDUCAÇÃO ANTONIO AUGUSTO REIS NEVES (1995). É pós-graduada em Psicopedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (1988 a 1999). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em alfabetização, no ensino fundamental de 1 ao 5 ano e educação infantil. Atuou como professora na rede pública Municipal de Uberlândia, atuou como professora em Projetos de desenvolvimento da aprendizagem (ADA), Acelera Brasil e Se Liga em parceria com o Instituto Ayrton Senna e prefeitura municipal de Uberlândia, atuou também em sala de recursos com atendimento especializado para crianças com deficiência. Atuou como diretora de Escola Municipal de Educação Infantil. Email: marcellylopesoliveira@gmail.com



Carlos Magno dos Santos – Bacharel e licenciado em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Especialista em Psicopedagogia; Mestrando em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU) na Linha de Pesquisa: Ensino de Ciência e Matemática. Professor em diversas áreas do conhecimento na rede estadual de Minas Gerais de 1991 a 2001. Coordenador do Centro Educacional de Apoio ao Menor C.E.A.M. (Fund. Lions Clube Sete de Setembro, 1999-2001). E-mail: carlosmagnoudimg.ufu@gmail.com



Carlos Lucena. Cientista Social pela Puccamp. Mestre em Educação pela Puccamp. Doutor em Filosofia e História da Educação pela Unicamp. Pós-doutorado em Educação pela Ufscar e pela Unicamp. Pesquisador do Histedbr. Professor Titular na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, atuando na graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado em educação. Editor Chefe da Editora Navegando Publicações vinculada. ao Histedbr. Desenvolve pesquisas nas áreas de Trabalho, Economia da Educação e Novo Nazifascismo, investigando as mediações entre a mundialização do capital e a formação dos trabalhadores.



NAVEGANDO