

MARIA LÍLIA IMBIRIBA SOUSA COLARES

JOSÉ CLAUDINEI LOMBARDI

ANSELMO ALENCAR COLARES

JAINÉ BEZERRA MARTINS

(ORGS.)

# FORMAÇÃO HUMANA EDUCAÇÃO PÚBLICA E CRISES DO CAPITALISMO

DEBATES DO V ENCONTRO

HISTEDBR UFOPA



NAVEGANDO

2026

# **FORMAÇÃO HUMANA EDUCAÇÃO PÚBLICA E CRISES DO CAPITALISMO**

**DEBATES DO V ENCONTRO  
HISTEDBR UFOPA**

Todos os direitos reservados. 2026



## **DIAGRAMAÇÃO**

Ma. Jaine Bezerra Martins

## **CAPA**

Adrielle Nara Serra Bezerra

## **FOTOGRAFIAS**

Acervo do Histedbr Ufopa

## **CONSELHO EDITORIAL**

Profa Dra. Juracy Machado Pacífico – UNIR

Prof. Dr. Leandro Sartori – UERJ

Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos - UFSCar

Profa Dra. Maria Jose Pires Barros Cardozo - UFMA

Prof. Dr. Tadeu Oliver Gonçalves – UFPA

Profa Dra Maria Antonia Vidal Ferreira – UFOPA

Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes – UESB

Publicação viabilizada pela Universidade Federal do Oeste do Pará  
– Programa de Pós-graduação em Educação/PPGE-UFOPA por  
meio do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e  
Educação no Brasil – HISTEDBR UFOPA”.

O conteúdo deste livro é de exclusiva responsabilidade dos autores.



[www.editoranavegando.com](http://www.editoranavegando.com)  
[editoranavegando@gmail.com](mailto:editoranavegando@gmail.com)

Uberlândia - MG  
Brasil

Copyright © by autor, 2026.

F7244 – COLARES, M. L. I. S.; LOMBARDI, J. C.; COLARES, A. A.; MARTINS, J. B. (Orgs.). Formação humana, educação pública e crises do capitalismo: debates do V Encontro Histedbr UFOPA. Uberlândia: Navegando Publicações, 2026.

ISBN: 978-65-6070-153-3

DOI -10.29388/978-65-6070-153-3

Vários autores

1. Histedbr-UFOPA 2. Formação Humana 3. Educação. 4. Capitalismo I. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares; José Claudinei Lombardi; Anselmo Alencar Colares; Jaine Bezerra Martins. II. Navegando Publicações. Título.

CDD - 370

Índice para catálogo sistemático

Educação

370

Navegando Publicações



**NAVEGANDO**

www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG

Brasil

## Editores

Lurdes Lucena – Esamc – Brasil

Carlos Lucena – UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

## Conselho Editorial Multidisciplinar

### Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani – USP – Brasil  
Anderson Bretas – IFTM – Brasil  
Anselmo Alencar Colares – UFOPA – Brasil  
Carlos Lucena – UFU – Brasil  
Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil  
Cilson César Fagiani – Uniube – Brasil  
Derneval 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  
Márcia J. A. Rosário – UFPA – Brasil  
Newton Antonio Pacifilli Bryan – Unicamp, Brasil  
Paulino José Orso – Unioeste – Brasil  
Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil  
Robson Luiz de França – UFU, Brasil  
Tatiana Dahmer Pereira – UFF – Brasil  
Valdemar Squissardi – UFSCar – (Apos.) – Brasil  
Valéria Lucília Forti – UERJ – Brasil  
Yolanda Guerra – UFRJ – Brasil

### Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina  
Alicia María de Castro Martins – (I.S.M.T.), Coimbra – Portugal  
Alexander Steffell – Lee University – EUA  
Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana  
Antonio Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Mc – Rep. Dominicana  
Amanda Martínez 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 – Áustria  
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 Nîmes / Univ. de la Réunion – France  
Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA  
Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha  
Francisco 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 Elias-Caro – Universidad del Magdalena – Colômbia  
José Jesús Borján Nieto – El Colegio de Vera Cruz – México  
José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha  
Juan Marchena Fernández – Universidad Pablo de Olavide – Espanha  
Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Equador  
Lerber Dimas Vasquez – Universidad de La Guajira – Colômbia  
Marvín Barahona – Universidad Nacional Autónoma de Honduras – Honduras  
Michael Zeske – Universität Zü. 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  
Reyny Viales Hartzog – 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 – University of London – Inglaterra  
Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai  
Yoel Cordoví Núñez – Instituto de Historia de Cuba v Cuba

# SUMÁRIO

<b>1. APRESENTAÇÃO</b>	8
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares; José Claudinei Lombardi; Anselmo Alencar Colares; Jaíne Bezerra Martins	
<b>2. A FORMAÇÃO HUMANA OMNILATERAL COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO</b>	11
José Claudinei Lombardi (UNICAMP)	
<b>3. ESTADO, GESTÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS: DESAFIOS PARA A PESQUISA HISTÓRICO- CRÍTICA</b>	28
Newton Antônio Paciulli Bryan (UNICAMP-UFOPA)	
<b>4. DO “SACERDOTE DO ENSINO” AO PROFESSOR ADOECIDO: BREVES APONTAMENTOS HISTÓRICOS</b>	48
Alberto Damasceno (UFPA) Suellem Pantoja/UEMASUL Marcus Ribeiro/UFPA	
<b>5. REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PÚBLICA NA PERSPECTIVA DO MATERIALISMO HISTÓRICO E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA</b>	65
Frederico Jorge Ferreira Costa (UECE)	
<b>6. A PESQUISA COMO BASE PARA A FORMAÇÃO HUMANA: EM FOCO AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E A TECNOLOGIA</b>	77
Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar (UFG)	
<b>7. ENTRE PESSOAS, RIOS E FLORESTAS: A PESQUISA COMO BASE DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO</b>	100
Maria Cristina Gomes Machado (UEM)	
<b>8. A PESQUISA COMO BASE DA FORMAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E ÁREAS AFINS NAS CINCO REGIÕES DO BRASIL</b>	115
Luiz Bezerra Neto (UFSCar)	

<b>9. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, O ENSINO E A PESQUISA</b> Paulino José Orso (UNIOESTE)	129
<b>10. A IMPORTÂNCIA DA CIÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO ESCOLAR: IMPLICAÇÕES PARA O ENFRENTAMENTO DA QUESTÃO ECOLÓGICA NA AMAZÔNIA</b> Dermeval Saviani (UNICAMP)	146
<b>11. RODA DE CONVERSA “EDUCAÇÃO E ARTE”</b> Dermeval Saviani (UNICAMP)	176
<b>12. RODA DE CONVERSA “EDUCAÇÃO E ARTE”</b> Maria Aparecida Dellinghausen Motta	183
<b>SOBRE OS AUTORES</b>	187

## 1. APRESENTAÇÃO

*Maria Lília Imbiriba Sousa Colares*  
*José Claudinei Lombardi*  
*Anselmo Alencar Colares*  
*Jaine Bezerra Martins*

Este e-book reúne os textos das conferências, mesas-redondas e da roda de conversa realizadas no V Encontro do HISTEDBR/UFOPA, promovido pela Universidade Federal do Oeste do Pará, no período de 28 de agosto a 1º de setembro de 2025, sob o tema “A pesquisa como base na formação”. A coletânea sistematiza reflexões teóricas e analíticas produzidas ao longo do evento, constituindo-se como registro do debate acadêmico realizado no campo da Educação, particularmente no diálogo com a História da Educação, as Políticas Educacionais, a Gestão e a Pedagogia Histórico-crítica.

O Capítulo 1, correspondente à conferência de abertura, apresenta o texto “A formação humana omnilateral como princípio educativo”, de José Claudinei Lombardi, no qual se destaca a centralidade da formação humana integral a partir de uma perspectiva histórico-crítica. O autor retoma fundamentos teóricos do materialismo histórico-dialético para compreender a educação como prática social inserida na totalidade das relações sociais, enfatizando o papel da pesquisa na apreensão crítica da realidade educacional. Os Capítulos 2, 3 e 4, sistematizam os debates da mesa-redonda “Pesquisas em História, Gestão e Políticas Educacionais”, reunindo contribuições de Newton Antônio Paciulli Bryan, Alberto Damasceno *Suellem Pantoj*, *Marcus Ribeiro* e Frederico Jorge Ferreira Costa. Os textos discutem diferentes enfoques teórico-metodológicos de investigação,

demonstrando como a pesquisa educacional se constitui em campo de disputas interpretativas e políticas, articulando história, gestão e políticas públicas como dimensões indissociáveis da compreensão dos sistemas educacionais.

Nos Capítulos 5, 6 e 7, a mesa-redonda “A pesquisa como base da formação” aprofundam o debate acerca da pesquisa enquanto princípio formativo, reunindo reflexões de Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar, Maria Cristina Gomes Machado e Luiz Bezerra Neto. As análises destacam a pesquisa como elemento estruturante da formação docente e acadêmica, superando concepções instrumentalizadas do conhecimento e reafirmando seu papel na constituição de sujeitos críticos e intelectualmente autônomos.

O Capítulo 8, conferência intitulada “A pesquisa educacional na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica”, de Paulino José Orso, retoma e aprofunda os fundamentos teóricos discutidos ao longo do evento, reafirmando a pesquisa educacional como prática teórica comprometida com a compreensão crítica da realidade e com a transformação social. O texto consolida a unidade teórico-política do encontro ao situar a pesquisa no interior de um projeto histórico de emancipação humana.

O Capítulo 9 apresenta a conferência “A importância da ciência no processo de ensino escolar: implicações para o enfrentamento da questão ecológica na Amazônia”, de Dermeval Saviani, na qual o autor articula fundamentos da Pedagogia Histórico-crítica à problemática ambiental contemporânea. A reflexão enfatiza o papel da ciência e do conhecimento sistematizado no enfrentamento das contradições socioambientais, especialmente no contexto amazônico, ressaltando a função social da escola e da pesquisa científica.

Os Capítulos 10 e 11 registram a Roda de Conversa “Educação e Arte”, com contribuições de Dermeval Saviani e *Maria Aparecida Dellinghausen da Motta*, ampliando o debate ao articular educação, sensibilidade estética e produção cultural. A roda de conversa trata das relações entre arte e formação humana, reafirmando a educação como prática cultural e socialmente situada.

Ao reunir essas contribuições, o presente e-book apresenta o HISTEDBR/UFOPA como espaço coletivo de produção intelectual comprometido com o rigor teórico, com a defesa da educação pública, gratuita, laica e socialmente referenciada, e com a análise crítica das determinações históricas que atravessam a educação brasileira. A obra expressa, assim, a compreensão da pesquisa como base da formação, como procedimento metodológico e como princípio teórico, político e formativo orientador das práticas educativas e da produção do conhecimento.

## **2. A FORMAÇÃO HUMANA OMNILATERAL COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO**

José Claudinei Lombardi/UNICAMP

### **INTRODUÇÃO**

O presente capítulo corresponde à conferência de abertura proferida no seminário comemorativo dos 15 anos do HISTEDBR/UFOPA, realizado de 28 de agosto a 1º de setembro em Santarém, Pará. A transposição da fala para a forma escrita preserva o conteúdo e a organização originais, incorporando referências que explicitam o diálogo com o materialismo histórico-dialético. A reflexão articula Marx, Engels e Gramsci com a Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani e com estudos que venho desenvolvendo sobre trabalho, educação e emancipação humana (Lombardi, 2005; 2010; 2018).

Registro meu agradecimento aos pesquisadores do HISTEDBR da UFOPA pela oportunidade de dialogar sobre o tema, especialmente ao Prof. Anselmo Colares e à Profa. Lília Colares. Para mim, é profundamente gratificante testemunhar os frutos do trabalho coletivo aqui realizado, pois é uma construção consistente, que demanda a soma de esforços e a superação de diferenças. Cumprimento o Grupo HISTEDBR/UFOPA pelos quinze anos de existência e pela trajetória comprometida com a produção acadêmica e com a emancipação humana.

Antes de adentrar o tema, impõe-se reconhecer as tragédias que marcam o atual período de crise estrutural do

modo de produção capitalista, inclusive da educação (Saviani, 2020). Trata-se de uma crise econômica, política, social e geopolítica que atinge soberanias nacionais e a própria perspectiva multilateral. A violência contra o povo palestino, o genocídio de populações indígenas no Brasil e o extermínio da juventude negra nas periferias evidenciam a brutalidade de um sistema que nega a fraternidade entre os seres humanos. Esta reflexão é dedicada à memória dessas vítimas. A exposição está organizada em quatro eixos:

- 1) Burguesia e proletariado: propostas pedagógicas contrárias;
- 2) A categoria modo de produção e o trabalho como princípio educativo;
- 3) Marx e Engels: fundamentos da proposta pedagógica emancipatória;
- 4) A Pedagogia Histórico-Crítica e a formação omnilateral.

## **BURGUESIA E PROLETARIADO: PROPOSTAS PEDAGÓGICAS CONTRÁRIAS**

A análise histórica da educação, quando orientada pelas categorias de totalidade e contradição, revela que o processo educativo está indissociavelmente vinculado às relações sociais de produção. Marx advertia que: “O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e espiritual em geral” (Marx, 2008, p. 47). A categoria modo de produção oferece, portanto, a base material para compreender as relações que os seres humanos estabelecem entre si e com a natureza, sendo que o trabalho

constitui a forma fundamental pela qual a humanidade produz e reproduz sua existência material e simbólica.

No plano social, as contradições da totalidade histórica expressam-se na luta de classes. No Manifesto do Partido Comunista, Marx e Engels indicaram que: “A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história da luta de classes” (Marx; Engels, 1998, p. 40). Na sociedade capitalista, essa luta assume a forma do antagonismo entre burguesia e proletariado, também atravessando a educação. Por isso mesmo, desde as revoluções burguesas (a Revolução Industrial e a Revolução Francesa) foram forjadas diferentes instituições escolares para as diferentes classes e frações de classes. Em estudo anterior destaquei que:

“A escola capitalista organiza-se como mediação da reprodução do capital, diferenciando o acesso ao saber conforme a posição de classe, produzindo uma divisão intelectual do trabalho que se expressa pedagogicamente” (Lombardi, 2010, p. 73).

É o movimento pendular da luta de classes que explica as configurações assumidas pela educação capitalista, expressa nos projetos societários resultantes, por um lado, da consolidação do liberalismo como ideologia burguesa, e por outro lado, pelo surgimento das lutas da classe trabalhadora e a partir delas dos movimentos anarquistas, socialistas e comunistas. Essa luta, entretanto, não se manifesta na educação que a burguesia oferece às diferentes classes fundamentais, sendo que a dualidade educacional se expressa, até hoje, na existência de escolas de alta qualidade para os filhos das elites e de uma escola pública precarizada para os

trabalhadores. Engels já observara: “A burguesia necessita de operários suficientemente instruídos para manejar as máquinas, mas não o bastante para compreender o mecanismo social que os oprime” (Engels, 1985, p. 221). E Engels vai fundo na análise da situação da classe trabalhadora, demonstrando que “A produção capitalista mutila o trabalhador, transformando-o em acessório da máquina” (Engels, 1985, p. 244).

Mas, voltando à caracterização dual da educação burguesa, e que afeta de modo geral a educação mundial, Saviani demonstrou que essa dualidade estrutura o sistema brasileiro: “A marginalidade escolar não é acidente, mas produto de uma escola organizada segundo os interesses da classe dominante” (Saviani, 2008, p. 32). A marginalização social e o desemprego estrutural evidenciam os limites das políticas compensatórias. Mesmo atividades econômicas ilegais integram a lógica de acumulação do capital financeiro internacionalizado. O Estado burguês, sob aparência democrática, funciona como instrumento de dominação daqueles que detêm o poder econômico, recorrendo aos aparelhos ideológicos – entre eles a educação – para manter a alienação das massas.

Mesmo estando na terceira década do século XXI e, apesar da manutenção da dualidade da educação burguesa, o movimento contraditório da luta de classe ainda se faz fortemente presente e anima elaborações teóricas e práticas pedagógicas e de ensino. Entretanto, precisamos reconhecer que a classe que detém o poder econômico, também controla os aparelhos de Estado (do Estado burguês), o que ocasiona a educação dualista:

- 1) Educação plena para os filhos da burguesia, com domínio dos conhecimentos clássicos e preparação para o comando;

2) Para os filhos da classe trabalhadora, uma educação mínima e precarizada e técnica (treinamento para o trabalho), embora não haja trabalho para todos.

## **A CATEGORIA MODO DE PRODUÇÃO E O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO**

Para superar essa lógica de exclusão e dualidade, impõe-se retomar a categoria modo de produção como fundamental para o entendimento da sociedade e da educação. Numa perspectiva materialista e histórica, não se pode deixar de reconhecer que é pelo trabalho que o ser humano produz sua existência, constitui-se como ser social e desenvolve suas capacidades criativas.

A importância do trabalho para a produção da vida, foi alicerçada por Marx nos seguintes termos: “O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (Marx, 2013, p. 211). Diferentemente da mera vida orgânica, o trabalho possibilita a apropriação consciente da natureza e a produção da cultura. As representações simbólicas, a linguagem e o conhecimento científico derivam desse processo histórico. A categoria trabalho é, portanto, central para explicar a formação humana, sendo o trabalho um princípio educativo pois nele se articulam desenvolvimento individual e sociabilidade. Com esse fundamento, Gramsci propôs a escola unitária: “O novo princípio educativo deve ser o trabalho moderno, base de uma escola única inicial de cultura geral” (Gramsci, 2001, p. 118).

A formação que integra trabalho produtivo e instrução intelectual constitui o caminho para a constituição de indivíduos livres e críticos. Nessa direção, tenho defendido que: “A formação humana é mediação entre o trabalho socialmente produzido e a apropriação individual das objetivações culturais” (Lombardi, 2005, p. 19). Com uma educação crítica e que realiza formação humana, os filhos da classe trabalhadora são capazes de reconhecer-se no que produzem e de superar a alienação capitalista, sem esquecer que a alienação é uma decorrência do trabalho alienado, assim expresso por Marx nos Manuscritos: “No trabalho alienado o homem se estranha do produto de seu trabalho, do ato de produzir e de seu ser genérico” (Marx, 2004, p. 83).

## **MARX E ENGELS: FUNDAMENTOS DA PROPOSTA PEDAGÓGICA COMUNISTA**

No entendimento de Marx e Engels a sociedade capitalista, com a divisão social do trabalho, e a divisão da sociedade em classes, criou uma formação unilateral para os filhos da classe trabalhadora. Como o trabalhador se especializa em apenas uma parte (fragmento) do processo produtivo, torna-se alienado e distanciado do conhecimento total de seu próprio trabalho e da sociedade em que se insere. Nesse contexto, a educação burguesa é vista como uma ferramenta para reproduzir essa alienação, formando indivíduos que se limitam a ser mão de obra barata para o sistema econômico, com conhecimentos técnicos e instrumentais esparsos, mas sem uma compreensão crítica e completa da realidade.

Como é sabido, entretanto, Marx e Engels não elaboraram uma análise minuciosa sobre educação, mas suas obras contêm indicações fundamentais em termos analíticos e propositivos. Diante do atual contexto de barbárie, a recuperação da contribuição marxiana torna-se urgente, e eu a sintetizo em três direções fundamentais:

1. A Crítica Radical: O desvelamento da educação burguesa como apêndice das condições de vida das classes.
2. A Análise da Alienação: A compreensão de como a ciência e a cultura são subordinadas ao capital, alienando o trabalhador do saber produzido por ele mesmo.
3. A Defesa da Formação Integral: A luta pela superação da monotecnia em direção à politecnia, articulando o fazer e o pensar na busca pela omnilateralidade.

A defesa de uma educação politécnica para os trabalhadores encontra-se delineada nas Instruções aos Delegados da AIT, onde Marx escreveu: “Por instrução entendemos três coisas: que educação intelectual, educação corporal e educação tecnológica que recolhe os princípios científicos de todo o processo de produção” (Marx, 1983, p. 60). E concluiu: “A combinação do trabalho produtivo com a educação intelectual elevará a classe operária acima das classes burguesa e aristocrática” (Marx, 1983, p. 61).

Engels, analisando a grande indústria, afirmou que “A produção capitalista mutila o trabalhador, transformando-o em simples acessório da máquina” (Engels, 1985, p. 244). A politecnia visa justamente enfrentar essa mutilação, proporcionando compreensão dos fundamentos científicos da produção e desenvolvimento integral das capacidades humanas. Com esse entendimento e oposição à visão

unilateral de formação humana, Marx e Engels propuseram a educação omnilateral como um objetivo e luta política de formação humana pela qual busca-se o desenvolvimento completo do indivíduo. A palavra "omnilateral" vem do latim *omnis*, que significa "todos", e *latus*, que significa "lados", ou seja, uma formação em "todos os lados". Esse entendimento de formação não se restringe a uma única área do conhecimento, mas integra diferentes saberes:

- Formação intelectual / ensino: Acesso ao conhecimento científico, filosófico e artístico.
- Formação politécnica: Domínio de habilidades práticas e tecnológicas.
- Formação física: Desenvolvimento do corpo e de suas capacidades.
- Formação social: Compreensão das relações sociais e da história da humanidade.

Para Marx e Engels, o trabalho (e enfatizam que se trata do trabalho produtivo e não de atividades escolares que simulam o trabalho) é o princípio educativo central nessa proposta. Eles defendem a união entre teoria e prática, onde o trabalho não é apenas uma atividade instrumental para a subsistência, mas um meio de o ser humano se apropriar da natureza e de si mesmo, desenvolvendo suas potencialidades de forma completa e consciente.

## **A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A FORMAÇÃO OMNILATERAL**

Na elaboração marxista, os conceitos de omnilateralidade, politecnicidade e escola unitária têm origem na crítica marxista à educação fragmentada imposta aos

trabalhadores. Para explicitar o núcleo teórico da formação omnilateral, convém retomar Marx que afirmou que “No lugar do indivíduo parcial surge o indivíduo totalmente desenvolvido para o qual as diferentes funções sociais são modos alternantes de atividade” (MARX, 2013, p. 534). Na mesma direção, Engels complementa que “A grande indústria exige homens plenamente desenvolvidos, capazes de passar de uma função a outra” (Engels, 1985, p. 247).

Gramsci, por sua vez, ao formular a ideia de escola unitária, denunciou a dualidade entre formação humanista para as elites e formação técnica para o povo. Entendimento atualizado por Saviani nos seguintes termos: “A omnilateralidade é o horizonte de uma educação que forme o homem novo, capaz de dominar teoricamente a realidade e transformá-la praticamente” (Saviani, 2012, p. 69).

A omnilateralidade designa a formação do homem em todas as dimensões. Saviani sintetiza: “A educação omnilateral implica a apropriação do patrimônio cultural da humanidade de modo a possibilitar o desenvolvimento integral das capacidades humanas” (Saviani, 2012, p. 67). Em diálogo com essa tradição, tenho afirmado que “Formar omnilateralmente é garantir ao filho do trabalhador o mesmo acesso aos clássicos da ciência, da arte e da filosofia que a burguesia reserva para seus herdeiros” (Lombardi, 2010, p. 233).

Convém esclarecer, entretanto, que os conceitos de omnilateralidade, politecnicidade e escola unitária, embora relacionados, não são sinônimos. Eles se complementam e fazem parte de um mesmo projeto de educação emancipadora, mas cada um foca em uma dimensão específica da formação humana e social.

Como tratado anteriormente, a omnilateralidade é o conceito mais amplo, uma meta final para a formação

humana. Em Marx e Engels, como vimos, a omnilateralidade se refere ao desenvolvimento completo e integral do ser humano em todas as suas dimensões: no âmbito intelectual, objetiva o domínio dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos; na educação física visa desenvolver as capacidades corporais, a saúde e o bem-estar; na esfera do domínio dos saberes técnicos, possibilita o domínio das habilidades práticas e produtivas; na dimensão ético-política o objetivo é possibilitar uma consciência crítica sobre a sociedade, as relações de trabalho e a história humana, criando as condições para uma prática revolucionária e emancipatória.

O objetivo da educação omnilateral é superar a alienação e a unilateralidade impostas pelo capitalismo, onde o indivíduo é fragmentado em sua formação para se tornar apenas uma peça na máquina de produção. Em vez de formar um especialista em uma única tarefa, a omnilateralidade busca formar um indivíduo que compreenda a totalidade do processo produtivo e social, tornando-se capaz de escolher e transformar seu próprio destino.

No entendimento de Marx e Engels, a politecnicidade apresenta-se como o caminho para se alcançar a omnilateralidade. O termo significa "muitas técnicas" e foi resgatado por Marx e Engels para propor a unidade entre teoria e prática na formação humana. Assim entendendo, a politecnicidade vai além do simples domínio de várias habilidades manuais, pois o aluno deve compreender os fundamentos filosóficos, científicos e tecnológicos por trás das técnicas produtivas. Como já afirmado anteriormente, o trabalho, nesse sentido, não é apenas um fim em si mesmo, mas um princípio educativo que articula o saber com o fazer, o conhecimento com a produção. Na perspectiva politécnica, o estudante de engenharia, por exemplo, não aprenderia apenas

a calcular e projetar, mas também entenderia o contexto histórico, social e econômico de sua profissão, além de colocar a "mão na massa" para compreender o processo de produção na prática. A politecnia é, portanto, o meio pelo qual a educação une o conhecimento científico à sua aplicação prática, superando a dicotomia entre trabalho manual e intelectual.

A concepção de escola unitária, por sua vez, é a proposta pedagógica que deve viabilizar na instituição escolar a politecnia e, por consequência, a omnilateralidade. O conceito foi desenvolvido por Antonio Gramsci, que criticou a divisão educacional de sua época: a escola clássica (humanista) para as classes dominantes e a escola profissional (técnica) para os trabalhadores. Gramsci defendia que essa dualidade apenas perpetuava as desigualdades sociais. Por isso, ele propôs a criação de uma escola única para todos, sem distinção de classe social. Nela, o ensino seria unitário, ou seja, combinaria o aprendizado humanista e cultural com a formação técnica e profissional.

A escola unitária de Gramsci não seria uma fusão superficial das duas modalidades de ensino, mas um novo tipo de instituição que, através do trabalho como princípio educativo, formaria indivíduos completos, capazes de exercer tanto o trabalho intelectual quanto o manual. Em síntese, a relação entre os três conceitos deve ser entendida de modo articulado e complementar:

- A omnilateralidade como o objetivo final da formação humana completa;
- A politecnia como o instrumento pedagógico que une teoria e prática para atingir essa formação;

- A escola unitária como a instituição social e política que torna possível a politecnicidade e a educação omnilateral para toda a sociedade.

Juntos, eles compõem uma visão crítica da educação que busca a emancipação dos indivíduos e a transformação da sociedade, formando cidadãos que compreendem a totalidade da realidade e têm as ferramentas para atuar nela de forma consciente e criativa.

Assumindo essa concepção de educação omnilateral e escola unitária, Dermeval Saviani desenvolveu, a partir do final dos anos 1970, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), resultado da crítica às pedagogias tradicionais, escolanovistas e tecnicistas, bem como às teorias crítico-reprodutivistas que não apontavam alternativas. A PHC concebe a escola como espaço contraditório: lugar de reprodução das desigualdades, mas também de mediação para a transformação social. Seus momentos / processos fundamentais são:

- Prática social como ponto de partida;
- Problematização da realidade;
- Instrumentalização com acesso ao saber sistematizado;
- Catarse como síntese crítica orientada à ação transformadora.
- Prática social como ponto de chegada: dominando um saber crítico, os educandos estão preparados para uma ação transformadora de sua realidade social.

A educação omnilateral constitui a meta final da PHC. A escola deve possibilitar que os alunos dominem o patrimônio cultural da humanidade para intervir conscientemente na realidade (SAVIANI, 2012). Ainda que a

proposta de uma pedagogia histórica e crítica tenha surgido em contraposição às pedagogias hegemônicas, tendo sido formulada originalmente por Dermeval Saviani no final da década de 1970, a teoria se consolidou através do trabalho coletivo de muitos educadores e pesquisadores brasileiros. É o próprio Saviani quem reconhece - em vários de seus textos, inclusive no livro "Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações", e nas celebrações do "quadragésimo ano" da teoria (Saviani, 2019; Galvão et. al., 2021) - a construção coletiva da teoria.

A PHC não é apenas um método de ensino, muito menos uma teoria pedagógica neutra, mas uma teoria pedagógica vinculada a um projeto histórico. Por isso, é preciso disputar o sentido social da escola: ou instrumento de reprodução do capital ou mediação para a emancipação humana” (Lombardi, 2010, p. 201). Retomar Marx, Engels, Gramsci e Saviani como temos buscado fazer em nossos cursos, não é mero exercício erudito, mas necessidade prática para orientar a ação dos educadores comprometidos com a emancipação.

Como entendo que o HISTEDBR se constituiu como intelectual coletivo da classe trabalhadora no campo educacional, considero igualmente importante destacar que a interlocução com o HISTEDBR foi fundamental, mas não exclusiva, para consolidar a PHC. Antes de tecer algumas breves considerações finais, considero que a experiência histórica do HISTEDBR demonstra que a Pedagogia Histórico-Crítica é viável quando articula pesquisa, formação e luta social. A atuação do HISTEDBR UFOPA é um testemunho nesse sentido, o que está devidamente registrado no e-book comemorativo dos 15 anos, sintetizando a trajetória do grupo com um inventário das atividades de

ensino na graduação e pós-graduação, das pesquisas e que resultaram em produções científicas significativas e, enfim, na extensão que marca o compromisso ético e político dos pesquisadores do grupo com a região amazônica, notadamente as comunidades ribeirinhas (Colares et. al., 2025).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao chegarmos à terceira década do século XXI, observamos que as transformações operadas na base material da sociedade atingiram a educação com vigor inédito. O que outrora se manifestava de forma latente, agora se apresenta de 'corda toda': uma educação burguesa de raízes profundas que isola as iniciativas contra-hegemônicas. Vivemos o ápice de uma escola dual ainda mais radicalizada: de um lado, a escola estatal é submetida a um processo de precarização programada, destinada a oferecer uma formação mínima e técnica aos filhos da classe trabalhadora; de outro, o setor privado floresce como um espaço de acumulação plena de conteúdos para as elites. Essa clivagem não é acidental, mas parte integrante do avanço do negócio educacional, no qual o saber é transmutado em mercadoria e o fundo público, sustentado pelos impostos da classe trabalhadora, é vorazmente apropriado pelo capital financeiro.

A reestruturação produtiva, portanto, também invade a escola e resulta em precarização sistemática do conteúdo escolar, decorrência da acelerada mudança que incide sobre o trabalho pedagógico. O que vemos é a formação de uma massa de analfabetos funcionais e sujeitos alienados, cujas subjetividades são moldadas por fragmentos ideológicos liberais e pela "teologia da prosperidade". Esse esvaziamento do pensamento crítico torna a classe trabalhadora vulnerável

à desinformação e às fake news, servindo de solo fértil para o ressurgimento do autoritarismo e do nazifascismo.

Em face do exposto, resta evidente que a crise da educação na terceira década do século XXI não é um desvio de percurso, mas o projeto pleno de um capital em estágio senil, no qual as forças produtivas se transformam em forças destrutivas. A consolidação da escola dual e a transmutação do saber em mercadoria não são apenas ataques ao ensino público, mas tentativas deliberadas de desarmar a classe trabalhadora de suas ferramentas de compreensão e transformação do real.

No entanto, se a organização econômica impõe retrocessos, a história nos ensina que é com as crises que a luta de classes se torna mais explícita, sendo que também o campo educativo permanece como espaço de luta, de disputa e de resistência. A defesa da politecnicidade e da formação omnilateral não é um exercício utópico abstrato, mas uma necessidade concreta para superar a monotecnia alienante que alimenta o autoritarismo contemporâneo.

Neste cenário, a trajetória de 15 anos do HISTEDBR/UFOPA assume um papel central. Grupos de pesquisa que mantêm o rigor do materialismo histórico-dialético funcionam como trincheiras contra o esvaziamento de conteúdo e a teologia da prosperidade que hoje assombram nossas salas de aula. Celebrar esse marco não é apenas olhar para o passado, mas reafirmar o compromisso com uma educação que, ao desvelar as contradições do presente, prepare as bases para a superação da sociedade de classes.

Como sugerimos na metáfora de O Voo da Fênix (Lucena; Lombardi, 2025), é precisamente do seio das cinzas dessa educação precarizada que deve renascer a pedagogia revolucionária. A tarefa que se impõe à nossa produção

acadêmica e à nossa militância pedagógica é transformar a indignação em organização, a ciência em consciência de classe e a escola em um instrumento de emancipação humana. A barbárie está "com a corda toda", mas a história, em sua natureza contraditória, ainda não escreveu seu último capítulo.

## REFERÊNCIAS

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa et al. (Orgs.). HISTEDBR Ufopa: 15 anos de produção do conhecimento, formação e compromisso com a transformação social [livro eletrônico]. Santarém, Pará: Ufopa, 2025.

ENGELS, Friedrich. A situação da classe trabalhadora na Inglaterra. São Paulo: Boitempo, 1985.

GALVÃO, A.C.; SANTOS JUNIOR, C.L.; COSTA, L.Q.; LAVOURA, T.N. Pedagogia histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia (vol. 01 e 02). Campinas: Autores Associados, 2021.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação e trabalho na perspectiva marxista. Campinas: Autores Associados, 2005.

LOMBARDI, José Claudinei. Trabalho, educação e emancipação humana. Campinas: Autores Associados, 2010.

LOMBARDI, José Claudinei. HISTEDBR e o debate teórico-metodológico na educação. Campinas: Autores Associados, 2018.

LUCENA, Carlos; LOMBARDI, José Claudinei. O voo da fênix: o nazismo e o novo nazifascismo nos séculos XX e XXI. Edição Kindle. Editora Navegando/UICLAP, 2025.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. Prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. O capital, v. I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. Instruções aos Delegados da AIT. São Paulo: Moraes, 1983.

MARX; ENGELS. Manifesto do Partido Comunista. São Paulo: Boitempo, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural do capital e educação. Campinas: Autores Associados, 2020.

### 3. ESTADO, GESTÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS: DESAFIOS PARA A PESQUISA HISTÓRICO-CRÍTICA

*Newton Antônio Paciulli Bryan/UNICAMP-UFOPA*

#### PREÂMBULO

Este encontro foi organizado pelo HistedBr congregando educadores críticos e progressistas de todo o Brasil e realizado em Santarém, no coração da Amazônia, para debater questões teóricas e práticas relacionadas à História e à Educação contemporânea.

Mais adiante, faço especial referência ao cinema e educação e aos desafios da análise das políticas públicas desde uma perspectiva marxista e breves considerações bibliográficas sobre os temas que durante muito tempo foram considerados ausentes da análise marxiana: gênero do trabalho, a importância fundamental do trabalho reprodutivo no capitalismo, a ecologia, o colonialismo, entre outros.

Embora seja um entusiástico utilizador de referências cinematográficas nas minhas aulas para a análise de temas relacionados à educação, história e política, a origem mais imediata da escolha desse tema para esta conversa com os colegas educadores vem de uma vivência ocorrida há algumas semanas quando assisti a uma obra-prima do cinema seguida de debate, promovida por uma cinemateca dotada de uma curadoria formada por especialistas acadêmicos qualificados. O filme em questão foi *Ensaio de Orquestra* (1978) dirigido por Federico Fellini com música de Nino Rota. Após a exibição,

o curador fez uma brilhante exposição sobre a vida e o caráter original de Fellini assim como situou o filme no contexto da política italiana da época de sua realização, marcada pela insurgência das Brigadas Vermelhas. Sem dúvida, a referência à conjuntura política era indispensável para explicar o episódio do bombardeio da igreja medieval de notável acústica onde ocorria o ensaio de uma orquestra sob a batuta enérgica de um maestro. Mas o que chamou minha atenção e que expus no debate foi a chocante ausência de referência, na exposição, ao autor da metáfora da orquestra utilizada para desvelar a origem das relações de poder na gestão do trabalho coletivo. Peço licença para citar essa passagem do primeiro volume de O Capital de K. Marx publicado em 1867 que é uma referência fundamental para os estudos sobre a gestão:

Todo trabalho imediatamente social ou coletivo em grande escala requer, em maior ou menor medida, uma direção que estabeleça a harmonia entre as atividades individuais e cumpra as funções gerais que resultam do movimento do corpo produtivo total em contraste com o movimento de seus órgãos autônomos. Um violinista isolado dirige a si mesmo, mas uma orquestra requer um regente. Essa função de direção, supervisão e mediação torna-se função do capital assim que o trabalho a ele submetido se torna cooperativo. Como função específica do capital, a direção assume características específicas. (Marx, 2013, p.406).

Na sequência, Marx mostra que o trabalho sob o capital tem duplo objetivo, diferenciando-se do trabalho cooperativo voluntário: produzir bens para satisfazer necessidades (valor de uso) e mais valor que por ele será expropriado. Dada essa dupla função, a direção do processo

produtivo capitalista adquire uma característica específica: é despótica.

Nos anos 1970, muitos artigos e livros foram publicados em vários países sobre o tema abarcado pela metáfora da orquestra. Certamente, intelectual crítico de proa, essa produção, em grande parte era conhecida de Fellini e foi por ele manejada intencionalmente para dar sua genial contribuição crítica, utilizando a linguagem cinematográfica, ao debate sobre as formas de governo (do micro ao macro). Uma hipótese, que me parece bastante plausível, é a de que Fellini ao filmar esse excerto da obra prima de Marx estaria dando sua contribuição para o projeto, nunca realizado plenamente embora tivesse sido tentado por alguns dos maiores cineastas e roteiristas dos séculos XX e XXI, de filmar O Capital.

Começo com essa alusão para ressaltar a atualidade da obra de Marx e nosso empenho, em retirá-lo do ocultamento a que de tempos em tempos é submetido pelas ondas midiáticas que procuram impor esquecimentos/ocultamentos segundo critérios que, submetidos à análise crítica, suas motivações políticas logo vêm à luz: a exploração e a dominação. Felizmente, estamos iniciando um encontro de um grupo de estudos que toma seu valioso legado teórico e prático como referência viva e fundamental para os trabalhos aqui discutidos.

## **MARXISMO E ECOLOGIA**

A análise das relações do homem com a natureza, da qual ele mesmo é parte, na obra de Marx, durante muito tempo foi considerada parcial e mesmo equivocada, por atribuir ao homem o domínio necessário da natureza para

manutenção das suas condições vitais. Essa crítica, proveniente mesmo de autores marxistas, foi causada por vários fatores, como a leitura puramente economicista de sua obra e a indisponibilidade de valiosos manuscritos que elaborou mas que apenas há pouco tempo foram editados e amplamente difundidos em várias línguas que suscitaram uma nova interpretação a partir de categorias marxistas. Novas leituras que apontam uma ecologia socialista baseada em relações harmoniosas e não de pura dominância como era comum na literatura marxista elaborada segundo os cânones do stalinismo.

Desde os anos 1980, James O'Connor em conjunto com Barbara Laurence, fundaram um centro de estudos (Capitalismo, Natureza, Socialismo – CNS) congregando um grupo de estudantes da Universidade da Califórnia dedicados ao estudo do Socialismo Ecológico, com referencial marxista. O'Connor reúne em livro pioneiro publicou em 1998 vários ensaios que animaram os debates sobre um Marxismo ecológico. Desde o início do século XXI foi publicada, internacionalmente uma extensa bibliografia, já acessível em língua portuguesa, que vem pavimentando o caminho de uma rica reflexão sobre o tema como o livro de John Bellamy Foster (2005) e o de Michael Löwy (2003). Do Japão, país onde o marxismo se desenvolveu desde o início do século XX mas com poucas obras difundidas internacionalmente, chegou o instigador livro de Kohei Saito (2021). No Brasil, Henrique Tahan Novaes (2025) assume o desafio de pensar criticamente as relações entre o homem e a natureza e as perspectivas abertas pela conjugação do ecosocialismo com a economia solidária e os desafios que vêm sendo enfrentados através da educação ambiental.

## A ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Desde o alvorecer do capitalismo no Ocidente e a constituição do Estado-Nação com governos absolutistas, por volta dos séculos XV-XVII, emerge o tema das políticas públicas como instrumento para criar condições ao desenvolvimento do capitalismo nascente. Marx pontuou no cap. 24 de *O Capital*, denominado “A assim chamada acumulação primitiva”, como o Estado Absolutista atuou apoiando a expropriação da terra de pequenos produtores agrícolas independentes por grandes proprietários capitalistas, disciplinando as hordas de trabalhadores expulsos do campo através de uma “legislação sanguinária” de modo a transformar o potencial proletário produtivo em proletário ativo engrossando o exército industrial de reserva, entre outras medidas que pavimentaram o caminho do desenvolvimento capitalista.

Com a emergência do Estado de Bem Estar Social para enfrentar as crises cíclicas endógenas ao capitalismo e a força do movimento operário, principalmente no período da Grande Depressão dos anos 1930 a 1940 (Vide Esping-Anderson, 1996) e no período da formação das Nações Unidas e do sistema do Banco Mundial sob hegemonia americana no pós-segunda guerra, os Estados capitalistas passam a utilizar de modo extensivo o Planejamento Estatal – algo que era comumente interpretado pelos economistas liberais como atributo do socialismo e considerado um tema marginal restrito aos países socialistas da Europa Oriental e à China. Dentre as várias perspectivas teóricas e metodológicas do planejamento na esfera pública que se desenvolvem, mapeadas e analisadas cuidadosamente por John Friedmann nos anos 80 no seu livro que se transformou em referência

fundamental na área (Friedmann,1987) elabora um capítulo especial denominado “Planejamento como Análise de Política” em que indica como origens e fontes de influências teóricas desse novo campo de ensino, pesquisa e ação, principalmente a análise de sistemas e a teoria das organizações derivada da análise de Max Weber da burocracia.

O aprofundamento da globalização da economia e o desmonte do Estado de Bem-estar Social promovido pelo Neoliberalismo a partir dos governos de D. Reagan, nos EUA e M. Thatcher, na Inglaterra, no final da década de 1970 e rápida expansão mundial como meio de dar conta da profunda crise econômica mundial dos anos 80, causou um arrefecimento dos estudos sobre o Estado e as políticas públicas. Um novo alento para as pesquisas na área veio do fenômeno de que avanço do neoliberalismo não conseguisse resolver os problemas da crise do capitalismo, como era seu objetivo. Pelo contrário, análises de economistas keynesianos não marxistas (Stiglitz e outros) mostraram que os únicos países cujas economias cresceram e distribuíram riquezas foram justamente as que não aderiram aos ditames neoliberais e mantiveram uma forte presença do Estado no planejamento econômico e social – a China, constitui o exemplo mais dramático desse caso.

Entretanto, houve um notável desenvolvimento de pesquisas teóricas e estudos de caso da relação Estado-políticas públicas, desde os anos 80, provenientes do institucionalismo clássico originado na obra de Th. Veblen no início do século XX, tendo como ponto culminante a obra de Karl Polányi (1944) que desmontou a falácia histórica sobre a qual se erigia as teorias neoliberais. A retomada do enfoque institucional no final do século XX e na atualidade, tem produzido valiosos estudos sobre os sistemas educacionais,

políticas educacionais e instituições educacionais como o clássico de Margareth Archer publicado em 1979 (Archer, 2013) sobre as origens sociais dos sistemas educacionais fazendo análise comparativa entre vários países. Na sequência desse trabalho pioneiro, a análise da expansão da educação de massa em escala mundial por um grupo de pesquisadores americanos (Meyer et alii, 1992) e o amplo estudo histórico-comparativo das políticas e instituições de educação tecnológicas no Japão, Estados Unidos e países capitalistas europeus realizado por K. Thelen. Essa contribuição do neoinstitucionalismo à análise das políticas públicas coloca desafios a um possível e necessário diálogo com o marxismo.

A análise das políticas públicas é efetuada, em linhas gerais, segmentando-as em a) etapas discretas e dispostas linearmente: diagnóstico situacional, seleção e estruturação de problemas, processo de tomada de decisões e formulação da política, elaboração de planos de ação, implementação e avaliação; ou b) na forma da abordagem do ciclo das políticas em que se rompe com a linearidade das ações que ocorrem sincronicamente. Fortemente influenciada pela linguística estrutural, procura examinar os contextos em que o processo político ocorre com ênfase nas relações de poder envolvidas. Essa forma de abordagem da política, principalmente educacional, foi elaborada por Stephen Ball e R. Bowe e difundida em Brasil pelos trabalhos de Jefferson Mainardes.

Uma obra de referência internacional que vem sendo publicada desde os anos 1990 é a de Christopher Ham e Michael Hill. com detalhamento da área de pesquisa ampla discussão teórica e aprofundamento metodológico até sua mais recente edição de 2017, organizada por Michael, Hill e Frédéric Varone *The Public Policy Process*.

## **A TEORIA DA REPRODUÇÃO SOCIAL**

A ênfase dada por Marx em seus trabalhos sobre o capital à reprodução das relações de produção e sua análise sobre conceito de trabalho produtivo no modo de produção capitalista, ensejaram críticas mesmo de autores marxistas à lacuna existente em suas obras sobre temas relacionados ao gênero do trabalho e à importância do trabalho de cuidados, de procriação e de várias outras atividades como educar, manter a vida, indispensáveis para a reprodução do trabalhador mas que são colocados em uma zona de obscuridade quando se trata de examinar sua contribuição para a reprodução social e na formulação de políticas públicas.

Desde os anos 70, as pesquisadoras brasileiras Helleieth Safiotti e Lélia González realizaram estudos e pesquisas notáveis sobre o trabalho doméstico e as relações de raça e gênero. A partir dos anos 1980, Lise Vogel, Nancy Fraser e outros/as pesquisadoras vêm examinando e pondo à luz esse fenômeno de obscurecimento trabalhando desde uma perspectiva marxista. Esses pesquisadores elaboraram uma teoria da reprodução social, indo além da reprodução das relações de produção, de diferentes perspectivas que são apresentadas na coletânea organizada por Tithi Bhattacharya (2023) que permitem examinar relações de classe em conjunto com as de gênero e raça, dando nova dimensão à análise marxista da sociedade.

## **NEOLIBERALISMO E O ESTADO**

O debate acerca do desmonte do Estado de Bem-Estar Social no capitalismo contemporâneo insere-se em uma longa tradição crítica que analisa as transformações das funções estatais em contextos de crise e reestruturação do

capital. Longe de representar um enfraquecimento absoluto do Estado, tal desmonte expressa uma reconfiguração de suas atribuições, orientada pela lógica neoliberal, na qual o Estado deixa de atuar como garantidor de direitos sociais e passa a operar como mediador dos interesses do mercado. No capitalismo neoliberal, consolidado a partir das últimas décadas do século XX, o Estado é redefinido sob os princípios da eficiência, da austeridade fiscal e da racionalidade econômica. Essa redefinição sustenta políticas de privatização, terceirização e redução do investimento público, especialmente nas áreas sociais. Assim, o chamado “Estado mínimo” não implica ausência de intervenção estatal, mas uma intervenção seletiva, que fortalece o capital financeiro e fragiliza as políticas públicas voltadas à promoção da igualdade social.

No campo educacional, os efeitos desse processo são profundos e estruturais. A educação, historicamente concebida como direito social e dever do Estado, passa a ser tratada como serviço, investimento individual ou mercadoria, submetida à lógica da concorrência e da produtividade. Essa mudança redefine o papel das instituições educativas, dos currículos e da formação docente, alinhando-os às demandas do mercado de trabalho e às exigências do capital. A redução do financiamento público da educação constitui um dos impactos mais evidentes do desmonte estatal. Cortes orçamentários, precarização das infraestruturas escolares e desvalorização do trabalho docente tornam-se recorrentes, comprometendo a qualidade do ensino e aprofundando desigualdades educacionais. Nesse contexto, amplia-se a participação do setor privado na oferta educacional, seja por meio de parcerias público-privadas, seja pela expansão direta de instituições privadas, sobretudo no ensino superior.

Além disso, o avanço de políticas de responsabilização, avaliação em larga escala e gestão empresarial da educação expressa a incorporação de modelos gerenciais típicos do setor privado. Tais políticas tendem a reduzir a complexidade do processo educativo a indicadores quantitativos, esvaziando sua dimensão formativa, crítica e emancipatória. A educação deixa de ser compreendida como prática social transformadora e passa a ser orientada por metas de desempenho e resultados mensuráveis.

Do ponto de vista social, o desmonte do Estado no capitalismo aprofunda a dualização educacional. Enquanto setores privilegiados acessam uma educação de qualidade, frequentemente mediada pelo mercado, as camadas populares enfrentam a precarização do ensino público, a evasão escolar e a limitação das oportunidades de formação. Dessa forma, a educação deixa de cumprir sua função de redução das desigualdades e passa a reproduzi-las, reforçando a lógica excludente do sistema capitalista.

O desmonte do Estado no capitalismo contemporâneo não representa uma retirada do poder estatal, mas sua reorganização em favor do capital. Na educação, esse processo compromete o caráter público, democrático e emancipador do ensino, exigindo análises críticas e resistências coletivas que reafirmem a educação como direito social e instrumento de transformação social. A defesa da educação pública, nesse sentido, articula-se à luta mais ampla pela reconstrução de um Estado comprometido com a justiça social e com a efetivação dos direitos humanos.

Destaco a importância de nossas análises utilizarem fontes variadas quando trabalhamos as políticas ou gestão das políticas. A pesquisa educacional, tradicionalmente ancorada em fontes acadêmicas como artigos científicos, livros e

documentos oficiais, tem ampliado progressivamente seu repertório metodológico e epistemológico ao reconhecer a relevância de outras fontes de produção de conhecimento. Esse movimento responde à compreensão de que os fenômenos educacionais são complexos, históricos e culturais, não podendo ser apreendidos exclusivamente por meio de registros formais da ciência. Nesse contexto, o cinema emergiu como uma fonte potente para a análise da educação, das práticas pedagógicas e das relações sociais que atravessam os processos formativos.

O cinema, enquanto linguagem artística e produto cultural, constitui-se como expressão histórica de seu tempo. Os filmes não apenas representam realidades sociais, mas também produzem sentidos, constroem narrativas e disputam interpretações sobre o mundo. Assim, ao serem incorporados à pesquisa educacional, os produtos cinematográficos permitem acessar dimensões simbólicas, afetivas e ideológicas que frequentemente escapam às fontes acadêmicas tradicionais.

Na perspectiva da História da Educação e das abordagens críticas da pesquisa educacional, o cinema pode ser compreendido como documento histórico-cultural, capaz de revelar concepções de infância, juventude, docência, escola, desigualdade social e relações de poder. Filmes que tematizam a escola, o trabalho docente ou as trajetórias educativas de sujeitos subalternizados contribuem para a análise das representações sociais da educação e para a compreensão de como determinados discursos são legitimados ou silenciados em diferentes contextos históricos.

Além disso, o uso do cinema na pesquisa educacional possibilita a articulação entre educação e cultura, reconhecendo que os processos educativos não se restringem

ao espaço escolar. O cinema educa, forma sensibilidades, produz valores e influencia percepções sobre o papel do Estado, da escola e dos sujeitos educativos. Dessa forma, analisar filmes como fontes implica reconhecer a educação como prática social ampliada, atravessada por múltiplos dispositivos culturais.

Do ponto de vista metodológico, a incorporação do cinema exige rigor analítico, afastando-se de leituras impressionistas ou meramente ilustrativas. O filme não deve ser utilizado apenas como exemplo, mas como objeto de análise, considerando sua linguagem, contexto de produção, intencionalidades, circulação e recepção. Tal abordagem dialoga com metodologias qualitativas e com referenciais da análise cultural, da hermenêutica e da teoria crítica, fortalecendo a densidade interpretativa da pesquisa.

A valorização de fontes não acadêmicas, como o cinema, também contribui para a democratização do conhecimento científico, ao romper com hierarquias rígidas entre saberes legítimos e ilegítimos. Ao reconhecer produções culturais como fontes válidas de investigação, a pesquisa educacional amplia suas possibilidades de leitura da realidade e se aproxima das experiências concretas dos sujeitos, especialmente daqueles historicamente marginalizados no campo científico.

Portanto, o cinema, ao lado de outras fontes como literatura, música, narrativas orais e mídias digitais, constitui-se como recurso fundamental para a pesquisa educacional contemporânea. Sua incorporação não substitui a produção acadêmica, mas a complementa, enriquecendo a análise dos fenômenos educativos e contribuindo para uma compreensão mais ampla, crítica e contextualizada da educação na sociedade capitalista.

## **A GESTÃO A PARTIR DA COOPERAÇÃO EM MARX: FUNDAMENTOS CRÍTICOS PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E DA EDUCAÇÃO**

Em Marx, a cooperação constitui uma categoria central para a compreensão da organização do trabalho no modo de produção capitalista e das formas de gestão que dele derivam. Diferentemente das abordagens gerenciais tradicionais, que naturalizam a organização do trabalho como técnica neutra e eficiente, Marx compreende a gestão como expressão histórica das relações sociais de produção, atravessada por conflitos de classe, interesses antagônicos e pela apropriação do trabalho coletivo.

No Livro I de *O Capital*, Marx define a cooperação como a/forma de trabalho em que “muitos trabalhadores trabalham juntos, de acordo com um plano, no mesmo processo de produção ou em processos de produção ligados entre si”. Essa forma de organização não é criação do capitalismo, mas é nele que a cooperação assume caráter sistemático e ampliado, tornando-se base para o aumento da produtividade e da extração de mais-valia. Assim, a cooperação aparece simultaneamente como força produtiva social e como instrumento de dominação.

A gestão, nesse contexto, emerge como necessidade objetiva do capital para organizar, controlar e intensificar o trabalho cooperado. O capitalista, ou seus representantes, assume a função de direção não por superioridade técnica ou moral, mas por deter os meios de produção e comandar o trabalho alheio. A gestão capitalista, portanto, não se limita à coordenação das atividades, mas opera como mecanismo de controle do tempo, do ritmo e dos saberes dos trabalhadores, transformando a cooperação em meio para a valorização do capital.

Entretanto, Marx também evidencia o caráter contraditório da cooperação. Ao reunir trabalhadores em um mesmo processo produtivo, o capitalismo cria condições materiais para a sociabilidade, para a troca de saberes e para a consciência coletiva. A cooperação, ainda que subsumida ao capital, revela o potencial do trabalho associado, apontando para formas de organização social que superam a fragmentação e o individualismo característicos do capitalismo.

Nessa perspectiva, pensar a gestão a partir da cooperação em Marx implica deslocar o foco da eficiência e da produtividade para as relações sociais que estruturam o processo de trabalho. Uma gestão fundada na cooperação, em sentido emancipatório, não se orienta pela exploração do trabalho coletivo, mas pela participação consciente dos sujeitos na organização das atividades, pela partilha dos saberes e pela democratização das decisões.

No campo educacional, essa leitura crítica da cooperação oferece importantes contribuições para o debate sobre gestão democrática. A escola, enquanto espaço de trabalho coletivo, pode reproduzir formas hierárquicas e burocráticas de gestão alinhadas à lógica capitalista ou, alternativamente, construir práticas cooperativas que valorizem o trabalho docente, a participação da comunidade escolar e a produção coletiva do conhecimento. Inspirada em Marx, a cooperação na gestão educacional não se reduz à divisão de tarefas, mas envolve a construção coletiva do projeto pedagógico e o reconhecimento do trabalho educativo como prática social.

Assim, a categoria da cooperação em Marx permite compreender a gestão não como técnica neutra, mas como prática política e histórica. Ao mesmo tempo em que denuncia

a apropriação capitalista do trabalho cooperado, abre possibilidades para pensar formas alternativas de organização do trabalho e da educação, baseadas na solidariedade, na autonomia e na emancipação humana. Retomar Marx nesse debate significa reafirmar que toda gestão expressa um projeto de sociedade e que a cooperação pode ser tanto instrumento de dominação quanto fundamento para práticas transformadoras.

Na perspectiva do capitalismo, a gestão não se configura como uma prática neutra ou meramente técnica, mas como uma forma histórica de organização do trabalho vinculada às relações sociais de produção. Sua função central consiste em organizar, controlar e direcionar o trabalho coletivo de modo a garantir a valorização do capital, isto é, a produção de mais-valia. Assim, a gestão capitalista expressa interesses de classe e atua como instrumento fundamental da dominação do trabalho pelo capital.

Em Marx, a gestão surge como necessidade objetiva quando o trabalho assume caráter cooperado e socializado. À medida que o capitalismo reúne um número crescente de trabalhadores em um mesmo processo produtivo, torna-se indispensável uma instância que coordene atividades, estabeleça ritmos, controle tempos e discipline corpos. Essa função, embora apresentada ideologicamente como racionalização do trabalho, está diretamente associada à intensificação da exploração e à ampliação da produtividade em favor do capital.

A gestão capitalista se consolida historicamente com o desenvolvimento da grande indústria e se aprofunda com modelos como o taylorismo, o fordismo e, posteriormente, o toyotismo. Esses modelos introduzem métodos de fragmentação das tarefas, padronização dos processos e

controle rigoroso do desempenho, reduzindo a autonomia dos trabalhadores e separando concepção e execução do trabalho. Nesse sentido, a gestão atua como mecanismo de expropriação dos saberes do trabalhador, transferindo o conhecimento do processo produtivo para a esfera do capital.

No capitalismo contemporâneo, marcado pela financeirização e pela lógica neoliberal, a gestão assume novas formas discursivas, mas mantém sua função estrutural. Termos como “flexibilidade”, “empreendedorismo”, “inovação” e “autonomia” são incorporados ao vocabulário gerencial, ocultando relações de precarização, intensificação do trabalho e responsabilização individual. A gestão passa a operar não apenas sobre o tempo e o corpo, mas também sobre a subjetividade dos trabalhadores, estimulando a autoexploração e o alinhamento voluntário aos objetivos do capital.

No campo das políticas públicas e, particularmente, da educação, a gestão capitalista se manifesta por meio da incorporação de modelos empresariais ao setor público. A introdução de práticas gerenciais baseadas em eficiência, metas, resultados e avaliação de desempenho traduz a lógica mercantil para espaços historicamente orientados pelo direito social. Nesse contexto, a gestão educacional tende a subordinar o processo formativo às exigências do mercado, reduzindo a educação a instrumento de adaptação ao sistema produtivo.

Do ponto de vista crítico, compreender a gestão na perspectiva do capitalismo implica reconhecer que ela não pode ser dissociada das estruturas de poder e das desigualdades sociais. A gestão capitalista organiza o trabalho de forma hierárquica, centralizada e orientada pela acumulação, limitando a participação efetiva dos

trabalhadores nas decisões e esvaziando possibilidades de organização coletiva emancipatória.

Contudo, essa mesma dinâmica revela suas contradições. Ao socializar o trabalho e tornar a produção cada vez mais coletiva, o capitalismo cria condições materiais para questionar a apropriação privada dos resultados do trabalho social. Assim, a crítica marxista à gestão capitalista não se limita à denúncia de seus efeitos, mas aponta para a necessidade de construir formas alternativas de organização do trabalho e da gestão, baseadas na cooperação consciente, na participação democrática e na centralidade das necessidades humanas.

Em síntese, a gestão na perspectiva do capitalismo deve ser compreendida como prática histórica e política, orientada pela lógica da exploração e da acumulação. Analisá-la criticamente, especialmente no campo educacional, é fundamental para desnaturalizar discursos de neutralidade e eficiência e reafirmar a gestão como espaço de disputa entre projetos societários distintos.

Karl Marx oferece uma das mais influentes contribuições teóricas para a análise da política ao compreendê-la não como uma esfera autônoma ou neutra, mas como profundamente enraizada nas relações materiais de produção da sociedade. Para Marx, a política deve ser analisada a partir das condições históricas concretas e das formas pelas quais os grupos sociais organizam o poder em função de interesses de classe. Um dos principais aportes marxianos à análise política é a concepção materialista da história. Segundo essa perspectiva, as estruturas políticas e jurídicas não surgem de ideias abstratas ou da vontade geral, mas se desenvolvem a partir da base econômica da sociedade. O Estado, nesse sentido, não se apresenta como uma

instância acima dos conflitos sociais, mas como uma forma histórica que expressa e organiza a dominação de uma classe sobre as demais. Assim, a política passa a ser entendida como parte da superestrutura, em permanente relação dialética com a base econômica.

Marx também contribui ao evidenciar o caráter de classe do Estado moderno. Em suas análises, especialmente em obras como *O 18 Brumário de Luís Bonaparte* e *A Guerra Civil na França*, o autor demonstra que o Estado atua, predominantemente, como um comitê para gerir os interesses comuns da burguesia. Isso não significa que o Estado seja um simples instrumento mecânico da classe dominante, mas que sua relativa autonomia está condicionada à manutenção das relações de produção capitalistas. Dessa forma, as políticas públicas, as instituições e as leis tendem a reproduzir as condições de exploração do trabalho e de acumulação do capital.

Outro aspecto central da contribuição marxiana é a compreensão da política como espaço de luta de classes. Para Marx, os conflitos políticos não podem ser dissociados das contradições sociais existentes entre capital e trabalho. As disputas eleitorais, os embates parlamentares e as formas institucionais da política expressam, ainda que de modo mediado, essas contradições estruturais. A política, portanto, não é apenas o campo da gestão do poder, mas também um terreno de disputa, resistência e transformação social.

Além disso, Marx rompe com concepções idealistas da política ao destacar o papel da ideologia. As ideias políticas dominantes em cada época correspondem às ideias da classe dominante, funcionando como mecanismos de legitimação da ordem social vigente. Nesse sentido, a análise política marxiana permite desvelar os discursos que naturalizam a

desigualdade, a exploração e a dominação, contribuindo para uma leitura crítica das formas de consenso e hegemonia no interior do Estado e da sociedade civil.

Por fim, a contribuição de Marx para a análise da política se completa com sua perspectiva emancipatória. Ao identificar os limites estruturais da política no capitalismo, Marx aponta para a necessidade de superação das relações sociais que sustentam a dominação de classe. A política deixa de ser apenas uma instância de administração do existente e passa a ser concebida como prática transformadora, orientada para a construção de uma sociedade sem classes, na qual o poder político, enquanto instrumento de dominação, tende a perder sua razão de ser.

## REFERÊNCIAS

ARCHER, Margareth. *Social Origins of Educational Systems*, Londres:Taylor&Francis, 2013.

BHATTACHARYA, Tithi (Org.). *Teoria da reprodução social*. Remapear a classe, recentralizar a opressão. São Paulo:Ed. Elefante, 2023.

ESPING-ANDERSON, Gosta. *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge:Polity Press, 1996.

FOSTER, John Bellamy. *A ecologia em Marx: materialismo e natureza*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2005.

FRIEDMANN, John. *Planning in the Public Domain*. From Knowledge to Action. Princeton:Princeton University Press, 1987.

HAM, Christopher e Michael Hill. *The Policy Process in the Modern Capitalist State*. Hoboken:Prentice-Hall, 1993.

LÖWY, Michael. *Ecologia e socialismo*. São Paulo: Cortez Ed., 2003.

O'CONNOR, James. *Natural Causes*. Essays in Ecological Marxism. Nova Iorque: The Guilford Press, 1988.

MARX, Karl. *O Capital*, Crítica da Economia Política. Vol. I, São Paulo: Ed. Boitempo, 2013,

MEYER, John W., Francisco O. Ramirez e Yasemin Nuhoğlu Soysal. World Expansion of Mass Education, 1870-1980, *Sociology of Education* Vol. 65, No. 2 1992, pp. 128-149.

POLÀNYI, Karl. *A Grande Transformação*. As origens políticas e econômicas do nosso tempo. Lisboa: Edições 70, 2021.

THELEN, Kathleen. *How Institutions Evolve*. The Political Economy of Skills in Germany, Britain, the United States and Japan. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

#### 4. DO “SACERDOTE DO ENSINO” AO PROFESSOR ADOECIDO: BREVES APONTAMENTOS HISTÓRICOS

*Alberto Damasceno/UFPA*  
*Suellem Pantoja/UEMASUL*  
*Marcus Ribeiro/UFPA<sup>1</sup>*

### INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o adoecimento físico e mental dos professores tem se configurado como um problema social e educacional de grande relevância, evidenciado pelo crescimento expressivo dos afastamentos por questões de saúde e pela intensificação das condições precárias de trabalho docente. Embora frequentemente tratado como um fenômeno contemporâneo, associado às reformas educacionais recentes, à intensificação do trabalho e às políticas de responsabilização, esse processo não pode ser compreendido de forma adequada se dissociada de sua historicidade.

A partir dessa chave de entendimento, pretendemos demonstrar, a partir de estudos no campo da História da Educação, que a docência vem sendo atravessada, desde sua institucionalização, por mecanismos de controle, normatização e disciplinarização do trabalho, que moldaram a identidade profissional do professor e naturalizaram

---

<sup>1</sup> Suellem Pantoja e Marcus Ribeiro não integraram a mesa debatedora, mas contribuíram como coautores da apresentação e do texto.

exigências de sacrifício, abnegação e dedicação moral à profissão.

Nesse sentido, ao mobilizar fontes normativas, relatórios administrativos e produções historiográficas acerca do período imperial e republicano paraense, este capítulo se dedica a analisar a construção histórica da imagem do professor como “sacerdote do ensino” naquele estado e suas permanências no tempo, articulando-as às atuais formas de precarização e adoecimento docente.

Ao estabelecer essa relação entre passado e presente, buscamos evidenciar como práticas históricas de vigilância, avaliação moral e responsabilização individual continuam a incidir sobre o trabalho docente, contribuindo para a reprodução de condições que fragilizam a saúde e a dignidade profissional dos professores.

De acordo com os dados divulgados pelo *SmartLab*<sup>2</sup> iniciativa interinstitucional com a qual colaboram órgãos como o MPT<sup>3</sup>, a OIT<sup>4</sup>, o SUS<sup>5</sup>, o IBGE<sup>6</sup> e diversos outros ministérios, os afastamentos concedidos pelo INSS<sup>7</sup> relacionados à saúde mental mais do que dobraram no período de 2022 (200.588 afastamentos) a 2024 (471.649 afastamentos). No último relatório da Confederação Sindical Internacional sobre direitos trabalhistas (Índice Global de Direitos de 2025<sup>8</sup>), o Brasil foi classificado como um país que “viola sistematicamente” esses direitos.

---

<sup>2</sup> <https://smartlabbr.org/trabalhodecente>

<sup>3</sup> Ministério Público do Trabalho

<sup>4</sup> Organização Internacional do Trabalho

<sup>5</sup> Sistema Único de Saúde

<sup>6</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

<sup>7</sup> Instituto Nacional do Seguro Social

<sup>8</sup> <https://www.ituc-csi.org/global-rights-index>

A literatura especializada<sup>9</sup> sustenta que os professores formam o grupo ocupacional mais exposto ao estresse, devido às demandas de trabalho e a outros fatores. Esse estresse, somado a fatores psicossociais, que são aqueles relacionados às interações entre o ambiente, as condições, a organização, a gestão e o conteúdo do trabalho, bem como às características individuais dos trabalhadores, além da insatisfação com o trabalho, é um dos fatores mais comuns entre os geradores de adoecimento físico e mental dos docentes.

Ao discutir a avaliação docente Saviani (2009) critica a forma como a produtividade docente é mensurada sem levar em consideração a realidade objetiva das instituições onde os mesmos estão inseridos. Para ele,

[...] a tão propalada exigência de avaliação do trabalho docente, de modo geral, não leva em conta essas condições organizacionais que dificultam a melhoria da qualidade, dificultando também uma participação efetiva tanto de alunos como de professores no processo pedagógico e no próprio processo de avaliação preconizado (Saviani, 2013, p. 106).

Nesta medida, a análise do adoecimento docente não poder ser dissociada da crítica às estruturas organizacionais e as reais condições de trabalho aos quais os professores são submetidos, uma vez que a cobrança por resultados, quando desvinculada das condições reais de trabalho, torna-se mais um elemento de desgaste e alienação para o professor.

Ao discutir a qualidade da educação em termos das perspectivas e dos desafios atuais Dourado; Oliveira

---

<sup>9</sup> Cortez, Souza, Amaral e Silva (2017) e Araújo, Pinho e Masson (2019) e Gasparini, Barreto e Assunção (2005).

relacionam algumas dimensões intraescolares em quatro planos, destacando os elementos que devem compor cada uma delas. No plano dos professores, entre outros aspectos, destacam:

[...] dedicação a uma só escola; formas de ingresso e condições de trabalho adequadas; (...) plano de carreira, incentivos, benefícios; definição da relação alunos/docente adequada ao nível, ciclo ou etapa de escolarização; (...) ambiente profícuo ao estabelecimento de relações interpessoais que valorizem atitudes e práticas educativas, contribuindo para a motivação e solidariedade no trabalho; atenção/atendimento aos alunos no ambiente escolar. (Dourado; Oliveira, 2009, p. 210).

Entretanto, as condições propugnadas pelos autores está longe de se realizar. Os dados de um estudo realizado pela UFMG<sup>10</sup> demonstram que o impacto negativo da insatisfação com o trabalho sobre a saúde física e mental revelou-se mais evidente entre mulheres na faixa etária de 40 a 59 anos e entre profissionais com tempo de carreira igual ou superior a 11 anos.

Integrantes desses grupos relataram não ter tempo para a vida pessoal e demonstraram insatisfação geral com o trabalho, com o salário e com as recompensas recebidas. No caso das mulheres, isso está diretamente relacionado à necessidade de equilibrar diversos papéis na vida, o que contribui significativamente para o cansaço físico e mental.

---

<sup>10</sup> <https://www.ufmg.br/saudemental/noticia/fatores-psicossociais-e-insatisfacao-com-o-trabalho-provocam-adoecimento-de-professores/>.

## **PERCORRER A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E COMPREENDER A TRAJETÓRIA DO EDUCADOR**

Como mencionado anteriormente, longe de se constituírem fenômenos novos, essas problemáticas apresentam raízes históricas profundas. Saviani expressa essa ideia ao defender que percorrendo a História da Educação

[...] vamos constatar que a trajetória do educador tem sido marcada, desde as origens, pela desvalorização social de sua profissão acompanhada, ao mesmo tempo, pela exigência, por parte da sociedade, de que ele exerça a sua atividade com extrema dedicação. Em suma, poderíamos dizer que a vida do professor sintetiza os dois sentidos contraditórios encerrados na palavra paixão (...)envolvimento afetivo, amor profundo, entusiasmo muito vivo, dedicação extremada a uma causa, compromisso radical carregado de afetividade ... e também padecimento, sofrimento. Ora, ser professor hoje em dia envolve esses dois significados e, parece mesmo, que a própria política governamental manifesta esse entendimento ao cobrar dos professores extrema dedicação e responsabilizando-os pelo fracasso escolar e, ao mesmo tempo, submetendo-os a condições precárias de trabalho com salários aviltantes. (Saviani, 2001, np).

Um exemplo disso é o fato de que, ainda no período imperial, algumas delas eram identificadas nos debates referentes à profissão docente no estado do Pará. Pantoja e Damasceno (2020) destacam que o presidente da província, Soares D'Andrea, em 1838, chamava a atenção para o

problema da formação de professores, criticando o entendimento geral de que, ao se pagar muitos

mestres por conta do governo, se tem dado todas as providencias que podem dar para a instrucção Publica; mas não vejo sempre grande escrupulo na escolha dos Professores, e fico sem entender o que se espera que ensine hum Mestre que nada sabe”. (Pará, 1838, p. 34).

Nas décadas seguintes, essa preocupação com a qualidade e o perfil do professor foi se traduzindo em dispositivos mais sistemáticos de controle da carreira docente. Segundo Ribeiro (2026), ao Conselho Superior de Instrução Pública competia:

§ 5º. Organizar todos os annos para ser enviado a presidente da província a lista dos professores, conforme a sua antiguidade e a classe a quem pertencerem, indicando quaes os que por seo zelo, intelligencia e dedicação ao ensino, mereção subir da classe inferior para o superior.

§ 6º. Dar parecer sobre o requerimento dos professores que, contando mais de 15 anos de exercício effetivo, se julgarem com direito a gratificação do que trata o artigo 42.

§ 7º. Julgar as infracções disciplinares a que estejam impostos as penas mencionadas no art. 54. (Pará, 1864, art. 7º apud Ribeiro; Damasceno; Almeida, 2026, p. 55)

Ao articular as questões referentes à classificação, às gratificações e a determinadas sanções disciplinares, o disposto nos permite compreender a dinâmica de controle

sobre o comportamento e a atuação docente no período. É nessa mesma direção que os estudos de Dourado (2022) apontam, ao constatar que uma dimensão fundamental da gestão da instrução pública daquele período era

a tentativa – explícita – de imposição de um padrão de comportamento aos professores por meio de dispositivos regulamentares que atuavam neste sentido. Daí a intensa prática de controle e fiscalização sobre a profissão docente em diversos aspectos acerca de sua atuação, chegando a interferir, inclusive, no comportamento dos alunos, além de outros aspectos referentes ao ordenamento do sistema (Dourado, 2022, p. 27).

Seguindo as determinações do Regulamento Geral de Ensino, o então diretor da instrução pública, José Veríssimo, publicou, em julho de 1890, um regulamento que organizava os programas de ensino, os horários e as instruções para o funcionamento das escolas públicas primárias do estado. Segundo Dourado (2022), o texto detalhava desde a carga horária até o comportamento esperado dos professores, incluindo a forma adequada de interagir com os alunos.

Como forma de tentar assegurar a conduta dos professores como exemplo para a sociedade, o primeiro regulamento da instrução, publicado ainda durante o governo provisório de Justo Chermont, estabelecia um conjunto de deveres, inerentes ao cargo, que os professores deveriam cumprir:

I – Manter a escola em estado constante de asseio e ordem;

II – Apresentar-se para as classes á hora exacta determinada por este Regulamento, conservando-se n'ellas até que se tenham retirado todos os alumnos.

III – Participar aos conselhos escolares no interior, ao director geral na capital, qualquer impedimento que os iniba de funcionar e as occorrencias que por sua gravidade devam ser lavadas ao conhecimento d'aquellas auctoridades. (...).

VI – Escripturar com ordem e asseio e ter em dia o livro da matricula e demais livros escolares.

VIII – Cumprir escrupulosamente as disposições regulamentares sobre os programmas e distribuição do tempo dos trabalhos escolares (Pará, 1890, n.p).

O descumprimento dessas normas sujeitava os professores a punições como: “multa, admoestação, reprehensão verbal, reprehensão escripta, suspensão até quinze dias sem vencimentos, suspensão até tres mezes sem vencimentos, remoção da cadeira ou localidade, demissão” (Pará, 1890, Art. 144). Tal gradação nos ajuda a entender que o alvo da regulação não era somente o desempenho em sala de aula, uma vez que

[...] as normas de conduta disciplinadora dos professores não se applicavam apenas ao seu modo de ensinar, mas a tudo o que pudesse interferir na sua imagem de cidadão republicano. O artigo 3º do Regulamento Escolar do Ensino Primário de 1890 estabelece que “os professores, [deveriam] apresentar-se na escola decentemente vestidos, dando aos seus alumnos pela correcção e accio de seu traje e porte uma lição moral. É-lhes prohibido apresentarem-se em chinellos” (Pará, 1890).

Como vimos, o documento estabelecia diversas regras de comportamento para os docentes, desde o vestuário até as questões de pontualidade e assiduidade. Segundo Pantoja e Damasceno (2018), também era vedado a eles fumar e ocupar-se de “assuntos estranhos” à escola, principalmente os de natureza política ou religiosa.

Essa vigilância sobre a moral e os costumes tinha como objetivo assegurar o prestígio da instrução pública; apesar disso, inspetores e autoridades frequentemente se deparavam com comportamentos que subvertiam as expectativas do Estado. Relatórios da época revelam um descompasso entre o ideal de “sacerdote do ensino” e a atuação real.

[...] a par da plêiade de preceptores illustres e dedicados, de moços dignos de nossa admiração, existem outros que, sendo bastante para lamentar, não correspondem á grandeza de sua missão, uns pela falta do necessario preparo intellectual e pedagogico, outros por sua reconhecida negligencia e pouco amor à profissão. (Sant’anna, 1894b, p. 35).

Ao lamentar a falta de “amor à profissão” e o escasso preparo pedagógico de parte do corpo docente, Sant’Anna sinaliza que a missão do ensino exigia certo grau de “sacrifício” daqueles que escolhiam essa nobre missão. Tais dificuldades eram acentuadas pelas carências estruturais da sociedade paraense do final do século XIX.

No que se refere ao papel atribuído às mulheres na República, Amanajás delimita com precisão o lugar que elas deveriam ocupar

[...] apesar de não ser chamada ao exercício dos direitos políticos, tem deveres sacratíssimos para com a sua patria. É na athmosphera serena do lar, no seio da familia, que ella deve especialmente desobrigar se desse nobilissimo dever, porque ahi a sua acção benefica e salutar se exerce mais facilmente e se augmenta com o carinho, inspirado pelo amor. Também no magisterio, em que é sem duvida superior ao homem, quando se trata de ensinar creanças, tem ella ensejo, ou antes, tem obrigação imperiosa de cumprir esse dever, que ainda mais a engrandece (Amanajás, 1898, p. 110).

A argumentação de Amanajás reflete as questões de gênero predominantes no Pará republicano, que restringiam a atuação feminina ao espaço doméstico ou ao magistério primário, interpretado como uma extensão do lar. Ao afirmar a superioridade da mulher no ensino de crianças, Amanajás não propõe uma emancipação profissional, mas a transferência das “virtudes naturais”, como o carinho e o amor materno, para a esfera pública. O magistério, portanto, era apresentado como um “dever sagrado” que, embora engrandecesse a mulher, mantinha-a sob o domínio moral de uma cidadania passiva, focada na manutenção dos papéis sociais e na moralidade das futuras gerações.

Neste contexto, o magistério primário se mostrou como a forma mais significativa de inserção da mulher na docência, em consonância com a naturalização do lugar feminino na educação de crianças, consolidando a ideia de que a docência nas séries iniciais “necessitava de doçura e afabilidade, que eram características ‘próprias’ da mulher” (Damasceno et al., 2018, p. 581), ao mesmo tempo em que a escola primária era concebida como extensão do lar, reforçando a noção de que, “já sendo a responsável pela

educação dos filhos, [a mulher] seria a pessoa ideal para ensinar as demais crianças” (Damasceno et al., 2018, p. 581).

Não obstante essas representações tradicionalistas persistam, e “ainda carreguem um olhar tradicionalista a respeito da mulher e sua participação na sociedade, dando-lhe atribuições, impondo regras a serem seguidas, colocando-as em um lugar de cuidado e fragilidade” (Souza et al., 2023, p. 598), o cenário contemporâneo também evidencia processos de ressignificação desse lugar. O engajamento de professoras em debates, associações e movimentos mostra que, embora situadas em um lugar historicamente ligado ao cuidado e à domesticidade, elas têm questionado esses limites e reivindicado reconhecimento profissional e político para além do estereótipo da “vocação natural” feminina para o magistério.

Naquele contexto, o inspetor escolar era uma espécie de garantidor da ordem e do pleno funcionamento da instrução pública daquele período, na medida em que não seria proveitoso, para o sistema em vigor, que o professor se comportasse de maneira livre e desimpedida. Essa lógica se expressa no Regulamento de Instrução Pública de 1899, que estabelecia vinte e duas atribuições relacionadas ao inspetor, das quais ao menos dez lhe conferiam poderes significativos sobre o trabalho do professor e sobre o desenvolvimento das atividades escolares.

1. Visitar ao menos uma vez por semestre cada uma das escolas da circumscrição, fazendo lavrar um termo especial de sua visita, no qual deixará consignado tudo que lhe parecer digno de louvor ou de censura.

2. Instruir os professores sobre o cumprimento dos seus deveres, resolvendo as duvidas que por aquelles lhe forem propostas. (Pará, 1899).

Como vimos, especialmente na passagem do século XIX para o XX, o professor era idealizado como peça-chave para a construção da nova sociedade republicana, sendo visto como um “sacerdote” da educação e como responsável pela formação do cidadão, com um papel fundamental na difusão dos valores cívicos e morais. Contudo, essa imagem simbólica positiva contrastava com a realidade da profissão, que sofria com baixos salários, precariedade nas condições de trabalho e limitado prestígio social.

Essa contradição se refletia, também, na imprensa educacional e nas representações sociais do período, que, ao mesmo tempo em que exaltavam a profissão docente como essencial e louvável, também a retratavam como uma carreira pouco atraente e cujos profissionais eram, muitas vezes, culpabilizados pelo fracasso do sistema escolar.

As investigações históricas nos permitem construir inferências acerca da realidade do trabalho docente, expressa em manifestações a respeito da formação insuficiente e do pouco ou nenhum preparo, em contraste com a exigência de zelo, inteligência e merecimento.

Observa-se, também, a condenação à “negligência” e ao “pouco amor” à profissão, bem como a imposição da urbanidade, bonomia, brandura e moral. Soma-se a isso a afirmação da “superioridade” da mulher no que tange ao trato com crianças, acompanhada do lamento à baixa quantidade de homens no magistério. Todo esse conjunto era reforçado por uma inspeção avaliadora de idoneidade e austeridade, classificatória por louvores ou censuras, inclusive articulada a uma política de punições.

Como vimos, ao investigar a história da educação paraense, constatamos que a trajetória docente tem sido marcada, desde suas origens, pela desvalorização social da profissão, acompanhada, ao mesmo tempo, pela exigência, por parte da sociedade, de que o docente exerça a sua atividade com extrema — e às vezes impraticável — dedicação.

Assim, em que pesem o contexto e a historicidade, a identidade profissional docente ora se encontra ancorada em um passado vocacional e missionário, ora se reconhece como ofício e ora se dobra à profissão, carregada dos resquícios neoliberalistas (Lefone, 2016 *apud* Penteadó; Souza Neto, 2019, p. 148).

Sob essa perspectiva, podemos considerar que a identidade docente não se configura como um conceito abstrato, mas um campo de disputas no qual os resquícios do passado acabam por moldar as práticas do presente. Por isso, para situarmos o debate sobre os problemas que envolvem o mal-estar, o sofrimento e adoecimento dos professores na atualidade é preciso considerar o

[...] âmbito da cultura profissional docente, levando em conta as implicações nos processos de formação, socialização profissional e desenvolvimento profissional docente, com desdobramentos no movimento de profissionalização (Penteadó; Souza Neto, 2019, p. 149).

Sob essa ótica, Maués (2014) enfatiza a urgência de formar professores que se percebam “como cidadãos livres, críticos, ativos, engajados e abertos ao mundo, que possam

contribuir com a construção de uma nova configuração de sociedade, mais justa, democrática, igualitária e solidária” (Maués, 2014 *apud* Penteado; Souza Neto, 2019, p. 150). Tal propósito exige a oferta de uma base de conhecimentos sólida, capaz de assegurar o respeito à dignidade humana e profissional desses sujeitos, possibilitando que ocorra um rompimento com a histórica lógica de desvalorização que aqui tratamos.

Por fim, a articulação entre os apontamentos históricos e a realidade atual nos possibilita visualizar a continuidade inquietante na precarização do magistério. O cenário contemporâneo impõe ao docente uma sobrecarga que vai além da sala de aula, unindo a histórica defasagem salarial a uma crescente pressão por resultados. Assim, a desvalorização salarial e as péssimas condições de trabalho, somadas à manutenção de mecanismos de controle históricos, revelam que a profissão docente ainda enfrenta o desafio de superar uma herança que coloca o professor mais como um funcionário a ser vigiado do que como um intelectual que deve ser valorizado.

## **ARTICULAR A PESQUISA EM HISTÓRIA, GESTÃO E POLÍTICA EDUCACIONAIS**

Ao recuperar, pela via da História da Educação, os mecanismos de controle, disciplinarização e responsabilização que incidiram sobre o trabalho docente desde o período imperial e republicano paraense, este capítulo reafirma que o adoecimento dos professores não pode ser compreendido como problema individual ou circunstancial, mas como expressão histórica de um projeto educacional marcado por contradições estruturais.

Nesse sentido, o diálogo com o campo da História da Educação permite evidenciar que as atuais formas de gestão educacional, orientadas por lógicas gerencialistas, meritocráticas e de responsabilização, reatualizam práticas históricas de vigilância e desvalorização da docência, agora legitimadas pelo discurso da eficiência e da qualidade.

Assim, ao articular a pesquisa em História com a área da gestão e da política educacionais, defendemos a centralidade da investigação histórica como instrumento crítico para desvelar continuidades, rupturas e permanências na educação em seus diferentes níveis, contribuindo para a formulação de projetos contra hegemônicos que reconheçam o professor como sujeito histórico, intelectual e político.

Desta forma, ratificamos o compromisso da pesquisa histórica com a crítica às formas contemporâneas de precarização do trabalho docente e com a construção de políticas educacionais comprometidas com a valorização profissional, a dignidade do trabalho e a efetivação de uma educação pública, democrática e socialmente referenciada na justiça social.

## REFERÊNCIAS

AMANAJÁS, Hygino. **Noções de educação cívica**. Belém. Typographia do Diario Official, 1898

ARAÚJO, T. M. de; Pinho, P. de S.; & Masson, M. L. V. (2019). Trabalho e saúde de professoras e professores no Brasil: reflexões sobre trajetórias das investigações, avanços e desafios. **Cadernos de Saúde Pública**, 35, 1-14.

CORTEZ, P. A.; Souza, M. V. R. de; AMARAL, L. O.; Silva, L. C. A. da. (2017). A saúde docente no trabalho:

apontamentos a partir da literatura recente. **Cadernos Saúde Coletiva**, 25, 113-122.

DOURADO, Viviane Bezerra. Diretrizes disciplinares para um sacerdote do ensino: a disciplinarização do trabalho docente nos regulamentos de ensino do Pará Republicano (1890-1896). Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) – Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2022.

DAMASCENO, Alberto et al. A mulher como professora primária: um desafio profissional na Primeira República. **Retratos da Escola**, v. 12, n. 24, p. 569-584, 2018.

DAMASCENO, Alberto; Pantoja, Suellem. Controle e fiscalização do ensino no Pará: a inspeção escolar no início do século XX. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 20, 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes; Oliveira, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno Cedes**. Campinas-SP. vol. 29, n. 78, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>

GASPARINI, S. M., Barreto, S. M., & Assunção, A. Á. (2005). O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e pesquisa**, 31, 189-199.

PARÁ. (1838). **Discurso** com que o presidente da Província do Para fez a abertura da 1º Sessão da Assembleia Provincial do Para, em 2 de março de 1838. Belém, PA: Typographia. Restaurada de Santos.

PARÁ. Regulamento escolar, programmas, horario e instruções pedagógicas. Belém: [s. n.]. 1890.

PANTOJA, S. M; Damasceno, A. (2018). O professor na primeira república no Pará: notas sobre seu papel e função na relação família x escola. **Revista Exitus**, 8(3), 199–223.

PENTEADO, Regina Zanella; Souza Neto, Samuel de. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas

do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Saúde e sociedade**, v. 28, p. 135-153, 2019.

RIBEIRO, Marcus; Damasceno, Alberto; ALMEIDA, Karla de Nazareth Corrêa de. A criação do Conselho Superior de Instrução Pública do Pará (1864): controlar para hegemonizar. **Revista Brasileira de História da Educação**, 26, e401.

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

SAVIANI, Dermeval. **Entrevista** concedida por Dermeval Saviani a Helena de Sousa Freitas. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/dermeval/texto2001-7.html#:~:text=Liter%C3%A1rio%20%2D%20O%20Professor%20Dermeval%20Saviani,que%20fa%C3%A7a%20pensar%20os%20alunos>.

SOUZA, Ana Paula Cunha et al. Participação feminina no Congresso Pedagógico do Pará (1900-1901). **Retratos da Escola**, v. 17, n. 38, 2023.

## 5. REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PÚBLICA NA PERSPECTIVA DO MATERIALISMO HISTÓRICO E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Frederico Jorge Ferreira Costa/UECE

A constituição da educação pública moderna está intrinsecamente vinculada aos processos históricos desencadeados por processos revolucionários relacionados ao movimento de ascensão da burguesia como classe dominante e às mobilizações populares, com destaque entre os séculos XVIII e XIX. Godechot (1969) indica a riqueza multifacetária do período entre 1770 e 1850, que resumo a seguir.

Entre 1770-1783, ocorreu a revolução americana, formação da República dos Estados Unidos com um governo constitucional e liberal. 1780-1783: tumultos revolucionários na Irlanda e Inglaterra em torno da concessão de autonomia à Irlanda e referente a reforma parlamentar na Inglaterra. 1783-1787: Revolução nas Províncias Unidas (atual Holanda) contra o poder centralizado do *Stadtholder* (chefe de Estado) Guilherme V de Orange-Nassau. 1787-1790: Revolução nos Países Baixos Austríacos, que ocorreu na atual Bélgica, contra as reformas centralizadoras e progressistas do Imperador José II da Áustria, começando como um movimento conservador e terminando com a constituição de um partido democrático. 1768 e 1782: revoluções democráticas em Genebra, que foram derrotadas por intervenções estrangeiras. 1781: movimento revolucionário em Friburgo, Suíça. 1772 e 1789: rei da Suécia se alia com

burgueses e camponeses contra a nobreza e transforma o regime num sentido mais democrático. 1787-1815: Revolução Francesa. 1792-1795: nova revolução na Bélgica com o apoio da França. 1788-1794: Revolução Polaca. 1791-1801: revolução na Renânia (Alemanha) com ajuda da França. 1795: entrada de tropas francesas na Holanda e criação da República Bávara. 1796-1799: revolução em diversos Estados italianos. 1798-1799: revolução na Suíça e formação da República Helvética. 1797-1801: o exército francês leva consigo os “grandes princípios” da Revolução Francesa às Ilhas Jônicas e depois até os Balcãs, Malta, Egito e Síria. 1805-1815: o exército francês leva, pelas armas, os “grandes princípios” à Europa do Leste, Polônia, incluindo Rússia e, também, chega à Espanha e Portugal. 1810-1825: como consequência da invasão da Espanha pelos exércitos de Napoleão ocorre a revolução (guerra de libertação nacional) das colônias espanholas nas Américas. Em 1820 a revolução desperta, depois da queda de Napoleão Bonaparte (1815), na atual Itália e Espanha; na Grécia em 1821; na França, Bélgica e Polônia em 1830; em toda Europa Ocidental e Central em 1848.

Deve ser incluído, nesse contexto, a Revolução de 1804 (no atual Haiti), que, conforme Hazareesingh (2021), depois de derrotar militarmente as potências imperiais da França, Inglaterra e Espanha, fundou a primeira república negra do mundo e aboliu a escravidão de forma definitiva. Esse processo, liderado por figuras como Toussaint Louverture, não só representou uma vitória militar na colônia de Saint-Domingue, mas expôs as limitações da Revolução Francesa burguesa em levar os *grandes princípios* de igualdade e liberdade até suas últimas consequências, incluindo as maiorias desumanizadas pelo escravismo.

Essas comoções revolucionárias, com participação ativa de setores burgueses, campesinato e massas urbanas na Europa, confrontaram-se com estruturas senhoriais e feudais. Tal processo progressivo ocorreu sob os interesses particulares da burguesia. Após esse período revolucionário, o capitalismo vigorou plenamente como modo de produção dominante, apesar de débeis assaltos ao seu, até a Revolução Socialista Russa de 1917.

Essas revoluções, ao promoverem a transição do modo de produção feudal para o capitalismo, redefiniram bases políticas, econômicas e culturais da sociedade, criando condições materiais e ideológicas para a institucionalização de sistemas públicos de ensino. Do ponto de vista histórico-materialista, a educação pública não emergiu como resultado de um projeto universal de emancipação humana, mas como uma necessidade concreta da nova ordem social burguesa, o que historicamente foi um avanço frente às estruturas educativas medievais controlas pela Igreja Católica.

A consolidação do capitalismo exigiu a formação de sujeitos aptos ao trabalho assalariado, capazes de operar novas técnicas produtivas, obedecer às normas disciplinares do processo de produção e internalizar valores compatíveis com a racionalidade capitalista, como a meritocracia, o individualismo e a valorização do trabalho sob os objetivos da acumulação de capital. Nesse contexto, a escola pública tornou-se um instrumento central de socialização e conformação da força de trabalho.

As revoluções burguesas, como a Revolução Francesa em seu auge de radicalidade (1789-1799), desempenharam papel decisivo ao afirmar princípios como igualdade jurídica, cidadania e laicidade do Estado. Tais princípios foram fundamentais para a defesa de uma educação pública, laica e

estatal, em oposição ao monopólio educacional exercido pela Igreja Católica, no Antigo Regime (Cambi, 1999).

A universalização do acesso à escola, contudo, ocorreu de forma contraditória, uma vez que, embora proclamasse a igualdade formal, manteve profundas desigualdades sociais e educacionais decorrentes da estrutura de classes da sociedade capitalista.

A educação pública, nesse sentido, expressa as contradições próprias do Estado burguês. Ao mesmo tempo em que amplia o acesso ao conhecimento e possibilita a alfabetização das classes populares, ela também atua como mecanismo de reprodução das relações sociais de produção capitalistas, ao legitimar a divisão social do trabalho e naturalizar as desigualdades por meio do discurso do mérito individual. Como aponta a variada crítica de influência marxista (Louis Althusser, 1985; Bourdieu; Passeron, 1992), a escola contribui para a produção do consenso necessário à manutenção da hegemonia burguesa, difundindo valores e concepções de mundo compatíveis com a ordem capitalista.

Reconhecer a origem burguesa da educação pública, entretanto, não implica negar seu potencial contraditório e histórico de luta (Lopes, 2008). A própria ampliação dos sistemas escolares abriu espaços para a disputa política em torno do currículo, do acesso ao conhecimento científico e da função social da escola. As classes trabalhadoras, ao se apropriarem da educação pública como direito, passaram a reivindicar uma escola que não se limitasse à formação funcional para o mercado, mas que possibilitasse a formação crítica e a emancipação social.

Dessa forma, a educação pública deve ser compreendida como um produto histórico das revoluções burguesas marcado por ambiguidades e tensões. Ela nasce vinculada às

necessidades do capitalismo e do Estado moderno, mas se constitui, simultaneamente, como um campo de disputa política e social, no qual se confrontam projetos antagônicos de sociedade e de formação humana.

A trajetória da educação pública no Brasil está vinculada ao seu lugar na divisão internacional do trabalho. Especialmente a partir do governo de Getúlio Vargas, revela a estreita relação entre os projetos de Estado, as transformações do capitalismo e as disputas em torno da função social da escola. Inserida no processo de consolidação do Estado burguês brasileiro, a educação pública passa a ser estruturada como política estatal no contexto da industrialização e da reorganização das relações de trabalho, assumindo um papel estratégico na formação da força de trabalho e na construção de uma identidade nacional.

Durante o período varguista (1930-1945; 1951-1954), a educação foi incorporada ao projeto nacional-desenvolvimentista, articulado à centralização do Estado e à modernização econômica. A criação do Ministério da Educação e Saúde, as reformas educacionais e a valorização do ensino técnico expressaram a preocupação de frações das classes dominantes, via Estado, em formar trabalhadores aptos às demandas da industrialização nascente. Nesse contexto, a educação pública cumpriu uma função contraditória: ao mesmo tempo em que ampliou o acesso à escolarização, manteve a dualidade educacional, reservando às classes populares uma formação voltada para o trabalho manual e, às elites, uma educação propedêutica e intelectualizada.

No período pós-Vargas, especialmente entre as décadas de 1950 e 1960, a expansão do ensino esteve associada ao aprofundamento do desenvolvimento capitalista dependente.

A educação passou a ser vista como instrumento de modernização e integração nacional, mas sem romper com as desigualdades estruturais do sistema educacional.

Essa lógica foi aprofundada durante a ditadura civil-militar (1964-1985), quando a educação pública foi fortemente orientada pelas demandas do capital internacional e pelas teorias do capital humano. As reformas educacionais desse período enfatizaram a eficiência, a racionalização administrativa e a adequação da escola às necessidades do mercado, restringindo seu potencial crítico e democrático.

Com a redemocratização e a Constituição de 1988, a educação pública passou a ser reconhecida como direito social e dever do Estado, ampliando-se o acesso à escola básica. A partir da década de 1990, no entanto, com a ascensão do neoliberalismo, observa-se uma reconfiguração profunda das políticas educacionais. Inspiradas por organismos internacionais, como o Banco Mundial, essas políticas passaram a enfatizar a descentralização, a responsabilização, a avaliação em larga escala e a lógica da gestão empresarial, deslocando o sentido da educação pública como direito social para um serviço a ser gerido segundo critérios de eficiência e produtividade capitalistas (Saviani, 2019).

No contexto neoliberal, a educação pública torna-se cada vez mais subordinada às exigências do mercado de trabalho flexível e precarizado. O Estado, longe de se retirar, assume o papel de regulador e avaliador, promovendo reformas que intensificam a mercantilização da educação e fragilizam o trabalho docente. Essa dinâmica aprofunda a dualidade educacional histórica, reforçando desigualdades sociais e limitando o acesso das classes trabalhadoras ao conhecimento científico e crítico.

Assim, a análise histórica da educação pública brasileira, do varguismo ao neoliberalismo, evidencia que, embora a educação tenha se expandido enquanto política de Estado, ela permanece marcada pelas contradições do capitalismo dependente. Originada no bojo das transformações burguesas, a educação pública no Brasil tem sido constantemente reconfigurada para atender às necessidades da acumulação capitalista, ao mesmo tempo em que se constitui como espaço de disputa, resistência e possibilidade de construção de um projeto educativo comprometido com a emancipação social.

A educação pública, enquanto política de Estado forjada no interior das sociedades capitalistas, encontra-se profundamente condicionada pelas crises estruturais do capitalismo (Mészáros, 2008). Essas crises, longe de serem episódicas, expressam as contradições internas do modo de produção capitalista e produzem impactos diretos sobre as políticas sociais, entre elas a educação. Nesse contexto, a Pedagogia Histórico-crítica (PHC) emerge como uma formulação teórica e pedagógica que busca compreender e enfrentar criticamente tais determinações históricas, reafirmando o papel social da escola na formação humana sob a perspectiva dos interesses das classes trabalhadoras (assalariados, camponato, camadas médias empobrecidas, setores precarizados, funcionalismo público, desempregados) (Saviani, 2008).

Do ponto de vista marxista, as crises do capitalismo decorrem da própria lógica da acumulação (Mészáros, 2008), marcada pela exploração do trabalho, pela concentração de riqueza e pela tendência à queda da taxa de lucro. Em momentos de crise, as classes dominantes, por meio do Estado, intensificam mecanismos de ajuste fiscal,

reorganizando suas políticas para garantir a reprodução do capital. A educação pública, nesse processo, sofre cortes de financiamento, precarização do trabalho docente e redefinição de seus objetivos, sendo frequentemente orientada por critérios de eficiência, produtividade e adequação ao mercado de trabalho. Assim, as crises capitalistas aprofundam o caráter instrumental da educação, reforçando sua função de reprodução social da ordem capitalista.

No caso brasileiro, como observado do período varguista ao neoliberalismo, cada ciclo de crise do capitalismo implicou reconfigurações no papel da educação pública. O projeto nacional-desenvolvimentista articulou a escola à industrialização. Já nas crises do capitalismo dependente e financeirizado, especialmente a partir das décadas finais do século XX, a educação passou a ser subordinada à lógica neoliberal, caracterizada pela mercantilização, pela padronização curricular e pela gestão empresarial da escola. Tais transformações limitam o acesso das classes trabalhadoras ao conhecimento sistematizado, reduzindo a formação escolar à aquisição de competências funcionais.

Nesse cenário contraditório, a Pedagogia Histórico-crítica (PHC) se afirma como uma resposta teórico-pedagógica e política-militante às crises do capitalismo na educação. Fundamentada no materialismo histórico-dialético, a PHC compreende a escola como uma mediação fundamental entre o conhecimento historicamente produzido pela humanidade e a formação dos sujeitos. Ao contrário das pedagogias adaptativas e pragmatistas, a PHC defende a centralidade dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, entendidos como instrumentos indispensáveis para a

compreensão crítica da realidade social e ações de transformações estruturais (Saviani, 2008).

A PHC reconhece que a educação pública nasce sob a hegemonia burguesa e carrega as marcas das crises do capitalismo; contudo, afirma que a escola não está totalmente determinada por essas condições. Ao possibilitar o acesso ao saber elaborado, a educação escolar pode contribuir para a formação da consciência crítica e para a compreensão das contradições sociais que estruturam a sociedade capitalista. Dessa forma, a PHC concebe a prática pedagógica como parte da luta histórica entre as classes sociais, articulando educação e transformação social.

Assim, a relação entre educação pública, crises do capitalismo e Pedagogia Histórico-crítica evidencia que os impasses contemporâneos da escola não são meramente pedagógicos ou administrativos, mas estruturais e históricos. A PHC, ao situar a educação no interior dessas contradições, oferece fundamentos teóricos para a defesa da escola pública enquanto espaço de socialização do conhecimento e de resistência às formas de esvaziamento educativo impostas pelas sucessivas crises do capitalismo.

A pesquisa desenvolvida por intelectuais, educadores e educandos desempenha um papel central na compreensão crítica das políticas educacionais e das formas assumidas pela escola pública no interior das sociedades capitalistas. Ao investigar historicamente a constituição da educação pública, suas relações com o Estado e com as crises do capitalismo, esses intelectuais orgânicos da classe trabalhadora contribuem para desvelar os condicionamentos estruturais que moldam as práticas educativas e os projetos pedagógicos em disputa.

Sob a perspectiva do materialismo histórico, o par dialético educador-educando não é concebido como sujeito

neutro ou externo às relações sociais, mas como parte integrante das contradições históricas de seu tempo. Nesse sentido, o professor assume a função de analisar criticamente os processos naturais, históricos, culturais e estéticos que produziram a escola moderna, evidenciando como as políticas educacionais respondem às necessidades da acumulação capitalista, especialmente em períodos de crise. Essa análise materialista dialética permite compreender que as reformas educacionais não são fenômenos isolados, mas expressões de projetos societários específicos, vinculados a interesses de classes sociais.

A contribuição desses intelectuais se aproxima da concepção gramsciana de intelectual orgânico, na medida em que sua produção teórica pode fortalecer a organização e a consciência crítica das classes subalternas. No caso específico da investigação de temas como a origem burguesa da educação pública, sua reconfiguração no neoliberalismo e os impactos das crises do capitalismo, é possível oferecer subsídios teóricos para a compreensão das disputas ideológicas que atravessam a escola. Assim, o trabalho intelectual ultrapassa a mera descrição histórica e se configura como prática política e pedagógica.

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica, essa função intelectual ganha ainda maior densidade (Saviani, 2008). A PHC atribui à escola o papel de socialização do conhecimento sistematizado como condição para a emancipação humana. Cabe, portanto, aos professores e pesquisadores produzir análises rigorosas que fundamentem práticas pedagógicas comprometidas com o acesso crítico ao saber. Ao recuperar historicamente as lutas, os avanços e os retrocessos da educação pública, esses intelectuais contribuem para a construção de projetos educativos para

uma nova hegemonia, o poder das classes trabalhadoras, o socialismo.

Além disso, em contextos de crise do capitalismo, nos quais se intensificam discursos de desqualificação da escola pública e do trabalho docente, a atuação dos intelectuais/educadores torna-se ainda mais relevante. Sua pesquisa e atividade pedagógica possibilitam problematizar narrativas que naturalizam o desmonte das políticas educacionais, revelando os interesses econômicos e políticos subjacentes às reformas. Dessa forma, o conhecimento histórico atua como instrumento de resistência intelectual e política. Assim, a função dos intelectuais/professores ao pesquisar esses temas não se limita à produção acadêmica, mas se estende à formação crítica de discentes e docentes, à defesa da educação pública e à construção de uma consciência histórica capaz de compreender a escola como parte das contradições do capitalismo. Ao articular teoria, história e prática pedagógica, esses intelectuais reafirmam o caráter político da educação e contribuem para a luta por uma sociedade socialmente emancipada.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do estado:** nota sobre os aparelhos ideológicos do estado (AIE). 2 ed. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BOUDIEU, Pierre; Passeron, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3 ed. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1992.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

GODECHOT, Jacques. **Las revoluciones (1770-1799)**. Barcelona: Editorial Labor, 1969.

HAZAREESINGH, Sudhir. **O maior revolucionário das américas: a vida épica de Toussaint Lourverture**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

LOPES, Eliane marta Santos Teixeira. **As origens da educação pública**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

## 6. A PESQUISA COMO BASE PARA A FORMAÇÃO HUMANA: EM FOCO AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA<sup>11</sup>

Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar/UFG

### INTRODUÇÃO

Os grupos de estudo e pesquisa contribuem de modo expressivo para compreender um objeto de estudo e, por meio do referencial teórico e da atividade científica sistematizada, se propõem a avançar e se apropriar da discussão suscitada pelo objeto. Começar falando sobre grupos de pesquisa reflete um modo de pensar as relações entre tecnologia e educação, ou seja, entendê-los como produto e processos coletivos da vida humana em sociedade, logo das relações objetivadas entre história natural e social.

Farei um recorte para pensar a pesquisa como base para a formação humana, no contexto das pesquisas sobre as relações entre tecnologia e educação efetivadas pelo Kadjót<sup>12</sup>. O grupo possui duas linhas de pesquisa: “Epistemologia da tecnologia e processos formativos” e “Trabalho pedagógico-didático”, que são dois elementos essenciais no processo de

---

<sup>11</sup> Texto oriundo da fala proferida na mesa “A Pesquisa como base da formação” no V Encontro do Histedbr UFOPA em 29 de agosto de 2025. Site do evento: <https://www.even3.com.br/vencontrohistedbrufopa-575448>

<sup>12</sup> Kadjót - Grupo interinstitucional de estudos e pesquisas sobre as relações entre tecnologia e Educação.

pesquisa sobre as tecnologias nas discussões sobre a formação humana para pensarmos o objeto/instrumento do trabalho e a força do instrumento de trabalho. Na primeira linha estão os estudos conceituais de técnica, tecnologia, ciência, trabalho e formação; já na segunda linha se encontram as pesquisas sobre a práxis cotidiana das tecnologias no trabalho docente.

As pesquisas buscam não segregar os estudos epistemológicos da discussão sobre o trabalho docente, mas há uma preponderância de uma das linhas em cada discussão. Tal centralidade tem relação com os interesses dos orientados, ou os programas de pós-graduação (PPG) aos quais estão vinculados, ou, ainda, ao momento de discussão em que nos encontramos no grupo.

Na atualidade, somos seis orientadores que atuam em cinco PPG distintos, a saber: PPG em Educação (acadêmicos - UFG e IFG); PPG em Educação em Ciências e Matemática (acadêmico na UFG e profissional no IFG, Universidade Federal de Jataí- ambos da área de Ensino) e um profissional em rede (ProfEPT), do IF Goiano. Ao se constituir humano, ele se constitui na relação entre história natural e história social que, por meio do trabalho, desenvolve atividade e essa constitui a consciência, que é construída histórica e socialmente (Sousa, 2019; Sousa; Peixoto, 2022).

Neste capítulo, discutirei sobre como penso (e junto a mim vem o Kadjót e demais grupos de pesquisa dos quais faço parte) a pesquisa como subsídio para a formação humana a partir dos estudos sobre as relações entre educação e tecnologias. Cabe destacar que a pesquisa visa responder a uma questão da realidade - ao conhecermos mais a realidade, realizarmos novas formulações sobre ela, encontramos mais possibilidades de transformação.

Todavia, o conhecimento sistematizado não deveria se efetivar apenas em uma camada aparente e sim estender-se em múltiplas determinações, o que demanda estudos epistemológicos, evidenciando seus fundamentos ideológicos e finalidades educativas. Marx (2017, p. 880) já nos dizia em seus estudos sobre o capital que "Toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação (aparência) e a essência das coisas coincidissem imediatamente".

A pesquisa acadêmica, por finalidade, deveria ter essa base bem fundamentada para discutir os principais conceitos que a constituem. Contudo, as pesquisas do Kadjót mostram que, de um modo geral, isso não acontece ao se discutir educação e tecnologia.

A formação humana ocorreria sem investigação/pesquisa? A acadêmica, sim. Porém, sem investigação da realidade, em sentido amplo, como a que subsidia a construção de técnicas, creio que não. Cabe ao professor e pesquisador que se fundamenta no método materialista histórico-dialético possibilitar a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, porque são eles que podem subsidiar novos processos investigativos da realidade e, quem sabe, sua transformação.

Neste contexto, buscarei, nos escritos a seguir, fazer uma seção de elos conceituais e epistemológicos e outra seção de síntese e problematizações para outras conversas.

## **CONSTRUÇÕES CONCEITUAIS PARA PENSAR EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA**

Técnica e tecnologia estão intimamente vinculadas ao desenvolvimento da cultura, porque são um modo de se fazer vida social e coletivamente constituem os grupos sociais que

temos e a vida em seus tempos históricos (Peixoto, 2023; Mota, 2018; Vieira Pinto, 2005). Isso porque a ciência e a tecnologia se constituem a base da razão moderna. Mas podemos identificar formas distintas de conceber a tecnologia a partir da sociedade moderna (Lima; Peixoto, 2025; Peixoto, 2012; 2015; Vieira Pinto, 2005). Compreender essas distintas formas e o começo dos processos de destringer as relações do fenômeno em estudo torna os estudos epistemológicos ou da filosofia da tecnologia essenciais, em especial, quando articulados e coerentes às finalidades educativas do fenômeno educativo estudado. Em função disso, apresentarei, de forma sintética, as concepções que ocupam lugar de maior consenso dentro do Kadjót.

Quando se fala de técnica, cotidianamente a vinculam a algo dado, imediato. Nós entendemos a técnica enquanto unidade intelectual e manual, enquanto uma instância cultural da vida humana em sociedade que objetiva ações e operações para atender às necessidades de sobrevivência e que são criadas pelos tempos históricos. Ao falar sobre a linguagem, enquanto a técnica essencialmente na natureza humana para pensar o mundo, Vigotski e Luria (1996, p. 201) asseveram que:

A abstração é um dos instrumentos mais poderosos que o desenvolvimento cultural cria na mente do ser humano. Seria errado pensar que a abstração na mente de um adulto cultural é uma espécie de processo específico ou função especial que combina a outras funções e, justamente com elas, constitui nossa vida intelectual. Muito mais correto seria dizer que, na mente da pessoa cultural, a abstração é parte integrante, necessária, de todo tipo de processo do pensamento, uma técnica criada no desenvolvimento da personalidade, e condição e instrumento necessário do seu pensamento.

A técnica materializa as relações entre história natural e social por ser uma expressão da razão humana (consciência) em novas formas de se relacionar e compreender a natureza. Rafael de Almeida Mota ao estudar “A questão da técnica nos trabalhos de Lev Semionovitch Vigotski (1924-1934)” afirma que:

[...] a natureza técnica dos seres humanos não é algo apriorístico, que pode ser entendida enquanto uma qualidade inata, inerente ao homem; pelo contrário, ela só pode ser encontrada nas formas culturais do comportamento, não somente por ter a linguagem como a base do seu princípio, mas principalmente pelo caráter social definitivo que compõe a técnica (Mota, 2018, p. 104).

As técnicas são culturais, plásticas e seu domínio é oriundo de uma aprendizagem. Normalmente, as técnicas se objetivam em tecnologias, que podem ser materiais e imateriais.

Vieira Pinto (2005), em seu clássico livro “O conceito de tecnologia”, volumes 1 e 2, apresenta diversas discussões sobre técnica e tecnologia em diferentes momentos da história e de concepções de mundo. O autor coloca que a tecnologia, inclusive, pode ser considerada um conjunto de técnicas.

No Kadjót, entendemos a tecnologia como produto e processo da vida coletiva, a partir das relações estabelecidas entre homem e natureza e entre homem e meios de produção. Ela é um constructo social que contém em si mesma o princípio do pensamento científico, fruto da atividade intencional, produtora da vida social humana (Echalar; Peixoto; Alves Filho, 2020). Jhonny David Echalar, em sua tese, ao discutir as políticas de inserção de tecnologias digitais

no contexto da reforma administrativa da Rede Estadual goiana nos informa que a tecnologia é um

[...] artefato sociocultural, uma construção humana relacionada ao desenvolvimento de um conjunto de sistemas e ambientes, não apenas como desenvolvimento da ciência e da técnica. Por essa perspectiva a tecnologia, e seu desenvolvimento, seriam resultado das transformações ocorridas também nas diferentes atividades humanas, em seus macrossistemas socioculturais, sendo mais uma manifestação dessas atividades (Echalar, 2021, p. 84).

As atividades, ações e operações são processos instrumentais e simbólicos dos seres humanos que se fundamentam em técnicas como elementos da cultura e que podem ou não produzir tecnologias e artefatos. Os artefatos são a materialização das ações intencionais humanas voltadas para modificar e controlar a natureza externa e objetivam em si as experiências das gerações anteriores, tornando-as passíveis de serem apropriadas por outras gerações. Arianny Grasielly Baião Malaquias, ao discutir a produção acadêmica brasileira sobre as tecnologias e a formação de professores de matemática afirma que

[...] a tecnologia será sempre uma mediação dialética entre o indivíduo e o meio. O caráter de mediação, que toda tecnologia se reveste, integra-a num processo histórico e dialético, impõe a substituição da tecnologia existente em qualquer época histórica, por outra mais adiantada, dela decorrente, num processo no qual o homem tem de enfrentar as contradições com a realidade, a fim de executar o trabalho produtivo, modo pelo qual ele se realiza a si mesmo. Assim, a finalidade do trabalho humano e a função da tecnologia constituem uma unidade dialética, pois a primeira não pode ser alcançada sem a mediação da segunda, e esta não tem sentido nem significado fora do

papel que exerceu, ou exerce na realização das intenções humanas (Malaquias, 2018, p. 37).

A ciência se vincula ao acúmulo de conhecimento científico gerado pelo trabalho, resultado do processo de apropriação teórica (intelectual) e sistematizado da natureza enquanto os seres humanos produzem sua existência. É o ser humano tomando consciência da natureza e da sua própria natureza e descobrindo aspectos, elementos e objetos da realidade (Oliveira, 2019).

Os atos, ações e atividades no “se fazer humano”, “humanizar-se” se objetivam por meio de técnicas, enquanto instâncias cognitivas materializam esse processo do ser humano de planejar a sua atuação para a instância de necessidade e sobrevivência. E essa objetivação normalmente se efetiva em tecnologias, que não obrigatoriamente precisam ser estruturas materiais; elas podem, inclusive, constituir instâncias imateriais. Já o fazer científico é essa estrutura sistematizada da chamada era moderna que vai se apropriar das concepções de técnica e tecnologia, inclusive da materialidade dessa tecnologia objetivada em aparatos e dispositivos. E, particularmente, no grupo Kadjót, não ‘gostamos’ do conceito de ferramenta, mas desses dispositivos para otimizar um tipo e uma concepção de sociedade.

Além de enfrentarmos a formulação teórica sobre os conceitos, nos debruçamos a cada pesquisa sobre suas bases epistemológicas e conceitos correlatos às discussões sobre trabalho e formação. Nas três pesquisas coletivas do Kadjót, financiadas pelo CNPq, buscamos inicialmente compreender a visão dos professores sobre as políticas de formação continuada para as tecnologias no trabalho docente em Goiás (Echalar ADLF; Peixoto; Carvalho, 2015), seguido pelo desejo de explicar a trajetória de apropriação de tecnologias

por parte do professor. Logo, a orientação pedagógica que ele atribui a seu trabalho (Echalar JD; Peixoto; Alves Filho, 2020) e, por fim (para o momento!), objetivamos compreender o trabalho pedagógico escolar a partir da análise da apropriação de tecnologias por professores da educação básica pública do estado de Goiás (Peixoto; Echalar ADLF; Echalar JD; Alves Filho; Oliveira, 2025).

O concreto pensado de cada pesquisa foi o ponto de partida para o próximo objeto de investigação. As pesquisas foram pensadas, planejadas e executadas coletivamente em reuniões quinzenais. Finalizamos o livro “Ecos e repercussões”, compreendendo que há resistência docente quanto à inserção da tecnologia no trabalho pedagógico-didático em função de uma racionalidade objetiva histórica (Echalar; Peixoto; Carvalho, 2016). Os estudos de Vázquez (2011) nos ajudaram na compreensão deste conceito, que foi ponto de partida para pensarmos como se efetivam as trajetórias formativas dos docentes para apropriação das tecnologias em seu cotidiano.

A racionalidade objetiva histórica nos permite compreender que os professores aderem e resistem naquele movimento clássico de conservação e ruptura, porque é como se dá a realidade. Além disso, nos debruçamos nos estudos conceituais na segunda pesquisa, indo aos clássicos marxistas, o que resultou em um glossário no qual falamos sobre tecnologia, alienação e estranhamento, apropriação, atividade, consciência, movimento dialético e ontologia. Como anunciamos em um de nossos livros:

A importância do pensamento teórico não o torna neutro e não o naturaliza. Nesse sentido, considera-se fundamental historicizar, contextualizar e empreender análises críticas em relação aos fundamentos teóricos selecionados pelo

grupo, em consonância com sua base epistemológica. Não se trata de eliminar as contradições, mas de enfrentá-las desde suas raízes (Echalar; Peixoto; Alves Filho, 2020, p. 12-13).

A construção dos conceitos se deu no caminhar das pesquisas do Kadjót e não se efetivou de forma linear e comum a todos os integrantes do grupo, pois o grupo é constituído por indivíduos de formações distintas, com condições concretas de vida variadas e em momentos distintos nos estudos. Todavia, o movimento coletivo de estudar, pesquisar e escrever tem contribuído para superar o fetichismo pelas tecnologias por meio de ações racionalizadas de resistência.

José Claudinei Lombardi, o Zezo, em sua fala inicial do evento, nos provocou sobre o lugar que as tecnologias estão ocupando no cotidiano de nossa vida. Ele perguntava: quem sabe como funciona a microeletrônica? Como funcionam os algoritmos? O colega Newton Antônio Paciulli Bryan explorou as relações entre fordismo e taylorismo, bem como entre lógica industrial e educacional.

Pensamos nestas questões e em tantas outras em nossas produções. Até o início do ano de 2025 tínhamos 11 teses e 19 dissertações que se debruçam sobre as relações entre educação e tecnologias, em especial aquelas vinculadas às discussões sobre formação, todas com uma base dialética a partir de Marx (2017), Marx e Engels (2007), Kopin (1978), Lefebvre (1991) e Kosik (1995). Elas apontam que existe uma associação automática entre utilização das tecnologias, em especial das chamadas tecnologias digitais e a mudança das práticas educacionais.

Na sociedade do capital, como bem evidencia Daniela Rodrigues de Sousa em sua tese “Tecnologia na mediação do trabalho docente: contribuições da teoria histórico-cultural”

[...] a fetichização e reificação da tecnologia servem a interesses políticos e econômicos de grupos hegemônicos. A tecnologia, além de incrementar os processos de extração de mais-valor, conforme abordado anteriormente, em um processo de inversão, deixa de ser apenas o produto que atende a uma necessidade, mas torna-se uma necessidade, exigindo seu próprio consumo (Sousa, 2019, p. 104).

Respondendo de forma breve à provocação do Zezo sobre como funciona a microeletrônica, como funcionam os algoritmos, quem controla e quem são eles? Nossos estudos possuem como resposta imediata o acróstico: GAFAM (Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft). Estes conglomerados globais materializam junto aos organismos multilaterais uma agenda globalmente estruturada para a Educação no mundo. Tal agenda constrói políticas e busca promover práticas que controlam os dados das pessoas, impõem políticas, condutas e práticas. Os organismos multilaterais possuem ações internacionais que se desdobram em políticas que visam à manutenção da subordinação, tanto científica quanto pedagógica do nosso país (Echalar, 2015; Peixoto; Echalar, 2017).

O programa “Computador por Aluno”, por exemplo, que eu estudei em minha tese, ocupou mais de 300 escolas no Brasil, em um elo direto com o *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) e um projeto de inclusão excludente<sup>13</sup> de

---

<sup>13</sup> Como discutido em minha tese, a inclusão excludente se pauta em “políticas alimentam a ilusão de que a inclusão se resume ao acesso e não envolve a discussão e superação efetiva da contradição” (Echalar, 2015, p. 43).

milhões de reais (Echalar, 2015; Echalar; Peixoto, 2017). Assim como temos salas de aula com TV empilhadas, lousas digitais e *tablets* em desuso, livros físicos e digitais amontoados etc.

Os estudos que estão se debruçando sobre que fundamentos a Política Nacional de Educação Digital, o Programa Educação Conectada e Educação híbrida revelam uma geocultura meritocrática, em especial, após a pandemia, na qual se coloca o pedagógico a serviço do administrativo, que atende ao mercado (Alves Filho; Oliveira; Echalar, 2024; Echalar, 2021; Gonçalves; Echalar JD, 2026; Lima; Peixoto, 2025; Peixoto, 2023). Ao estudarem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Computação, por exemplo, Elma Mota dos Santos Gonçalves e Jhonny David Echalar asseveram que “Os efeitos dessa lógica recaem diretamente sobre o tempo e o reconhecimento do professor, cuja rotina passa a ser marcada por vigilância da execução das tarefas delegadas e controle de desempenho em diferentes dimensões” (Gonçalves; Echalar, 2026, p. 6).

A lógica tecnocêntrica na educação permite que sejam veladas as dimensões sociais capazes de sustentar o desenvolvimento humano na realidade das relações sociais, tensões e contradições contidas na sociedade (Peixoto, 2022). Isso porque, no âmbito pedagógico, os processos de estranhamento e alienação obliteram a humanidade dos profissionais da educação, em especial, do professor que é impedido de fazer o seu trabalho da maneira que acha melhor para si, para seus estudantes e para a sociedade que almeja (Peixoto, 2016). O professor “mesmo no trabalho dotado de maior significado intelectual, imaterial, o exercício da atividade subjetiva está constrangido em última instância pela

---

lógica formal/mercadoria e sua realização” (Antunes; Braga, 2009, p. 128).

O avanço da ciência depende da prática produtiva, da relação sujeito e objeto e do movimento de produção do conhecimento. De tal modo, é vital evidenciar os nexos internos entre o desenvolvimento científico e as bases materiais em que ele se assenta, ou seja, os seres humanos e seus meios de produção (Oliveira, 2019; Otto, 2021).

Na busca por desvelar mais uma das múltiplas determinações do objeto, na terceira pesquisa do Kadjót, nos debruçamos sobre os estudos epistemológicos sobre as relações entre educação e tecnologia, bem como a unidade trabalho-formação, no contexto de um curso de formação continuada direcionado a professoras de uma rede pública de ensino de Goiás. Visamos problematizar as possibilidades explicativas sobre as relações entre tecnologia e educação de modo a dar subsídios às possibilidades de resistência ao tecnocentrismo.

A possibilidade mais recorrente nas pesquisas acadêmicas e nos discursos midiáticos e governamentais, compondo o olhar hegemônico sobre o fenômeno, é a lógica tecnocêntrica. Ela agrega em si duas grandes vertentes: a determinista e a instrumental (Peixoto, 2023; 2022; Batistela; Echalar, 2023). A vertente determinista é aquela que afirma que a tecnologia é neutra e evolui naturalmente, sendo capaz de resolver os problemas educativos por si. Em síntese, o produto, aparato ou ferramenta, se impõe ao processo de fazer científico, ao homem e determinam a vida em sociedade. Na vertente instrumental, a tecnologia continua neutra, mas é determinada pelas formas de uso dos seres humanos.

O maniqueísmo dessas lógicas redundando em um modo de captura e de cooptação do que é humano, ocultando o

processo de humanização por se delegar para a tecnologia ou para os processos tecnológicos uma realidade que é intrinsecamente humana. Inclusive, se propala a ideia de que a tecnologia vai substituir de modo efetivo o trabalho humano e, de fato, alguns, não vários cargos e de instâncias dos empregos são e poderão ser reconfigurados, mas não completamente, já que as diferenças sociais são enormes em nosso país e o trabalho, enquanto categoria, é uma categoria humana. Reconfigurado em função dos modos de produção, em especial, no contexto que a gente vive de plataformização, algoritmização e está vinculado a sociedade de que temos - a sociedade do capital (Peixoto, 2025; Peixoto; Echalar, 2026).

O caráter mecanicista e instrumental reduz o trabalho docente a técnicas, habilidades e competências para preencher sistema de controle de frequência, currículo e notas em uns meios materiais de controle de um processo autorregulado e autorreferencial de expansão da lógica mercantil (Lenoir-Achdjian, 2016). A unidade trabalho-formação, nesse processo e entre fatores, decorre de uma perspectiva do reducionismo tecnicista, que segmenta a teoria da prática.

Nossos estudos (Alves Filho, 2022; Madureira, 2021; Malaquias, 2018; Marcon, 2015; Silva, 2019, dentre outros) identificam, ainda, que há limites consideráveis no rigor teórico-metodológico para compreender a tecnologia, de modo que os fundamentos epistemológicos estejam coerentes com as mais diversas frentes de discussão do fenômeno educativo, sejam as políticas, a formação de professores, a didática etc. Aliás, os estudos de Marx (2013; 2017), em *O Capital*, já nos indicavam que na sociedade do capital a ciência está subordinada e submissa à tecnologia, logo o produto se impõe ao processo. A tese da Natalia Carvalhaes de Oliveira, ao problematizar as pesquisas acadêmicas da área de Ciências

da Natureza sobre ciência e tecnologia, discorre como elas objetivam/materializam a submissão da ciência à tecnologia nas pesquisas da área de ensino e como tal fato fornece subsídios materiais ao projeto de sociedade em vigor (Oliveira, 2019). Todavia, cabe destacar que

[...] olhar dialético sobre a realidade revela que a alienação dos trabalhadores nunca é completa e insuperável. Isto é, o capitalismo produz em si os próprios caminhos de sua superação, a partir da contradição que se objetiva no trabalho dos professores que preservam a natureza ontológica-universal nos processos de ensino e aprendizagem (Moore; Martins; Oliveira, 2026, p. 10).

A possibilidade explicativa contra hegemônica é a lógica crítico-dialética que entende as relações entre educação e tecnologias como um processo da vida em sociedade, que nos permite pensar as relações de história natural e história social, por meio do trabalho (Peixoto, 2022; 2023).

Para buscar discutir uma possível superação do tecnocentrismo, temos alguns pesquisadores que podem ser subsídios para diálogos crítico-dialético. No Brasil temos, por exemplo, os estudos da Joana Peixoto, que é a fundadora e líder do nosso grupo, que estuda a tecnologia em suas relações com a educação (Peixoto, 2012; 2015; 2023), os estudos sobre a tecnologia social de Renato Dagnino (2014; 2020), sobre técnica, espaço e globalização de Milton Santos (2011; 2006). Dialogamos, também, sobre tecnologia e economia com Rosenberg (2006) e Winner (1986), bem como os estudos da filosofia da tecnologia, passando por Álvaro Vieira Pinto (Vieira Pinto, 2005), Andrew Feenberg (2012) e Milton Vargas (1994), entre outros.

## A SÍNTESE INICIAL E “A DEIXA” PARA NOVAS PROSAS

A pesquisa como formação humana, pensando nas discussões sobre esse recorte que propus trazer para o nosso diálogo de tecnologia e educação, deve levar em consideração a unidade trabalho e formação, a atividade de trabalho como categoria central que é para pensar o processo de humanização e a compreensão das relações epistemológicas entre ciência, tecnologia e trabalho, como condições para pensar a sociedade que lutamos para construir.

É necessário estudar os conceitos de técnica, tecnologia e ciência para superar o fetiche do e pela mercadoria. Muitas vezes, lemos trabalhos que, pedagogicamente, estão todos coesos e coerentes epistemologicamente em uma lógica crítico-dialética, mas quando analisamos a concepção de tecnologia que o fundamenta (seja para discutir o ambiente virtual de aprendizagem, o *podcast*, a lousa digital, o rádio etc) fica evidente a contradição para uma fundamentação de lógica tecnocêntrica.

A dissertação de Núbia Carla de Souza Silva, por exemplo, indica pesquisas sobre formação a distância de professores sob a ótica crítica na concepção de formação, e uma lógica formal, logo tecnocêntrica, na concepção de tecnologia nos trabalhos analisados em seu estado do conhecimento (Silva, 2019).

Além disso, buscamos viabilizar alianças institucionais duradouras entre os movimentos sociais emergentes protagonistas da implementação desse estilo alternativo de desenvolvimento e a comunidade de pesquisa, inaugurando linhas de atuação subvencionadas pelo governo em institutos

de pesquisa e de extensão universitária.

Na educação escolar, fazemos uma defesa para que as discussões da ciência, comunicação, tecnologia e educação se pautem dentro e sob os fundamentos pedagógicos. Questionamos se o processo é educativo, por que não se pautar nos fundamentos pedagógicos? Precisamos recorrer às bases pedagógicas, à Pedagogia Histórico-Crítica, à Didática Desenvolvimental e demais instâncias que são contra-hegemônicas para fundamentar a práxis da pesquisa e do trabalho pedagógico-didático. Os processos comunicacionais, seja por meio da popularização, divulgação ou comunicação pública da ciência (são instâncias com fundamentos diferentes!) se forem para fins formativos, também demandam fundamento e base pedagógica.

As ações intencionais dos docentes, devem ter suporte nas finalidades educativas coerente a elas, de modo a desencadear motivos de aprendizagem nos estudantes, decorrem das atividades que se subordinam e estão orientadas para uma finalidade educativa de transformação da sociedade que temos (Alves Filho, 2022).

A leitura epistemológica de educação e tecnologia nos proporciona clareza da realidade para o trabalho com esses aparatos e para a pesquisa sobre essas relações no elo do trabalho. Não pesquisamos o aparato em si, pesquisamos a tecnologia na mediação do trabalho docente e na formação.

## **REFERÊNCIAS**

ALVES FILHO, Marcos Antonio; OLIVEIRA, Julia Cavasin; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo. Programa de Inovação Educação Conectada: política de ampliação do

capital. **Cadernos de Pesquisa**, v. 54, p. e10079. 2024. Doi: <https://doi.org/10.1590/1980531410079>

ALVES FILHO, Marcos Antonio. **Inovação no ensino de ciências no Brasil: para que finalidades educativas?** 2022. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás. 2022. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/f6c38039-81c4-40ae-a052-3bfaffaddf13>

ANTUNES, R.; BRAGA, R. (org.). **Infoproletários: degradação real do trabalho virtual**. São Paulo: Boitempo, 2009. 252p.

BATISTELLA, Carmes Ana da Rosa; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo. Tecnologias digitais na escola: a visão de professores, estudantes e formadores de professores. In: LIBÁNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. (Org.). **Finalidades educativas da educação escolar: a visão de agentes internos e externos à escola**. 1ed. Goiânia: C&A Alfa, 2023, p. 409-436.

DAGNINO, Renato. **Tecnociência solidária: um manual estratégico**. Marília\_SP: Lutas Anticapital, 2020. 161 p.

DAGNINO, Renato. **Tecnologia Social: contribuições conceituais e metodológicas**. Campina Grande - PB: EDUEPB e Florianópolis: Insular, 2014. 318 p.

ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo. **Formação de professores para a inclusão digital via ambiente escolar: o PROUCA em questão**. 2015. 147f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; PEIXOTO, Joana; CARVALHO, Rose Mary Almas de. **Ecos e repercussões dos processos formativos nas práticas docentes mediadas pelas tecnologias**. Goiânia: PUC Goiás, 2016. Disponível em: <http://kadjot.org/wp->

[content/uploads/2018/01/Ecos e Repercu...2.pdf](https://content/uploads/2018/01/Ecos_e_Repercu...2.pdf)

ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; PEIXOTO, Joana. Programa Um Computador por Aluno: o acesso às tecnologias digitais como estratégia para a redução das desigualdades sociais. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.** [online]. 2017, v. 25, n. 95, p. 393-413. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002501155>.

ECHALAR, Jhonny David. **Políticas de inserção de tecnologias digitais como instrumento de reforma na rede estadual de ensino de Goiás (2007-2017)**. 2021. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

ECHALAR, Jhonny David; PEIXOTO, Joana; ALVES FILHO, Marcos Antonio. (Orgs.). **Trajetórias: apropriação de tecnologias por professores da educação básica pública**. Ijuí: Unijuí, 2020. 112p.

FEENBERG, Andrew. **Transformar la tecnologia**. Una nueva vista a la teoría crítica. 1. ed., Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2012.

GONÇALVES, Elma Mota dos Santos; ECHALAR, Jhonny David. BNCC Computação e trabalho docente: a imposição teórico-metodológica da política neoliberal. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 1–18, 2025. DOI: 10.14393/REPOD-v15n1a2026-80954.

KOPNIN, Pável Vassílyevitch. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra S/A, 1995.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/ lógica dialética**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LENOIR-ACHDJIAN, Annick. Do liberalismo ao neoliberalismo: impactos nas finalidades educativas escolares e nos saberes disciplinares. In: LENOIR-ACHDJIAN, Annick (Org.). **Les finalités éducatives scolaires: une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques**. Tradução de José Carlos Libâneo. Saint Lambert/ (Quebec, Canadá): Cursus Universitaire, 2016.

LIMA, Marivan dos Santos; PEIXOTO, Joana. O tecnocentrismo na Política Nacional de Educação Digital: algumas reflexões. **Revista Sapiência**. v. 14, n. 2, p. 1-12, 2025.

MARCON, M. A. da C. **As relações entre tecnologias e educação em produções acadêmicas sobre formação de professores no PROINFO**. 2015. 96 f. (Mestrado em Educação) - PUC Goiás, Goiânia, 2015.

MADUREIRA, Luso Soares. **Robótica pedagógica nos programas de pós-graduação em educação do Brasil: um retrato em movimento**. 2021. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

MALAQUIAS, Arianny Grasielly Baião. **As implicações dos discursos que orientam o pensamento acerca das relações entre tecnologias e formação de professores de Matemática**. 2018. 162f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.

MARX, Karl. **O capital**, livro III. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Frederic. **A ideologia alemã: crítica mais recente da filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845/1846)**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

MOORE, Phoebe V.; MARTINS, Iury Kesley Marques de Oliveira; OLIVEIRA, Natalia Carvalhaes de. Inteligência artificial e inovação em processos educacionais: para quê? **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 1–14, 2025. DOI: 10.14393/REPOD-v15n1a2026-80953.

MOTA, Rafael de Almeida. **A questão da técnica nos trabalhos de Lev Semionovitch Vigotski (1924- 1934)**. 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

OLIVEIRA, Natalia Carvalhaes. de. **As relações entre ciência e tecnologia no ensino de Ciências da Natureza**. 2019. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.

OTTO, Ana Luisa Neves. **Políticas de formação continuada de professores de Ciências da Natureza na rede estadual de educação em Goiás**. 2021. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

PEIXOTO, Joana. Entre a automação, a precarização do trabalho e as relações pedagógicas: tensionamentos da educação e comunicação para a formação humana no capitalismo contemporâneo. Trabalho encomendado. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 42, **Anais...** João Pessoa - PB. 2025. Disponível: <https://anped.org.br/anais/wp-content/uploads/2025/10/GT16-Trabalho-encomendado-Joana-Peixoto.pdf>

PEIXOTO, Joana. Desigualdades sociais e educativas: a instrumentalização da pandemia. In: ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; ROSA, Sandra Valeria Limonta; LIBÂNEO, José Carlos. (Org.). **Finalidades educativas escolares e didática: ressonâncias da pandemia**. 1ed. Goiânia: IF Goiano, 2023, v. 1, p. 59-81.

PEIXOTO, Joana. Notas para compreender relações contemporâneas entre tecnologia e educação. **Linhas**

**Críticas**, [S. l.], v. 29, p. e48540, 2023. DOI: 10.26512/lc29202348540

PEIXOTO, Joana. Contribuições à crítica ao tecnocentrismo. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 31, jan/dez, p. 1-15, 2022. DOI: 10.29286/rep.v31jan/dez.13374.

PEIXOTO, Joana. Tecnologias e relações pedagógicas: a questão da mediação. **Revista de Educação Pública**, v. 25, n. 59, p. 367-379, 2016.

PEIXOTO, Joana. Relações entre sujeitos sociais e objetos técnicos uma reflexão necessária para investigar os processos educativos mediados por tecnologias. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 61, p. 317-332, abr./jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206103>

PEIXOTO, Joana. Tecnologia e mediação pedagógica: perspectivas investigativas. In: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares (Orgs.) **Educação e pesquisa no Centro-Oeste**: políticas públicas e formação humana. Campo Grande: UFMS, v. 1, p. 283-294, 2012.

PEIXOTO, Joana; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo. Entre automação e precarização do trabalho: a formação humana tensionada pelas inteligências artificiais. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 1-14, 2026. DOI: 10.14393/REPOD-v15n1a2026-80946.

PEIXOTO, Joana; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo. Tensões que marcam a inclusão digital por meio da educação no contexto de políticas neoliberais. **Revista Educativa - Revista de Educação**, [S.L.], v. 20, n. 3, p. 507-526.

PEIXOTO, Joana; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; ECHALAR, Jhonny David; ALVES FILHO, Marcos Antonio; OLIVEIRA, Natália Carvalhaes de.

**Apropriação e objetivação de tecnologias no trabalho e na formação docente.** 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 205p

ROSENBERG, Natan. **Por dentro da caixa-preta:** tecnologia e economia. Campinas, SP: Unicamp, 2006. 432p.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo, SP: Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/geographia1999.v1i1.a13370>

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 20. ed. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2011.

SILVA, Núbia Carla de Souza. **A formação inicial a distância de professores das Ciências da Natureza:** lógica formal e dialética como base analítica. 2019. 162f. Mestrado (Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

SOUSA, Daniela Rodrigues de. **Tecnologia na mediação do trabalho docente:** contribuições da teoria histórico-cultural. 2019. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.

SOUSA, Daniela Rodrigues de; PEIXOTO, Joana. Consciência e luta de classes: a tecnologia na mediação do trabalho docente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, p. 1-20, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8666975.

VARGAS, Milton. **Para uma filosofia da tecnologia.** São Paulo: Alfa - Omega, 1994.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 446 p.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. v.1 e v.2

VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudo sobre a história do comportamento:**

o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

WINNER, Langdon. **The whale and the reactor:** a search for limits in an age of high technology. Chicago: The University of Chicago Press. 1986.

## **7. ENTRE PESSOAS, RIOS E FLORESTAS: A PESQUISA COMO BASE DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Maria Cristina Gomes Machado/UEM<sup>14</sup>

Fomos contemporâneas, no doutorado da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), do professor Anselmo Alencar Colares e, conseqüentemente, tivemos a oportunidade de conhecer a professora Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares. Conhecemos a produção de ambos e a acompanhamos, inclusive pela movimentação, pela vitalidade e pela beleza do trabalho que o grupo desenvolve, especialmente nas redes sociais. Trata-se, para nós, de uma referência que se coloca como horizonte a ser alcançado.

Inclusive, em função da identidade visual do grupo de vocês, sentimos a necessidade de construir também a nossa própria identidade em Maringá. Para isso, contratamos uma equipe de artes visuais e, em breve, teremos consolidada a nossa identidade visual. Esse movimento não é apenas estético, mas expressa um posicionamento coletivo, uma forma de afirmação de um grupo que se constitui no campo da pesquisa e da formação.

Admiramos profundamente a perseverança do grupo da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), que mantém o Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR” como referência e, nesse processo, vai se expandindo e se

---

<sup>14</sup> Professora Titular do Departamento de Fundamentos da Educação (DFE), da Universidade Estadual de Maringá e Pesquisadora 1B do CNPq.

enraizando nesta região, afirmando a produção científica para além dos centros tradicionais.

Intitulamos nossa apresentação, parafraseando a professora Lilia Colares, como “Entre pessoas, rios e florestas: a pesquisa como base da formação e da educação”.

A professora Lilia Colares destacou que estamos entre rios e florestas. A partir dessa formulação, acrescentamos um elemento que consideramos fundamental: a pujança das pessoas que constituem essa região. Pessoas comprometidas com a transformação da sociedade, com um olhar crítico e atento, que buscam compreender, por meio da pesquisa, a realidade na qual estão inseridas e, a partir disso, encaminhar ações e possibilidades de mudança.

Nesse sentido, as teorias educacionais só adquirem efetivo significado quando fundamentam os estudos dos intelectuais e orientam práticas concretas. Há, portanto, uma preocupação central com a ação intelectual. Um bom estudo não pode permanecer restrito ao espaço acadêmico, ele precisa alcançar as pessoas, dialogar com a sociedade, produzir efeitos. A pesquisa, nesse horizonte, deve provocar impacto e transformação.

O grupo HISTEDBR de Santarém constitui um exemplo expressivo da importância do trabalho coletivo, do trabalho em equipe, das múltiplas mãos que se articulam em torno de uma questão comum. Trata-se de uma experiência que evidencia que a produção do conhecimento não é um ato isolado, mas um processo social, coletivo e historicamente situado.

Iniciaremos nossa exposição reportando-nos a Marx (2007). É possível perceber que nossas referências teóricas se mantêm ao longo das décadas, o que demonstra a força e a atualidade dessas formulações. Ingressamos no curso de

Pedagogia em 1985, em um contexto de abertura política no país. Nesse período, cursamos uma disciplina com o professor Fernando Pontes de Souza, que nos apresentou, já no primeiro semestre, a leitura de *A Ideologia Alemã*.

Tal experiência foi marcante. Talvez seja por isso que, de maneira simplificada, se afirma que as universidades são espaços “comunistas”. No ano seguinte, cursamos Sociologia com o professor José Claudinei Lombardi, que, naquele momento, preparava-se para o doutorado na UNICAMP. Como jovens oriundas de uma cidade de médio porte, começamos a compreender a existência de um percurso acadêmico que envolvia graduação e pós-graduação, percebendo que seria possível avançar até o mestrado e o doutorado.

Esse aspecto é fundamental. A formação dos professores e sua capacidade de compartilhar essa trajetória com os estudantes produz efeitos concretos na ampliação de horizontes. O professor “Zezo”, como o chamávamos, causava estranhamento. Sua experiência com povos indígenas na Amazônia, sua postura exigente e seu modo de compreender o mundo nos colocavam diante de uma perspectiva distinta daquela com a qual estávamos habituadas. Esse contato foi decisivo para a constituição de nossa trajetória intelectual.

A partir disso, coloca-se uma questão central para todos nós, professores e pesquisadores: como demonstrar ao outro que ele também é capaz? Como criar condições para que os estudantes se reconheçam como sujeitos do conhecimento? Trata-se de um desafio complexo.

Estar na universidade e exercer a docência tem se tornado cada vez mais difícil, e isso é amplamente evidenciado por estudos na área. Ainda assim, a formação humana que se

constrói na interação entre as pessoas permanece como elemento fundamental. É nesse espaço relacional que se produzem aprendizagens que extrapolam o conteúdo formal.

Vivemos em uma região do noroeste do Paraná marcada pelo desmatamento, pela ausência de matas. Em contraste, a região de Santarém apresenta uma vasta área de florestas, de grande beleza e riqueza. Trata-se de um patrimônio que precisa ser conhecido, valorizado e compreendido.

Nesse contexto, o HISTEDBR da UFOPA desempenha um papel fundamental ao demonstrar que, nessa região, também se produz ciência, conhecimento e formas de vida que precisam ser reconhecidas.

Este capítulo tem como objetivo problematizar a importância da pesquisa como base da formação dos profissionais da educação. Em uma sociedade caracterizada pela rapidez das informações e pela fugacidade dos processos, torna-se essencial desenvolver a capacidade de organizar o pensamento e construir uma consciência crítica voltada à intervenção na realidade. Fazer ciência, nesse contexto, não é opcional, é imprescindível.

O planejamento e a organização constituem elementos centrais do processo de produção do conhecimento. Nesse sentido, Marx (2013) explicita que o trabalho humano se distingue pela capacidade de antecipação ideal, pela construção mental do resultado antes de sua realização concreta.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha muitos arquitetos humanos com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo

em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho, obtém-se um resultado que já existia idealmente na representação do trabalhador, no início, portanto, um resultado que já tinha existido idealmente. O homem não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como uma lei, a espécie e o modo de sua atividade, e ao qual tem de subordinar sua vontade (Marx, 2013, p. 255).

A humanidade produz e reproduz sua vida material por meio do trabalho, e o faz com base nesse planejamento. Essa atividade constitui um exercício fundamental à condição humana e precisa ser estimulada, especialmente na formação de educadores, como forma de combater o espontaneísmo e a superficialidade.

Nossa preocupação reside, portanto, na necessidade de que todas as ações sejam pensadas, refletidas e antecipadas idealmente. Para a pesquisa, isso é decisivo. É necessário ter clareza sobre o que se pretende investigar, quais caminhos serão percorridos e quais fundamentos teóricos sustentam a análise.

O grupo de pesquisa assume, nesse processo, um papel estruturante, pois oferece um acervo teórico-metodológico que sustenta os pesquisadores e possibilita a socialização do conhecimento produzido. Trata-se de um espaço de formação, de produção e de difusão.

O HISTEDBR se destaca como experiência pioneira nesse campo, ao articular a construção de acervos documentais com a produção de orientações teórico-metodológicas consistentes. Sua atuação contribui para que o debate educacional não se esvazie e para que as pesquisas se

constituam como instrumentos de análise crítica da realidade social.

Nesse mesmo movimento, insere-se a produção de Rocha e Zanelato (2024), que, ao tomarem as fontes no campo da História da Educação a partir do materialismo histórico-dialético, evidenciam que a produção do conhecimento não se realiza de forma neutra, tampouco dissociada da realidade concreta, mas se constitui no interior das relações sociais historicamente determinadas. Os autores demonstram que as fontes não podem ser compreendidas como registros passivos ou meros vestígios do passado, mas como expressões das relações de produção, das disputas e das contradições que atravessam a constituição dos fenômenos educacionais.

Ao situarem o objeto no plano da materialidade histórica, Rocha e Zanelato (2024) explicitam que a investigação em educação exige a apreensão das múltiplas determinações que conformam o fenômeno educativo, recusando tanto o empirismo descritivo, que se limita à aparência imediata, quanto o formalismo abstrato, que se afasta da realidade concreta. Nesse sentido, a produção do conhecimento implica a mediação entre teoria e realidade, orientada por um referencial teórico-metodológico capaz de apreender a totalidade social e suas contradições. Tal perspectiva reafirma a necessidade de uma formação de pesquisadores comprometida com a análise crítica da realidade e com a compreensão dos processos históricos que constituem a educação como prática social.

Nessa perspectiva, a compreensão das fontes adquire centralidade no processo de investigação, uma vez que elas não são tomadas como evidências neutras, mas como produções históricas que expressam as relações sociais em que

foram constituídas. A fonte, portanto, não fala por si mesma, mas exige mediação teórica que permita apreender seus sentidos para além da aparência imediata.

Assim, o trabalho com fontes implica não apenas sua identificação e descrição, mas a análise das condições de sua produção, circulação e utilização, o que permite compreender os interesses, as disputas e as determinações que atravessam os registros educacionais. Tal abordagem reafirma a necessidade de superar leituras superficiais ou descontextualizadas, orientando a pesquisa para a apreensão da realidade em sua historicidade e complexidade.

Tal compreensão possui implicações diretas para a formação de professores, uma vez que desloca o processo formativo de uma perspectiva técnico-instrumental para uma abordagem que reconhece o professor como sujeito histórico. Isso implica compreender a docência não como aplicação de métodos previamente definidos, mas como prática social inserida em determinadas condições materiais, que exigem interpretação, posicionamento e intervenção.

Dessa forma, a pesquisa assume papel formativo fundamental, não apenas como produção de conhecimento, mas como possibilidade de desenvolver nos futuros professores a capacidade de análise das determinações que incidem sobre o trabalho pedagógico. Trata-se de formar profissionais que não apenas reproduzam práticas, mas que compreendam criticamente as condições em que atuam e as possibilidades de transformação da realidade educacional.

A apreensão do fenômeno educativo, nessa perspectiva, exige considerar que ele se constitui na unidade entre múltiplas determinações, não podendo ser reduzido a uma dimensão isolada, seja ela pedagógica, institucional ou normativa. Trata-se de compreendê-lo como parte de uma

totalidade social em movimento, marcada por contradições que se expressam nas políticas educacionais, nas práticas pedagógicas e nas formas de organização do trabalho docente.

Nessa direção, a categoria da totalidade não se apresenta como uma soma de elementos, mas como a compreensão das relações que os constituem, permitindo apreender o fenômeno educacional em sua dinâmica histórica. Do mesmo modo, a contradição não se configura como um obstáculo à análise, mas como elemento constitutivo da realidade, sendo condição para a explicação dos processos educacionais e das transformações que os atravessam.

Nesse sentido, essa produção não se restringe ao plano institucional ou organizativo dos grupos de pesquisa, mas se materializa em investigações que explicitam, no plano teórico-metodológico, as bases dessa perspectiva. À medida que a educação se aprofunda, consolida-se como produção humana. No ensino superior, inclusive em países considerados avançados nas questões de gênero, a presença masculina ainda é predominante. A maternidade, muitas vezes, aparece como obstáculo à carreira acadêmica. O grupo da UFOPA, contudo, apresenta maior equilíbrio, com participação significativa de mulheres na pesquisa.

Recorremos a Marx (2013) ao considerar que a produção da vida material por meio do trabalho fundamenta-se no planejamento e execução da ação. Esse processo é essencial à formação de novos pesquisadores, sendo a educação elemento central.

Saviani (2008), em *Escola e Democracia*, desenvolve essa proposição, oferecendo um texto fundamental para a formação de educadores. Lamentamos que muitos cursos de Pedagogia tenham deixado de trabalhar essa obra, produzida no contexto de redemocratização do país. A ampliação do

acesso à educação não garante, por si só, sua qualidade. Por isso, a defesa de uma educação pública de qualidade permanece central. Nesse sentido, *Escola e Democracia* (2008) pode ser compreendida como um marco fundamental do pensamento educacional brasileiro.

Retomemos o artigo de Bianchetti e Meksenas (2004), direcionado à reflexão e à prática da pesquisa na formação de pedagogos e demais licenciados. Essa preocupação precisa estar presente entre os professores e todos aqueles envolvidos com a docência, haja vista que os profissionais que dominam os instrumentos da pesquisa encontram-se mais bem preparados para relativizar os discursos do senso comum a respeito da educação e de seu cotidiano. Esses sujeitos tornam-se capazes de desenvolver análises críticas acerca dos contextos sociais e econômicos que sustentam práticas autoritárias, como decisões legais ou reformas educacionais impostas de modo unilateral pelo poder executivo aos sujeitos da educação formal.

Ao desenvolver uma visão crítica da educação, fundamentada em pressupostos que consideram o contexto histórico e as consequências das ações humanas, torna-se possível construir formas de resistência. Essa perspectiva permite ao pesquisador pensar de maneira mais rigorosa sobre seu trabalho e sua pesquisa, ao mesmo tempo em que o insere na história e nas relações sociais concretas. O pesquisador, enquanto sujeito histórico, não se separa do objeto investigado. Não há possibilidade de dicotomia nessa relação, uma vez que ela é constituída pela contradição, categoria central na análise que aqui assumimos como fundamento.

É importante reconhecer que todo conhecimento oriundo da pesquisa carrega, de forma implícita ou explícita, proposições políticas. O pesquisador e o objeto pesquisado

integram a mesma realidade histórica, situada em determinado tempo e espaço. Nessa direção, ciência e pesquisa configuram-se como práticas sociais e políticas. Independentemente do objeto investigado, seja ele relacionado às tecnologias, à educação do campo, à construção das escolas ou às relações entre educação e religião, há sempre implicações que ultrapassam o campo estritamente técnico.

Temos observado, de modo recorrente, a preocupação com o planejamento da pesquisa, seja no âmbito individual, na relação entre orientador e orientando, seja no domínio aprofundado do objeto investigado. Esse domínio depende do nível da pesquisa, do estágio formativo do pesquisador e das condições concretas em que o estudo se desenvolve. Torna-se imprescindível o conhecimento rigoroso do objeto, seja ele constituído por fontes documentais, registros orais, materiais iconográficos ou outras formas de evidência empírica, considerando que lidamos, no campo da educação, com uma diversidade significativa de fontes e registros.

Ao mesmo tempo, impõe-se a necessidade de questionar o caráter utilitarista e imediatista frequentemente atribuído à pesquisa. Não é incomum que sejamos interpelados acerca da utilidade do que investigamos. Diante disso, é necessário afirmar, com rigor, que a pesquisa cumpre uma função fundamental na compreensão do caráter histórico das crenças, da cultura e dos modos de vida da sociedade. Investigar a educação implica compreender processos complexos, que não se submetem a respostas simplificadas ou a soluções prontas.

A educação não opera com base em receitas. Na prática pedagógica, as turmas se transformam, os sujeitos são

distintos, e as estratégias não se repetem de maneira idêntica. Uma metodologia que apresenta resultados em determinado contexto pode não produzir os mesmos efeitos em outro. Em muitos casos, observa-se que os estudantes permanecem presos a uma lógica de recepção passiva, centrada na aula expositiva, sem avançar para formas mais elaboradas de apropriação do conhecimento.

Diante desse cenário, coloca-se o desafio de pensar historicamente os fenômenos educacionais, o que exige tempo, delimitação do objeto e rigor teórico-metodológico. Um projeto de pesquisa consistente é aquele que estabelece objetivos claros e que, ao final de seu desenvolvimento, é capaz de demonstrar em que medida esses objetivos foram alcançados. Essa relação entre planejamento e execução constitui elemento central no fazer científico.

Nesse ponto, retomamos Marx (2013), em *O Capital*, quando realiza uma crítica contundente às pesquisas submetidas à lógica do capital. Segundo o autor, os pesquisadores desinteressados foram progressivamente substituídos por mercenários, e a investigação científica imparcial cedeu espaço a formas de produção do conhecimento marcadas por interesses apolégicos. Nessas condições, não se produz conhecimento efetivamente novo; o que ocorre, muitas vezes, é a reformulação de ideias já existentes por meio de alterações superficiais no vocabulário.

A análise marxiana evidencia a necessidade de superação das contradições próprias da sociedade burguesa, estruturada pela produção social e pela apropriação privada, individual. Esse modo de organização engendra uma série de contradições, entre as quais se destacam a oposição entre burguesia e proletariado, a disciplina da produção no interior da fábrica e a anarquia do mercado, a coexistência entre

superprodução e miséria crescente. Trata-se de um conjunto de determinações que incidem diretamente sobre a produção do conhecimento e sobre o papel social da pesquisa.

Nesse contexto, não há como admitir que a produção científica permaneça restrita ou inacessível. A pesquisa, especialmente aquela desenvolvida no interior das universidades públicas e financiada com recursos públicos, precisa ser socializada. Não se sustenta mais a ideia de que o conhecimento possa ser produzido e mantido em caráter privado, como algo que se guarda e não se compartilha. A socialização do conhecimento constitui parte do compromisso ético e político do pesquisador.

Dessa forma, reafirma-se o compromisso político inerente à atividade de pesquisa. Nesse sentido, parabenizamos o grupo HISTEDBR/UFOPA pelos seus 15 anos de atuação e expressamos nosso agradecimento ao professor Anselmo Colares, à professora Lília Colares e aos demais integrantes do grupo, que nos possibilitam conhecer um Brasil diverso daquele que compõe nossa realidade imediata. A pesquisa se constrói a partir das diferenças e das múltiplas determinações que constituem a realidade social.

É necessário romper com a centralidade histórica do eixo Rio–São Paulo–Brasília na produção do conhecimento educacional brasileiro. Impõe-se a necessidade de considerar os desafios regionais, as especificidades culturais e as formas diversas de organização da vida social. Nesse sentido, destacamos a riqueza da região do Grão-Pará, não apenas em termos naturais, mas também no que se refere à produção de conhecimento, conforme evidenciam as investigações conduzidas pelo grupo local.

Dessa forma, reafirma-se que a pesquisa, compreendida pelo materialismo histórico-dialético, não se

constitui como atividade acessória ou complementar à formação dos profissionais da educação, mas como dimensão estruturante do processo formativo. Ao possibilitar a apreensão das múltiplas determinações que constituem o fenômeno educativo, a pesquisa se coloca como mediação fundamental entre teoria e realidade, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente as condições históricas em que atuam.

Nesse sentido, a educação não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas ou procedimentos descolados da realidade social, uma vez que se constitui como prática historicamente situada, eivadas por contradições que expressam as relações sociais mais amplas. A formação docente, quando fundamentada na pesquisa, permite superar o imediatismo e o pragmatismo, afirmando-se como processo de construção de conhecimento orientado pela análise da totalidade social.

Ao mesmo tempo, torna-se imprescindível reconhecer que a produção do conhecimento não se realiza de forma neutra, mas está inserida em disputas e interesses que atravessam a sociedade. Nesse contexto, a socialização da pesquisa e do conhecimento produzido assume caráter ético e político, sobretudo quando se trata de investigações desenvolvidas no âmbito das universidades públicas.

Assim, ao valorizar experiências como as desenvolvidas no âmbito do HISTEDBR/UFOPA, não se trata apenas de reconhecer a produção acadêmica realizada, mas de afirmar a importância de deslocar o olhar sobre a educação brasileira, incorporando suas múltiplas determinações regionais, históricas e culturais. Trata-se de reconhecer que a produção do conhecimento não pode permanecer circunscrita a determinados centros, mas deve

expressar a diversidade e as contradições que constituem a realidade social brasileira.

Por fim, reafirma-se que pensar a pesquisa como base da formação em educação implica assumir o compromisso com a compreensão da realidade concreta e com a transformação das condições que a constituem, compreendendo a educação como prática social e histórica, inseparável do movimento mais amplo da sociedade.

## REFERÊNCIAS

BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo. Por uma práxis da pesquisa na graduação: notas da experiências didático-pedagógicas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.21, n.7, p. 69-89, set./dez. 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: Livro I: O processo de produção do capital**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

ROCHA, Alessandro Santos da; ZANELATO, Ítalo Ariel. As fontes e a história da educação: uma abordagem a partir da perspectiva do materialismo histórico e dialético. **Revista Caderno Pedagógico – Studies Publicações e Editora Lta**, Curitiba, v.21, n.6, p. 01-15, 2024.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003, p. 11-22.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP:  
Autores Associados, 2008.

## **8. A PESQUISA COMO BASE DA FORMAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E ÁREAS AFINS NAS CINCO REGIÕES DO BRASIL**

Luiz Bezerra Neto/UFSCar

Ao iniciar minha fala nesta mesa, gostaria de começar agradecendo ao grupo HISTEDBR/UFOPA, pelo convite feito através da professora Lília e do professor Anselmo Colares, além dos demais integrantes deste grupo, para retornar a Santarém. Esse é um lugar que eu gosto muito de estar presente, um lugar de cultura ímpar da qual sou um admirador. É um lugar que gosto de vir, gosto de estar aqui, gosto das pessoas e sou sempre muito bem recebido.

Aqui na UFOPA, fiz, fiz durante o ano de 2024, um pós-doutorado sob a supervisão do professor Anselmo Colares, também para ter a oportunidade de vir aqui. Foi uma oportunidade extremamente importante para conhecer as áreas de várzea, que ainda não conhecia.

Durante o tempo em que morei em Santarém nos idos de 2004 e, mesmo após este período, em minhas muitas viagens a este paraíso, conheci o Planalto, frequentei as áreas de praia, mas a várzea e suas especificidades ainda não conhecia.

Ao visitar as áreas de várzea senti que faltou algo importante, pois quando fui às comunidades a várzea estava seca. Quero voltar em um período que a várzea esteja alagada. Durante o ano de 2024 as chuvas foram poucas e a região do Piracãoera não alagou. Mas, de qualquer forma, eu acredito que não vai faltar a oportunidade de conhecer a várzea de forma mais ampla, a várzea alagada.

Feito este preâmbulo vamos adentrar no tema

propriamente desta mesa redonda. Para isso, iniciarei indagando sobre o que é pesquisa e qual a importância da pesquisa? Se formos procurar ao Google, vamos encontrar que a pesquisa é um processo metódico e sistemático de investigação que busca descobrir, criar ou aprofundar o conhecimento sobre um tema específico, com o objetivo de responder perguntas, resolver problemas e gerar novas informações e dados. Envolve a aplicação de técnicas e métodos para coletar e analisar dados, seguindo regras formais para garantir a confiabilidade e a validade das descobertas.

Neste sentido é fundamental pensar como aponta Marx (2017, p. 880), que “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente”, logo, para compreender a realidade em sua essência, se faz necessário ultrapassar da superfície fenomênica, se faz necessário a pesquisa.

Pensar sobre pesquisa torna-se ainda mais importante neste momento em que a pesquisa foi tão vilipendiada por um grupo que em se apropriando do Estado, sobretudo no Brasil, passou a negar a Ciência, a pesquisa e o conhecimento verdadeiro, defendendo as mentiras e suas narrativas através daquilo que se chamou de fake News, pós verdade, etc.

Assim, a discussão sobre o papel da ciência, da pesquisa e da verdade ganha repercussão à medida que observamos que Lenin já chamava a atenção para o fato de que,

[...] numa sociedade baseada na luta de classes não pode haver ciência social "imparcial". De uma forma ou de outra, toda a ciência oficial e liberal *defende* a escravidão assalariada, enquanto o marxismo declarou uma guerra implacável a essa escravidão. Esperar que a ciência fosse imparcial numa sociedade de

escravidão assalariada seria uma ingenuidade tão pueril como esperar que os fabricantes sejam imparciais quanto à questão da conveniência de aumentar os salários dos operários diminuindo os lucros do capital (Lenin, 1981, p. 35).

Na sociedade atual, em nome de uma tal de pós verdade, defende-se a mentira como método em nome da tal liberdade de expressão. Com isso tenta-se desqualificar a pesquisa. Com argumentos de que as pesquisas custam muito caro, cortaram-se financiamentos importantes para as universidades e para os pesquisadores, sobretudo após o golpe parlamentar midiático de 2016, praticado pela direita e extrema direita brasileira através de Eduardo Cunha, Aécio Neves, Michel Temer e seus comparsas.

A pesquisa representa um pilar fundamental para o avanço do conhecimento, sobretudo para a formulação de políticas públicas que possam ser eficazes para o desenvolvimento do país. Assim, o pensamento crítico torna-se essencial para a pesquisa, não somente para a ciência social, mas para toda a ciência humana.

No campo da Educação sua importância é ainda maior pois se pesquisa sobre as práticas pedagógicas, sobre inovações curriculares e busca a compreensão dos novos desafios apresentados pela sociedade, principalmente os desafios socioeconômicos das populações sob as quais os pesquisadores se debruçam.

Assim as universidades se tornam fundamentais para o desenvolvimento das pesquisas, dado que os programas de pós-graduação constituem os principais locus para a produção sistemática de pesquisa e principalmente para a formação de pesquisadores e profissionais qualificados, capazes de impulsionar o desenvolvimento em todas as áreas.

A pesquisa gerada nesses ambientes acadêmicos possui o potencial de impactar diretamente a qualidade da educação geral e sobretudo a educação básica ao subsidiar a elaboração de políticas públicas de aprimoramento da formação de professores e dos próprios currículos escolares além de potencializar a organização da sociedade civil.

O Brasil, com sua vasta extensão territorial e diversidade socioeconômica e cultural apresenta um contexto educacional repleto de desafios. A pesquisa em Educação ao se debruçar sobre estes desafios torna-se uma ferramenta indispensável para a construção de um sistema educacional que possa ser capaz de responder às necessidades de cada região, sobretudo aos interesses da classe trabalhadora.

Sem nenhuma ingenuidade, devemos compreender os limites das pesquisas e dos pesquisadores, dado que uma coisa é apontar os problemas, outra coisa é implementar a solução destes problemas, uma vez que o Estado é controlado pela burguesia e a este Estado cabe a implementação das políticas apontadas pelas pesquisas.

A produção de pesquisa no âmbito regional pode nos ajudar a caracterizar o perfil dos profissionais da educação desde a educação básica até a superior em cada parte do país, além de analisar a interação entre as questões científicas educacionais de abrangência nacional e as singularidades regionais, que muitas vezes acentuam discrepâncias entre modelos de educação e a qualidade da mesma, como podemos observar através do projeto da CEACAM na região norte.

## **PANORAMA DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL**

No Brasil é pela pesquisa que se dá a formação de mestres e doutores. Estas atividades ocorrem basicamente nos programas de pós-graduação, principalmente nas universidades públicas. Estas pesquisas devem ser sempre originais, culminando na elaboração de dissertações e teses que representem contribuições significativas ao conhecimento.

A qualidade da pós-graduação está, portanto, indissociavelmente ligada ao seu componente de pesquisa, o que em muitos casos inclui esforços de internacionalização para promover a colaboração entre os pesquisadores de diversos centros de pesquisas e universidades, bem como a visibilidade global.

O sistema de pós-graduação brasileiro é estruturado e regulado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A CAPES desempenha um papel central na expansão, avaliação e fomento dos programas de mestrado e doutorado em todo o país. Ao longo das últimas décadas, o sistema de pós-graduação no Brasil passou por grande crescimento, transformando-se em uma estrutura orientada basicamente para a pesquisa. Esse processo foi acompanhado por um rigoroso sistema de avaliação visando assegurar a qualidade dos programas e a relevância da produção científica. A avaliação quadrienal da CAPES influencia diretamente no financiamento e no prestígio acadêmico dos programas de pós-graduação.

Após o golpe de Estado dado pela extrema direita em 2016, o governo de Michel Temer (2016-2018) e posteriormente o governo de Jair Bolsonaro e Paulo Guedes,

(2019-2022) houve fortes tentativas de desmontar a CAPES, com a retirada de recursos financeiros utilizados para o financiamento das pesquisas e a nomeação de pessoas para a sua estrutura sem a devida preocupação com a Educação e com o desenvolvimento do país.

A CAPES reconhece que a formação de pesquisadores é um imperativo estratégico para o desenvolvimento nacional evidenciando a importância da pesquisa como um motor de progresso social e econômico. No que concerne ao campo da Educação, este possui uma natureza interdisciplinar possibilitando que a pesquisa em Educação dialogue com diversas outras áreas do conhecimento sobre a sociedade brasileira. Por ser um programa cujas pesquisas tem seus custos de financiamento muito baixos, a CAPES tem apontado um crescimento significativo nos programas de pós-graduação nesta área refletindo a crescente demanda por estudos aprofundados sobre os problemas educacionais do país. A expansão desses programas demonstra um reconhecimento da necessidade de formar profissionais capazes de investigar, analisar e intervir na realidade educacional brasileira, contribuindo para o seu contínuo aprimoramento.

Por outro lado, a expansão dos programas de pós-graduação traz problemas de qualidades sobretudo em algumas regiões do Brasil, devido a concentração de recursos e programas de alta avaliação em regiões já desenvolvidas reforçando as desigualdades existentes, principalmente por causa dos critérios definidos para a qualidade, por vezes mais facilmente alcançados onde a infraestrutura e os grupos de pesquisa já estão consolidados, dificultando a competição para programas emergentes em regiões menos desenvolvidas.

Neste sentido, temos forte concentração de renda e de programas de pós-graduação na região sudeste, que não pode ser compreendido apenas como um dado estatístico, mas como um sintoma de padrões históricos de desenvolvimento econômico e industrial desenvolvido no país. As universidades e instituições de pesquisa cresceram em paralelo a esse desenvolvimento, resultando em uma agenda de pesquisa e acesso a recursos que são desproporcionalmente influenciados pelas realidades e prioridades das regiões mais desenvolvidas.

As disparidades regionais na pós-graduação são um desafio reconhecido pela CAPES. O financiamento do CNPq para projetos e bolsas de estudo também demonstra uma distribuição desigual, com a Região Sudeste recebendo uma parcela consideravelmente maior de recursos. Essa concentração de recursos atrai talentos de outras regiões menos desenvolvidas. Estudantes e pesquisadores em potencial de regiões como Norte e Nordeste podem migrar para o Sudeste em busca de oportunidades de estudo avançado e carreira, o que contribui para diminuir a capacidade de suas regiões de origem de construir para construir avanços nas pesquisas. A tabela a seguir ilustra um pouco as disparidades na produção de pesquisa em Educação nas cinco regiões do Brasil. Os dados, embora aproximados devido à natureza dos recortes disponíveis nos materiais de pesquisa, fornecem uma representação clara da concentração de recursos e excelência ao final de 2023.

A tabela 1 evidencia a concentração de programas de excelência e financiamento na Região Sudeste, um reflexo direto das desigualdades históricas no desenvolvimento do país. Esse contexto cria um ciclo de auto-reforço: mais recursos atraem mais talentos, levando a uma produção de

maior qualidade, que por sua vez atrai mais financiamento. Isso torna extremamente difícil para outras regiões alcançarem o mesmo patamar, perpetuando uma divisão na pesquisa que espelha as desigualdades socioeconômicas. A agenda de pesquisa "nacional" pode, assim, ser fortemente influenciada pelas perspectivas do Sudeste, com o risco de negligenciar as realidades educacionais específicas de outras regiões.

**Tabela 1** – Indicadores de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação por Região (Brasil)

Região	Nº Total de Programas PG em Educação (aprox.)	% Nacional de Programas PG em Educação	Nº de Programas CAPES	% Nacional de Programas de Excelência	% Aproximada de Financiamento Nacional de Pesquisa (CAPES/CNPq)	Nº de Grupos de Pesquisas Ativos em Educação	Teses/Dissertações Produzidas Anualmente (média)
Norte	Baixo	<10%	Nota 6-7 (Muito baixo Excelência)	<5%	<5%	Baixo	Baixo
Nordeste	Médio-Baixo	15-20%	Baixo	5-10%	10-15%	Médio-Baixo	Médio-Baixo
Centro-Oeste	Médio-Baixo	10-15%	Baixo	<5%	5-10%	Médio-Baixo	Médio-Baixo
Sudeste	Alto	>50%	Alto	>60%	>60%	Alto	Alto
Sul	Médio-Alto	15-20%	Médio	10-15%	10-15%	Médio-Alto	Médio-Alto

**Fonte:** Estimativas baseadas na análise dos dados de concentração de programas e financiamento da CAPES e CNPq em 2023.

Além disso, devemos considerar que o perfil dos profissionais da educação básica (professores, coordenadores pedagógicos, diretores escolares) varia consideravelmente entre as cinco regiões brasileiras. De acordo com o Censo Escolar de 2023 as regiões Norte e Nordeste, enfrentam desafios particulares relacionados à distribuição de profissionais, especialmente em áreas rurais e remotas, e à qualificação de seus docentes.

A qualificação dos professores, medida pelo nível de formação (licenciatura, pós-graduação) e a experiência média, apresenta disparidades regionais significativas. Embora o Ministério da Educação (MEC) promova políticas de formação inicial e continuada para professores, o acesso a essas oportunidades e a adesão a programas de pós-graduação não são uniformes em todo o país. Regiões com menor infraestrutura e menos instituições de ensino superior tendem a ter uma proporção menor de professores com formação avançada, o que pode impactar a qualidade do ensino e a capacidade de engajamento com novas metodologias e pesquisas.

A relação entre a pesquisa educacional e a prática dos profissionais da educação básica é um ponto crucial para a melhoria do sistema de ensino. A pesquisa tem o potencial de impactar significativamente a educação básica, ao fornecer melhores condições para a tomada de decisões pedagógicas e políticas. No entanto, existem desafios consideráveis na transposição do conhecimento acadêmico para a sala de aula. Mecanismos de transferência de conhecimento, como programas de desenvolvimento profissional contínuo, projetos colaborativos entre universidades e escolas e a disseminação acessível de resultados de pesquisa são essenciais para essa ponte.

A lacuna entre a pesquisa e a prática é acentuada pelas disparidades regionais na qualificação dos professores e no acesso à pós-graduação. Regiões com menor porcentagem de professores com graus de pós-graduação podem ter uma força de trabalho docente menos exposta a metodologias de pesquisa, ao pensamento crítico e às inovações pedagógicas oriundas dos estudos avançados tornando o impacto da pesquisa de pós-graduação na educação básica distribuído de

forma desigual, potencialmente reforçando as desigualdades educacionais.

A tabela a seguir nos possibilita uma visão comparativa do perfil dos profissionais da educação básica nas diferentes regiões do Brasil, destacando as disparidades em qualificação e acesso a oportunidades de desenvolvimento.

**Tabela 2** – Perfil dos Profissionais da Educação Básica por Região (Brasil)

Região	Nº Total de Professores da Educação Básica (aprox.)	% de Professores com Pós-Graduação (Especialização, Mestrado, Doutorado)	Salário Médio do Professor (qualitativo)	% de Professores em Áreas Rurais	Razão Aluno-Professor (média)	Nº de Programas de Desenvolvimento Profissional Disponíveis (qualitativo)
Norte	Médio-Baixo	Baixo	Baixo	Alto	Alto	Limitado
Nordeste	Alto	Médio-Baixo	Baixo	Médio-Alto	Médio-Alto	Moderado
Centro-Oeste	Médio	Médio	Médio	Médio	Médio	Moderado
Sudeste	Muito Alto	Alto	Alto	Baixo	Baixo	Amplo
Sul	Alto	Médio-Alto	Médio-Alto	Médio	Médio	Amplo

**Fonte:** Estimativas baseadas na análise dos dados do Censo Escolar e indicadores sociais de 2023.

A partir dos dados obtidos é possível perceber que a qualificação dos professores varia significativamente entre as regiões, indicando disparidades no acesso a participação em cursos de aperfeiçoamento profissional com possibilidades de crescimento profissional.

O número pequeno de universidades nas regiões mais pobres e menos populosas do país leva a um número menor de pesquisas sobre a realidade local, dado que as pesquisas são realizadas em localidades distantes da região do pesquisador, o que faz com que muitas pesquisas não abordem desafios

contextuais específicos, como a educação indígena no Norte ou a educação quilombola no Nordeste.

Fomentar a capacidade de pesquisa local em regiões menos desenvolvidas por meio de universidades regionais ou parcerias pode levar à produção de pesquisas mais relevantes para os desafios únicos enfrentados pelos profissionais da educação básica nessas áreas. É importante ressaltar que, quase sempre ocorre um vínculo entre as pesquisas e as práticas educacionais.

As pesquisas sobre Educação no Brasil tratam de temas abrangentes e questões críticas que dominam a realidade nacional. A desigualdade educacional, a formação de professores, a reforma curricular, a inclusão digital e os sistemas de avaliação são pautas constantes de pesquisas em Educação. O Ministério da Educação (MEC) e associações de pesquisa como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) desempenham um papel fundamental na definição dessas agendas, influenciando as diretrizes de políticas educacionais e as prioridades de fomento à pesquisa.

As questões educacionais de abrangência nacional manifestam-se de maneiras distintas nas diversas regiões do Brasil, devido a fatores históricos, socioeconômicos e culturais. A desigualdade educacional embora seja um problema nacional assume raízes e expressões diferentes entre os centros urbanos do Sudeste e as áreas rurais remotas do Norte ou Nordeste.

A interação entre políticas nacionais e realidades regionais é algo a ser pesquisado sobretudo através de políticas educacionais muitas vezes formuladas com base em dados agregados ou nas realidades de regiões mais desenvolvidas que podem não abordar adequadamente os

contextos históricos, culturais e socioeconômicos únicos das regiões menos desenvolvidas.

Uma reforma curricular nacional pode enfrentar desafios de implementação distintos em uma escola altamente urbanizada do Sudeste em comparação com uma escola rural multisseriada no Norte com infraestrutura limitada. Isso cria uma "lacuna entre política e prática", onde as soluções nacionais falham em produzir resultados equitativos em todas as regiões, frequentemente reforçando as discrepâncias históricas existentes. A pesquisa, se focada em médias nacionais ou questões relevantes para as regiões dominantes pode não fornecer as evidências necessárias, específicas do contexto das políticas regionais. A falta de pesquisas regionais pode significar que as "singularidades regionais" são menos compreendidas e menos efetivamente abordadas por intervenções baseadas em evidências.

Em termos de pesquisas há grandes desafios com relação ao Norte, Nordeste ou partes remotas do Centro-Oeste que às vezes ficam "ocultos" ou são insuficientemente explorados por pesquisas mais amplas, sobretudo feitas nas regiões sul e sudeste. A educação de populações indígenas, áreas de várzea na Amazônia ou a educação em áreas afetadas pela pobreza extrema ou desastres ambientais são exemplos de temas que podem receber menos atenção. Essa falta de pesquisa específica pode contribuir para a perpetuação das discrepâncias pois as soluções baseadas em evidências para esses contextos únicos são escassas.

Para alcançar melhores resultados, é necessário esforços para fomentar a capacidade de pesquisa em regiões carentes e incentivar a pesquisa sobre desafios educacionais específicos do contexto, muitas vezes negligenciados

deixando de fornecer evidências necessárias para abordar as formas mais enraizadas de desigualdade educacional.

Para finalizar é preciso que entendamos que o fortalecimento da pesquisa em Educação no Brasil enfrenta desafios significativos, muitos dos quais se dão pelas disparidades regionais. A escassez e a distribuição desigual de financiamento são obstáculos persistentes. Os dados do CNPq sobre a distribuição de bolsas e recursos de fomento confirmam essa concentração. Regiões menos desenvolvidas frequentemente carecem de infraestrutura adequada e de recursos humanos qualificados, o que dificulta a atração e retenção de pesquisadores. O acesso limitado a colaborações e redes internacionais também restringe o desenvolvimento de pesquisa de ponta. Há uma necessidade de que a pesquisa seja mais responsiva às necessidades e contextos locais, abordando problemas educacionais específicos de cada região.

Essa abordagem estratégica posiciona a pesquisa como importante catalisador para o desenvolvimento regional na educação. Permite que as regiões desenvolvam políticas e práticas adaptadas às suas necessidades, em vez de dependerem de diretrizes nacionais generalizadas. Isso é crucial para reduzir as discrepâncias históricas e construir um sistema educacional nacional mais igualitário.

O futuro da pesquisa em Educação no Brasil reside na capacidade de superar essas disparidades e fortalecer a integração entre o ambiente acadêmico e a prática da educação básica. Isso exige um investimento contínuo e estratégico, com uma descentralização dos esforços de pesquisa que priorize o desenvolvimento de capacidade nas regiões mais pobres do país. A promoção de pesquisas que abordem as singularidades regionais e a capacitação dos

profissionais da educação básica para se engajarem com o conhecimento produzido são passos essenciais. Fomentar pesquisa em todas as regiões não é apenas uma necessidade acadêmica, mas um pilar fundamental para a construção de uma sociedade brasileira mais justa, desenvolvida e com um sistema educacional verdadeiramente equitativo para toda a sociedade.

## **REFERÊNCIAS**

LENINE, Vladimir Ilyich. **as três fontes e as três partes constitutivas do marxismo**, in: obras escolhidas, Lisboa, edições progresso – Moscovo, Tomo I, 1981.

MARX. Karl. O capital, livro III. São Paulo: Boitempo, 2017.

## 9. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, O ENSINO E A PESQUISA<sup>15</sup>

Paulino José Orso/UNIOESTE

*A finalidade da ciência deveria ser a de aliviar a miséria humanidade.* (paráfrase de Bertold Brecht).

Em geral, fala-se da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) enquanto uma concepção de educação e uma teoria pedagógica relacionada ao ensino. Pouco ou nada se discute sobre a PHC e a pesquisa. Até parece um tanto estranho falar da pesquisa na perspectiva da PHC.

Todavia, considerando a questão proposta, pergunto: Em que consiste a pesquisa na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica? Já existe uma definição do que ou em que consiste a pesquisa na PHC? E se não existe, é possível definir como ela se caracteriza? O intuito é realizar uma discussão de caráter teórico-metodológica e conceitual com a finalidade de preencher uma lacuna em torno da PHC e verificar sua relação com a pesquisa.

Primeiramente nos ocuparemos da pesquisa e sua relação com a PHC até o momento. Em seguida, tratarei da pesquisa em geral. Por fim, me ocuparei dos caracteres e das exigências de uma pesquisa pautada pela PHC. Adiantamos

---

<sup>15</sup> Artigo elaborado a partir da palestra de encerramento dos encontros do Grupo de Estudo da PHC, realizados pelo GT-Histedbr da UFPA em parceria com o Grupo Histedopr da Unioeste, proferida no dia 06 de julho de 2022, tendo como tema: “A pedagogia histórico-crítica e a pesquisa”, readequado para a conferência ministrada no V Encontro do mesmo grupo, em comemoração aos seus 15 anos de história, realizado entre 28/08/2025 e 01/09/2025, cujo tema central de discussão foi “A pesquisa como base da formação”.

que, se está correto falar que a PHC se constitui numa teoria pedagógica e numa concepção de educação, uma vez que a pesquisa integra a educação, também é correto falar de uma concepção de pesquisa na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Afinal, tudo o que envolve a educação deve ser pensado e compreendido na mesma perspectiva, nesse caso, de acordo com a PHC.

Mas, como se define e se caracteriza uma pesquisa pautada na ou pela pedagogia histórico-crítica? A dificuldade se eleva quando, apesar de Saviani, que é o principal idealizador e continuar sendo a principal referência da PHC, e de alguns dos intelectuais vinculados a ela, já terem discutido sobre pesquisa e sobre os elementos que compõe a pesquisa em geral, sobre a pesquisa na pós-graduação etc., (SAVIANI, 1991), e, é óbvio, terem feito e continuarem fazendo muitas pesquisas, ao que parece, ainda não há uma produção específica sobre a questão da PHC e a pesquisa. Na maioria das vezes, fala-se da pesquisa e ou da PHC, mas não da pesquisa na perspectiva da PHC. Ou ainda, se faz pesquisa mencionando a PHC, mas não se discute sobre a pesquisa na perspectiva da PHC.

Ademais, quando se fala em pesquisa, a preocupação, comumente, recai sobre a questão do método e da metodologia, quer dizer sobre o referencial teórico-metodológico e sobre os procedimentos, não sobre as exigências e os caracteres que identificam uma pesquisa na PHC.

Se fosse falar do método utilizado pela pedagogia histórico-crítica não seria muito difícil. Bastaria dizer que adota o método materialista histórico-dialético, ou então, que Saviani propõe os cinco passos ou cinco momentos da PHC. Contudo, não é este o caso.

Antes de prosseguir, porém, faço duas observações. Uma, que o objetivo dessa discussão não é falar sobre ou apresentar o estado da arte da pesquisa relacionada à PHC, e outra, que pretendemos fugir do formalismo acadêmico e da preocupação, bastante comum, de apresentar uma receita pronta e acabada de como se faz pesquisa a partir da PHC. Ao invés disso, trata-se de definir os parâmetros, os referenciais, os requisitos, os caracteres que conferem as credenciais de uma pesquisa congruente à PHC.

Em seu livro *Escola e democracia* (1983, p. 73-75), inspirado no método materialista histórico-dialético, Saviani expôs os chamados cinco passos da PHC (prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final), que, posteriormente, denominou de cinco momentos, que ficaram conhecidos como o método da pedagogia histórico-crítica.

A partir deles, João Luís Gasparin, inclusive publicou uma obra denominada “Uma didática para a pedagogia histórico-crítica”, em que traduz, a seu modo, os cinco passos, numa didática aplicada ao ensino. Mas perguntamos: Os cinco passos/momentos coincidem com a pesquisa na PHC? Já existe, portanto, uma definição acerca do que identifica a pesquisa na PHC? Poderia afirmar que ainda não há uma definição acerca de quais caracteres identificam a pesquisa pautada pela PHC. Ou melhor, que ainda não há uma produção sistemática que tome a PHC como objeto específico de análise e sua articulação com a pesquisa.

Com relação aos cinco passos ou momentos propostos por Saviani, diria que, apesar de não os desconsiderar, em princípio, foram pensados mais como uma metodologia do processo de ensino e aprendizagem, do que

propriamente como método de pesquisa. Aliás, conforme afirma o autor,

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; *estará empenhada em que a escola funcione* bem; portanto, estará interessada *em métodos* de ensino eficazes. *Tais métodos* se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, *serão métodos que estimularão a atividade e a iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeito do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.* (Saviani, 1983, p. 72-73. Nosso itálico).

Como se pode observar, Saviani con-funde, ou dito de outro modo, funde metodologia e método, entendidos como um conjunto de atitudes e procedimentos a serem adotados tendo em vista o bom funcionamento da escola e a eficácia do ensino. E continua o autor,

*os métodos que preconizo* mantém continuamente presente a vinculação ente educação e sociedade. [...] Assim, se fosse possível traduzir *os métodos de ensino que estou propondo* na forma de passos *à semelhança de Herbart e de Dewey*, eu diria que o ponto de partida do ensino não é a preparação dos alunos cuja iniciativa é do professor (educação tradicional) nem a atividade que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova). O ponto

de partida seria a prática social (1º passo). (Saviani, 1983, p. 73. Nosso itálico).

Veja que, a despeito de afirmar que o ponto de partida dos métodos que defende é a prática social, refere-se aos métodos (no plural) e, mesmo assim, aos métodos de ensino, não aos métodos de pesquisa.

Nessa perspectiva, Saviani afirma que seus “métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros.” (Saviani, 1983, p. 72. Nosso itálico). Todavia, esclarece que a pesquisa não se confunde com o ensino, como entendia a Escola Nova, que “acabou por dissolver a diferença entre pesquisa e ensino”.

Segundo o autor,

A Escola Nova acabou por dissolver a diferença entre pesquisa e ensino, sem se der conta de que, assim fazendo, ao mesmo tempo que o ensino era empobrecido, se inviabilizava também a pesquisa. Querer transformá-lo num processo de pesquisa é artificializá-lo. Daí o meu prefixo pseudo ao científico dos métodos novos. (Saviani, 1983, p. 51).

Falando de outro modo, significa que, mesmo que a pesquisa esteja relacionada e seja necessária ao ensino, não se confunde com ele. Como diria o dito popular, uma coisa é uma coisa e outra coisa é outra coisa. Tanto o ensino quanto a pesquisa possuem suas próprias exigências e especificidades. Logo, pode-se concluir que a pesquisa pautada na ou pela PHC não coincide com os cinco passos ou com os cinco momentos da PHC, ou ainda, com “o seu método”. Mas, estará a PHC estritamente vinculada ao ensino? Ou então, se

ainda não há uma definição do que ou em que consiste a pesquisa pautada pela PHC, e se “o seu método” não coincide com a pesquisa, a partir de sua produção teórica e de seus pressupostos teórico-metodológico, é possível caracterizar a pesquisa referenciada na PHC?

Na PHC já há uma série de discussões em torno da questão do método e da didática, ou seja, em torno do processo de ensino e aprendizagem. Todavia, a despeito de ainda não existir uma discussão sistemática sobre a pesquisa e a PHC, não resta dúvida de que, a partir de seu arcabouço teórico-metodológico, é possível definir os caracteres da pesquisa que lhe é própria. Por conseguinte, nem toda pesquisa corresponde à PHC.

## **A PESQUISA EM GERAL**

Antes, porém, de nos ocupar especificamente da pesquisa na PHC, fazemos um breve recuo para tratarmos da pesquisa em si mesma, sobre o que ou em que consiste, para que serve e sua finalidade. Afinal, a pesquisa na PHC se constitui numa das formas específicas de pesquisa. Como nos referimos à escola, cujo objeto central de trabalho é com o conhecimento científico, quando falamos de pesquisa, em geral nos remetermos à pesquisa científica, desenvolvida na ou pela academia, no interior dos laboratórios.

Todavia, como alerta Álvaro Vieira Pinto (1979), a pesquisa científica é apenas uma das modalidades de pesquisa, não é a única. De acordo com o autor,

A pesquisa científica é um aspecto, na verdade o momento culminante, de um processo de extrema amplitude e complexidade pelo qual o homem realiza sua suprema possibilidade existencial, aquela que dá conteúdo à sua essência de animal que conquistou a

racionalidade: a possibilidade de dominar a natureza, transformá-la, adaptá-la às suas necessidades. Este processo chama-se ‘conhecimento’. Estende-se dos primórdios da evolução biológica até as formas mais altas da escala animal [...]. (Pinto, 1979, p. 13).

Isso significa que a pesquisa não se resume à pesquisa científica, nem que a pesquisa e o conhecimento sejam propriedades exclusivas do homem. Ao contrário, são atributos de toda a matéria viva. Todos os seres vivos fazem pesquisa e conhecem. Ou seja, tanto a pesquisa quanto o conhecimento estão presentes em todas as formas de vida, desde as mais elementares às mais complexas, estendem-se dos primórdios da evolução biológica até as fases mais desenvolvidas da escala animal. No homem, entretanto, atingem seu grau máximo de desenvolvimento, tornam-se metódicos. Nesse momento,

ao se tornar metódico, mudou de qualidade a natureza do conhecimento. O aspecto principal desta mudança consiste em que o saber é intencionalmente concebido para servir à transformação da realidade, e por isso o cientista adquire a consciência da necessidade de representar racionalmente, isto é, metodicamente, as articulações objetivas existentes entre as coisas, para efeito de dominar e utilizar os fenômenos que têm lugar no mundo material. A ciência é a investigação metódica, organizada, da realidade, para descobrir a essência dos seres e dos fenômenos e as leis que os regem com o fim de aproveitar as propriedades das coisas e dos processos naturais em benefício do homem. (Pinto, 1979, p. 30).

Com base em Vieira Pinto, assim sendo, pode-se afirmar que a pesquisa está presente em todos os seres vivos. No homem, em uma determinada etapa de seu processo de desenvolvimento, ela ultrapassa a fase dos reflexos condicionados, do mecanismo estímulo X resposta, adquire um caráter metódico e científico, e possibilita realizar a investigação sobre o meio de forma intencional e planejada, com o desígnio de descobrir a essência dos seres e fenômenos, compreender as leis que os regem, espelhar a materialidade no plano do pensamento e transformar a natureza e a sociedade em seu próprio benefício.

Para Saviani, “a pesquisa é incursão no desconhecido”. (Saviani, 1983, p. 51). Isso, de certo modo, coincide com a perspectiva de Vieira Pinto, para quem ela tem a finalidade de captar a essência dos fenômenos.

Aqui, portanto, encontra-se um elemento fundamental da pesquisa: a incursão no desconhecido e a busca da essência. De fato, não se faz pesquisa sobre aquilo que já se conhece. Parte-se do já conhecido para investigar o desconhecido. Mas, afinal, qual é a finalidade e para que serve a pesquisa? De acordo com Vieira Pinto, a pesquisa tem a ver com a produção de conhecimento, e, conseqüentemente, com o domínio do meio. Disso decorre um segundo elemento fulcral da pesquisa, a necessidade de domínio o meio. De acordo com o autor,

Em toda essa escala o conhecimento se revela uma propriedade geral da matéria viva: a de ser capaz de sensibilizar-se pelas condições do ambiente e reagir a ele com respostas que tendem a ser as mais apropriadas, as mais eficazes para contornar a ação possivelmente prejudicial de algum elemento do meio, (Pinto, 1979, p. 19).

Aqui também aparece o terceiro elemento essencial que marca todo e qualquer conhecimento e pesquisa. Seja nas suas formas mais elementares ou na mais desenvolvida, na fase metódica e científica, a finalidade é sempre a mesma, visa o domínio do meio, a ação sobre ele e a resolução de problemas e desafios com a finalidade de garantir a vida.

Alguns, entretanto, não admitem se afirmar que todos os seres vivos conhecem e pesquisam. Isso se deve ao fato de que confundem conhecimento e pesquisa com intelecto, racionalidade e pensamento. Todavia, pergunto: pode existir conhecimento sem pesquisa? Admitir isso seria o mesmo que defender o inatismo, acastelar a ideia de que o ser já nasce com o conhecimento, que não depende do indivíduo e de sua ação e incursão sobre o desconhecido, ou ainda, que o conhecimento é oriundo de uma iluminação, de uma determinação superior.

Por consequência, se admitirmos que o conhecimento não é inato, há que se admitir também, que o conhecimento depende da pesquisa, qualquer que seja a sua forma. E mais, se admitirmos que o conhecimento está diretamente vinculado à vida, não é difícil de concordar que todos os seres vivos não só conhecem, como pesquisam. Portanto, o conhecimento e a pesquisa também não se confundem com a racionalidade, com intelecto e pensamento.

Dito de outro modo, se não existe causa sem efeito, nem efeito sem causa, há que se admitirmos que a existência de conhecimento em todos os seres vivos, pressupõe a pesquisa. Isso significa que o conhecimento está diretamente vinculado à pesquisa. Diferentemente, porém, ocorre com o pensamento e com a pesquisa científica, que são propriedades exclusivas do homem.

No caso do homem, ao ser produzido pelo meio, não encontrando sua sobrevivência garantida, foi forçado a transformar o próprio meio para sobreviver. Para isso, necessitou/necessita trabalhar. Desse modo, ao interagir com a natureza e com os demais homens, foi conhecendo as propriedades da matéria, dominando o meio, organizando-se de uma determinada forma em cada momento e em cada sociedade.

Ao atingir o estágio metódico e científico, permitiu apreender a legalidade do mundo, ou então, representar o processo material, a realidade objetiva, no plano subjetivo. Como diria Gramsci (2010), transformar a estrutura material em superestrutura na cabeça dos homens.

De acordo com Vieira Pinto, ao se transformar em metódico, o conhecimento passa a ser

adquirido voluntariamente e em função de regras para a exploração da realidade objetiva, física e social, que condicionam a natureza dos resultados obtidos. [...]. As regras do método indicam ainda o modo segundo o qual se deve operar experimentalmente sobre o mundo com o propósito de investigá-lo e desentranhar dele seus conteúdos inteligíveis. [...]. A realidade, ao se refletir no pensamento do homem, dota-o de ideias e vai engendrando o mundo da subjetividade. (Idem. P. 31).

Assim, na medida em que o conhecimento é produzido, em que a realidade objetiva se subjetiviza, os conhecimentos de cada momento se transformam na base e na premissa dos conhecimentos do momento seguinte. Isso silicifica que o conhecimento e a pesquisa não têm fim.

Enquanto existir vida, existirá conhecimento e pesquisa, e enquanto existir conhecimento e pesquisa, existirá vida.

O aumento da expectativa de vida, inclusive, está direta e indiretamente vinculado ao conhecimento e à pesquisa. Não por “acaso”, no Brasil, em 2019, se atingiu a média de vida de 76,6 anos. Na década de 1940 era de aproximadamente 45 anos.

Tanto a diminuição de mortes pela Covid-19, como a ampliação da expectativa de vida, quanto a diminuição da mortalidade infantil, a cura de diversas doenças, o aperfeiçoamento dos instrumentos de trabalho, a maquinaria e até mesmo o desenvolvimento da Inteligência Artificial, por exemplo, longe de serem resultados do negacionismo, do charlatanismo, da fé e das crendices, são frutos do avanço científico, do aumento e melhoria da escolarização, das mudanças no trabalho e dos progressos tecnológicos. Em suma, são resultados das pesquisas científicas.

Entretanto, ainda que, como dissemos, a pesquisa tenha sempre a mesma finalidade em todas as épocas e em todos os ser vivos, no homem ela se diferencia, torna-se intencional, planejada e voluntária, ao passo que nas demais formas de vida, é mecânica e instintiva. Mas afinal, o que diferencia a pesquisa em geral e a pesquisa na PHC? Qual é a sua marca específica? Para compreender isso, contudo, faz-se necessário compreender em que consiste a PHC.

## **A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A PESQUISA**

É indispensável considerar que a PHC surgiu no final da década de 1970, em 1979, no contexto da uma ditadura civil-militar (1964-1985), em meio a uma profunda crise

política, econômica, social, cultural e educacional. Enquanto tal, não se propôs a ser apenas mais uma teoria pedagógica ou uma pedagogia qualquer, nem fazer uma pesquisa de tipo positivista, estruturalista e fenomenológica.

Ao contrário, situa-se no campo das teorias pedagógicas contra hegemônicas, propõe-se a ser uma teoria pedagógica histórica, crítica e revolucionária, objetiva a transformação social e o desenvolvimento do homem em toda a sua plenitude.

Eis, portanto, a marca fundamental da PHC, ser uma pedagogia transformadora. Como afirma Saviani (2011, p. 72), “Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. Se este marco não está presente, não é da pedagogia histórico-crítica que se trata.”

Então, o que é necessário para que uma pesquisa seja transformadora? Uma condição necessária, ainda que não suficiente, é o conhecimento da realidade. Afinal, ninguém transforma o que não conhece. Mas, não basta qualquer conhecimento. Portanto, faz-se necessário que a pesquisa possibilite revelar a realidade de forma efetiva para poder atuar sobre ela e transformá-la.

Por isso, é que adota o método materialista histórico-dialético, pois, é o único que está comprometido com a transformação social. Afirma o autor: “Situei-me, pois, explicitamente no terreno do materialismo histórico, afirmando-o como base teórica de minha concepção educacional contra as interpretações reducionistas e dogmáticas que a moda estimulava.” (Saviani, 2011, p. XIX).

Desse modo, a PHC parte da prática social existente, incorpora as categorias trabalho, modo de produção, classes sociais, lutas de classes, antagonismos sociais, totalidade, contradição e mediação, considera a etapa de

desenvolvimento das forças produtivas materiais, o modo de produção, as relações sociais de produção, a fase de acumulação do capital, os conflitos e as disputas intra e, sobretudo, entre as classes e seus desdobramentos em cada momento.

Isto significa que, ao defender a existência da realidade objetiva e a possibilidade do conhecimento objetivo, diferente dos demais métodos, não o faz de uma forma se neutra e desinteressada, até mesmo porque numa sociedade de classes não existe neutralidade.

É importante ressaltar que uma coisa é a objetividade e outra é a neutralidade. Enquanto a neutralidade diz respeito à relação social, sendo a sociedade de tipo capitalista, dividida em classes, a neutralidade é impossível.

Muito diferente é a objetividade, que diz respeito à qualidade do conhecimento, à necessidade de a pesquisa apreender a realidade da forma mais precisa e fidedigna possível, ou então, de captar a essência dos seres e dos fenômenos, de apreender as leis que os regem.

Nessa perspectiva, a PHC defende a necessidade de produzir conhecimento objetivo, ou então, de transformar a estrutura econômica, em superestrutura, em conhecimento objetivo, ou como diria Karel Kosík, de transformar a realidade objetiva no concreto pensado, de tal modo que permita agir sobre ela e transformá-la.

Para isso, é necessário que, por meio da investigação metódica, espelhe-se a realidade objetiva no plano do pensamento. De acordo com Marx,

A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de descobrir a conexão interna que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é

que se pode apresentar, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada”. (Marx, 1962, p. 27).

O conhecimento efetivo da realidade, por consequência, se constitui num imperativo à superação da alienação, à conquista da identidade e da consciência de classe, à transformação intencional, voluntária e planejada da realidade, com vistas à construção de uma forma de organização social que permita realizar a omnilateralidade.

Por isso, é indispensável a adoção de um método adequado à essas exigências, como é o caso do método materialista histórico-dialético, adotado pela PHC, que corresponde aos requisitos de uma teoria pedagógica revolucionária e transformadora.

Assim, como não poderia deixar de ser, ao invés do idealismo, adota uma perspectiva metodológica materialista, tal como o próprio Marx faz questão de esclarecer:

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento – que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de ideia – é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. [...] Em Hegel, a dialética está de cabeça para baixo. É necessário pô-la de cabeça para cima, a fim de descobrir a substância racional dentro do invólucro místico. (Marx, 2002, pp. 28-29).

Pois bem, a partir do exposto, pode-se afirmar que, diferente das demais perspectivas de pesquisas, a PHC defende a necessidade de incursionar no desconhecido, produzir conhecimentos, dominar o meio e garantir a vida nas máximas possibilidades de cada momento.

Nesse sentido, a PHC assume o compromisso explícito com a classe trabalhadora e a superação da sociedade de classes. Em consequência disso, a pesquisa pautada pela PHC se propõe a mergulhar no âmago da realidade, desvelar as contradições e os antagonismos sociais, ultrapassar o plano das aparências, captar a essência dos fenômenos, compreender as leis do funcionamento da matéria, enfim, apoderar-se do movimento dialético do real.

Isso significa que a pesquisa pautada na pedagogia histórico-crítica, não têm um fim em si mesma, nem se propõem a “enfeitar o cérebro”, não é despreziosa, descompromissada e descomprometida; não se satisfaz em garantir a mera sobrevivência. É marcada pela preocupação com o efetivo domínio do meio e a realização de uma vida plena.

Em decorrência disso, à pesquisa fundamentada na PHC, cabe (SAVIANI, 1983, p. 51), “revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata” (SAVIANI, 2011, p. 201), “dominar o que os dominantes dominam” (SAVIANI, 1983, p. 59), transformar a realidade e se libertar da dominação. Afinal,

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua

dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (Saviani, 1983, p. 59).

Num breve parêntese, importante ressaltar que isso não significa que a classe dominante seja inteligente. Aliás, dia após dia ela nos dá mostras de quanto ela é ignorante. O fato é que ela se apropria dos conhecimentos produzidos historicamente e coletivamente pelos trabalhadores e os coloca a serviços dos seus interesses exclusivos, com a finalidade de perpetuar sua dominação. Daí a necessidade de a classe trabalhadora se apropriar dos conhecimentos que produz e que lhes são expropriados.

Consequentemente, a pesquisa pautada na ou pela PHC (ou por qualquer teoria que se reivindique revolucionária), deve se empenhar para produzir conhecimentos cada vez mais desenvolvidos, dominar cada vez melhor a realidade objetiva, compreender a forma de organização e funcionamento da realidade, possibilitar a desmistificação da realidade, superar os desafios de cada momento e lutar pela transformação radical e profunda da sociedade.

Afinal, como os trabalhadores são os responsáveis por toda a produção social, cabe à pesquisa pautada na PHC, desvelar as contradições existentes e possibilitar tanto o acesso aos bens culturais como aos bens materiais, tendo em vista a emancipação humana.

## REFERÊNCIAS

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere** (Os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo). v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MARX, K. Nachwort zur zweiten Auflage zu Das Kapital. In: Marx/Engels, **Werke** (MEGA). Berlin: Dietz Verlag, 1962, v. 23, p.27.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política (vols. 1 e 2). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez editor e Autores Associados, 1983.

SAVIANI, Dermeval. Concepção de dissertação de mestrado centrada na monografia de base. **Educação Brasileira**. Revista do Conselho de Reitores de Universidades Brasileiras. V. 13. N°. 27, p. 5-185. Jul/dez. 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011.

## 10. A IMPORTÂNCIA DA CIÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO ESCOLAR: IMPLICAÇÕES PARA O ENFRENTAMENTO DA QUESTÃO ECOLÓGICA NA AMAZÔNIA<sup>16</sup>

Dermeval Saviani

### INTRODUÇÃO

Cumprimentando a todas as pessoas presentes e também aquelas que eventualmente estejam nos acompanhando de forma virtual, quero, de início, agradecer o gratificante convite que recebi para participar desse evento tendo ficado sensibilizado com a compreensão dos colegas organizadores do V Encontro do GT-HISTEDBR da UFOPA que, diante de minha impossibilidade de estar presente nos dias de realização do evento, fixaram no dia de hoje esta conferência na sequência da conclusão dos trabalhos do V Encontro do Grupo de Pesquisa coincidindo, assim, com o início da XII Jornada Acadêmica da Universidade Federal do Oeste do Pará centrada no tema “Amazônia em saberes: ciência, culturas e territórios em diálogo”. Com isso esta conferência foi ainda mais prestigiada vergando-se, porém, ao peso de maior responsabilidade, pois além de lhe caber a

---

<sup>16</sup> O texto desta conferência foi publicado originalmente em formato de artigo na seção Conferência da Revista *Exitus*. Nesta obra, o texto é republicado como capítulo de e-book, com autorização do autor, integrando o V Encontro do HISTEDBR/UFOPA. A versão originalmente publicada pode ser acessada em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2947>

tarefa do encerramento do V Encontro do GT-HISTEDBR, também recebeu a incumbência da abertura da XII Jornada Acadêmica da UFOPA.

Considerando que o tema central do Encontro girou em torno da pesquisa científica como base da formação, decidi tratar, nesta conferência, da importância da ciência no processo de ensino escolar examinando, na sequência, a questão ecológica na Amazônia levando em conta o tema central da Jornada da UFOPA.

E começo minha exposição com uma introdução aduzindo alguns elementos históricos para compreendermos como a ciência passou, em nosso país, de objeto do desejo dos educadores a objeto de suspeita. Impulsionada pelos renovadores a educação brasileira buscou ancorar-se em bases científicas elegendo a ciência como a grande aspiração de uma concepção pedagógica que pudesse orientar a reconstrução social do país pela reconstrução educacional. Nesse contexto o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, lançado em 1932, proclamou com todas as letras: “os trabalhos científicos no ramo da educação já nos faziam sentir, em toda a sua força reconstrutora, o axioma de que se pode ser tão científico no estudo e na resolução dos problemas educativos, como nos da engenharia e das finanças” (Manifesto, 1984, p. 409).

Daí, a busca de fundamentação científica para a educação recorrendo-se, principalmente, à biologia, psicologia e sociologia. E no intento de converter a própria pedagogia em ciência buscou-se desenvolver a experimentação pedagógica. Menciono, então, alguns fatos que documentam a referida aspiração à ciência: Criação do INEP, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, em 1938. Criação, em 1955, do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) ao qual foram articulados os Centros

Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs), instalados em Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre. Por esse caminho promoveu-se importante surto de desenvolvimentos dos estudos sociológicos da educação.

Como resultado das iniciativas mencionadas, se até a década de 1940 o embasamento científico da educação girava, predominantemente, em torno da psicologia, a década de 1950 foi marcada por importante deslocamento em direção à sociologia, o que permitiu a Luiz Pereira escrever em 1962 no texto “Nota crítica sobre o pensamento pedagógico brasileiro”: “Evidências da acentuada ‘sociologização’ do pensamento pedagógico brasileiro – traço marcante do seu estágio atual – encontram-se em ocorrências, mutuamente complementares, observáveis tanto no lado dos cientistas sociais como no lado dos que se autodenominam educadores” (Pereira, 1971, p. 208).

Ao longo da década de 1960, à vista da emergência de temáticas como o papel da educação no desenvolvimento econômico, a questão do financiamento do ensino e a relação entre educação e trabalho, o pensamento pedagógico tendeu a incorporar outra área de estudos científicos: a economia da educação. Aliás, essa tendência já fora anunciada no referido estudo de Luiz Pereira ao se referir à nascente preocupação dos economistas com temas educacionais. E em 1967 esse mesmo autor organizou uma coletânea denominada *Desenvolvimento, trabalho e educação*, reunindo textos que provêm de 1962, por iniciativa de organismos oficiais, como “desenvolvimento econômico e educação: perspectivas”, da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina) e as “Conclusões e recomendações da Conferência sobre educação e desenvolvimento econômico e social na América Latina”.

Também data de 1967 a publicação no Brasil do livro “O valor econômico da educação”, de Theodor Schultz tendo saído em 1973, do mesmo autor, o livro “O capital humano: investimentos em educação e pesquisa”.

A aspiração da pedagogia ao estatuto científico prosseguiu nos anos seguintes com o debate entre “behaviorismo” e “cognitivismo” que contrapôs os adeptos de Skinner e de Piaget.

Em 1970 já se encontrava na segunda edição o livro de Burrhus Frederic Skinner, *Ciência e comportamento humano*, coeditado pela Editora da UnB e pela Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências – FUNBEC. Registre-se que essa publicação saía com uma “Apresentação à edição brasileira”, do próprio Skinner, que concluía com as seguintes palavras: “O Brasil moderno move-se em uma direção que deve salientar a importância de uma ciência útil do comportamento. Esta tradução serve, pois, a uma função extra ao acentuar o caráter do livro de modo particularmente útil” (SKINNER, 1970, p. 5).

Do mesmo Skinner foi publicado, em 1972, o livro *Tecnologia do ensino*. O último capítulo desse livro (Cap. XI), denominado “O comportamento do sistema”, começava com o seguinte parágrafo:

Embora uma tecnologia do ensino se ocupe principalmente com o comportamento do aluno, existem outras figuras no mundo da educação às quais se aplica uma análise experimental. Precisamos ter melhor compreensão não só dos que aprendem como também: 1) dos que ensinam; 2) dos que se empenham na pesquisa educacional; 3) dos que administram escolas e faculdades; 4) dos que estabelecem a política educacional e 5) dos que

mantêm a educação. Todas estas pessoas estão sujeitas a contingências de reforço que podem precisar ser alteradas para melhorar a educação como instituição (Skinner, 1972, p. 217).

Quanto a Piaget, desde a década de 1960 Lauro de Oliveira Lima, estimulado pela leitura de *Didactique psychologique* de Hans Aebli, “a primeira tentativa de aplicar à Didática a Psicologia de Piaget” (Lima, 1976, p. 9), se voltou para os estudos piagetianos e passou a denominar sua visão pedagógico-didática de “método psicogenético”, tornando-se um dos principais divulgadores de Piaget nas escolas brasileiras.

De fato, o próprio Piaget avalizou, no prefácio, a iniciativa de Hans Aebli: “Ninguém estava mais qualificado que H. Aebli para escrever esta obra e extrair as aplicações pedagógicas das pesquisas que pudemos fazer sobre o desenvolvimento das operações intelectuais na criança” (Aebli, 1970, p. XIX). E na Apresentação à edição brasileira, Amélia Americano Domingues de Castro observou que “A *Didática psicológica* pode ser considerada a obra que abriu para os educadores o caminho de uma didática que é ativa por ser marcadamente operatória” (idem, p. XV).

O ano de publicação no Brasil da *Didática psicológica* de Hans Aebli, 1970, coincide com o momento em que começam a ser implantados os Programas de Pós-Graduação, em cujo contexto a educação experimentou um vigoroso desenvolvimento aproximando-se das áreas afins das ciências humanas. Prosseguia, assim, por outro caminho, a dinâmica dos anos anteriores que buscava conferir bases científicas ao pensamento pedagógico. Esse processo desembocou na grande mobilização da década de 1980 marcada pela emergência das teorias críticas que, partindo das ciências bases

da educação (filosofia, história, psicologia, sociologia), se espalhou para a didática e para as habilitações pedagógicas (supervisão, orientação, administração). Parecia, pois, que o pensamento pedagógico brasileiro havia atingido seu grau máximo de maturação estando na iminência de proclamar sua autonomia epistemológica e conquistar espaço próprio no conjunto das ciências humanas.

Entretanto, exatamente nesse momento em que, mercê do adensamento das investigações como fruto da institucionalização da pós-graduação em educação e da constituição dos grupos de pesquisa, preenchiam-se as condições para tornar realidade a aspiração científica do pensamento pedagógico brasileiro, sobrevém grande inflexão: os anos de 1990 serão marcados pelo abandono daquela expectativa há décadas acalentada. E a ciência passará de objeto do desejo dos educadores a motivo de suspeita.

Não é fácil caracterizar essa nova fase do pensamento pedagógico brasileiro como, aliás, assinalo no último capítulo do livro *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Peço, pois, licença para, na sequência, retomar alguns aspectos da análise apresentada nesse capítulo<sup>17</sup>.

Eu dizia que não é fácil caracterizar essa nova fase porque se trata de um momento marcado por descentramento e desconstrução das idéias anteriores, que lança mão de expressões intercambiáveis e suscetíveis de grande volatilidade. Não há, pois, um núcleo que possa definir positivamente o pensamento que passa a circular já nos anos 80 e que se torna hegemônico na década de 1990. Por isso sua referência se encontra fora dele, mais precisamente nos

---

<sup>17</sup> A partir desse ponto retomo, neste tópico, aspectos do Capítulo XIV do livro *História das idéias pedagógicas no Brasil* (SAVIANI, 2024, Cap. XIV, p. 425-442).

movimentos que o precederam. Daí que sua denominação tende a se fazer lançando mão das categorias precedentes às quais se antepõem prefixos do tipo “pós” ou “neo”.

O clima cultural próprio dessa época vem sendo chamado de “pós-moderno”, desde a publicação do famoso livro de Lyotard, *A condição pós-moderna*, em 1979. Esse momento coincide com a revolução da informática. Se o moderno se liga à revolução centrada nas máquinas mecânicas, na conquista do mundo material, na produção de novos objetos, a pós-modernidade centra-se no mundo da comunicação, na informática, nas máquinas eletrônicas, na produção de símbolos. Isto significa que antes de produzir objetos produzem-se os símbolos; ou seja, em lugar de experimentar, como fazia a modernidade, para ver como a natureza se comporta a fim de sujeitá-la ao desenvolvimento do ser humano, a pós-modernidade simula em modelos, por meio de computadores, a imagem dos objetos que pretende produzir. Em lugar das metanarrativas entram em cena os jogos de linguagem. Conforme assinala Lyotard:

Nossa vida fica reduzida ao aumento do poder. Sua legitimidade em matéria de justiça social e de verdade científica seria a de otimizar as *performances* do sistema, sua eficácia. A aplicação deste critério a todos os nossos jogos não se realiza sem algum terror, forte ou suave: sede operatórios, isto é, comensuráveis ou desapareceis (Lyotard, 2002, p. xvi-xvii).

Em oposição, portanto, à confiança na razão que caracterizou a modernidade, essa nova fase é marcada pela desconfiança na razão. Daí, a percepção de que também não se pode confiar na ciência, um tipo de conhecimento que não merece maior crédito do que os demais. Já que foi posta de

lado a razão como faculdade capaz de captar o real, de pôr ordem no caos, de estabelecer princípios explicativos que nos permitiriam compreender como o mundo está constituído, entende-se a dificuldade de se caracterizar o tipo de pensamento pedagógico próprio dessa época. Mas no livro “História das ideias pedagógicas no Brasil” identifiquei as linhas básicas desse pensamento ordenando-o em torno de algumas categorias que, a meu ver, ocupam posição central em seu interior. São elas: a) neoprodutivismo, que subverte as bases socio-econômicas que o pensamento pedagógico buscava encontrar nas ciências sociais; b) neo-escolanovismo, que metamorfoseia as bases didáticas que se procurava definir pela pedagogia entendida como ciência da educação; e c) neoconstrutivismo, que faz refluir as bases psicopedagógicas que se buscava construir pelas investigações da ciência psicológica.

Não podendo, em razão do limite de tempo, abordar essas três tendências, vou ilustrar minha argumentação com a terceira, isto é, com o neoconstrutivismo.

O construtivismo, desde sua fonte originária e matriz teórica identificadas com a obra de Piaget, mantém forte afinidade com o escolanovismo. Podemos, mesmo, considerar que se encontra aí a teoria que veio a dar base científica para o lema pedagógico “aprender a aprender”. Efetivamente, o próprio Piaget em vários de seus trabalhos (Piaget, 1970, 1984, 1998) se reporta ao escolanovismo e chega, inclusive, a considerar que os princípios dos métodos novos podem ser encontrados nos grandes clássicos da pedagogia desde a Antiguidade, porém de modo intuitivo. O que vai distinguir a postulação escolanovista desses métodos em relação às formulações anteriores é a busca de base científica, a qual só será encontrada com a formulação da

psicologia da infância (Piaget, 1970, p. 145). E a psicologia genética elaborada por Piaget em suas investigações epistemológicas emergirá como o ponto mais avançado da fundamentação científica da Escola Nova no que se refere às bases psicopedagógicas do processo de aprendizagem.

Partindo da biologia Piaget, respaldado num “kantismo evolutivo” (Ramozzi-chiarottino, 1984, p. 29-39), desenvolve uma teoria do conhecimento cuja ideia central é a ação como ponto de partida do conhecimento. A inteligência é concebida não como um órgão contemplativo, mas como um mecanismo operatório. Como em Kant, em Piaget o sujeito epistêmico é um sujeito universal que constrói esquemas de apreensão dos objetos ou acontecimentos. Esses esquemas são, fundamentalmente, de dois tipos: sensório-motor e conceitual. Zélia Ramozzi-Chiarottino, professora do Instituto de Psicologia da USP e grande estudiosa de Piaget, esclarece que Piaget estabelece quatro diferenças entre a inteligência sensório-motora e a inteligência conceitual pelas quais se pode compreender por que a inteligência sensório-motora não chega a se constituir em pensamento lógico:

1ª diferença: As conexões estabelecidas pela inteligência sensório-motora ligam apenas percepções e movimentos sucessivos sem uma representação de conjunto que domine os estados distintos no tempo e organize as ações, refletindo-as simultaneamente num quadro total. A inteligência sensório-motora funciona como um filme em câmara lenta que representaria uma imagem imóvel depois da outra, em vez de chegar à fusão de imagens;

2ª diferença: Em consequência disso, a inteligência sensório-motora tende ao êxito e não à verdade: ela encontra sua satisfação na conquista do fim prático perseguido e não na construção ou na explicação. É

uma inteligência puramente vivida e não pensada ou representada de forma organizada;

3ª diferença: Sendo seu domínio delimitado pelo emprego de instrumentos perceptivos e motores, ela só trabalha sobre as realidades, os índices perceptivos e os sinais motores, e não sobre os signos, os símbolos e os esquemas representativos ou os conceitos verdadeiros que implicam inclusão de classes e relações;

4ª diferença: Ela é essencialmente individual, por oposição aos enriquecimentos sociais adquiridos graças ao emprego dos signos (Ramozzi-chiarottino, 1984, p. 58).

O entendimento de que a fonte do conhecimento não está na percepção, mas na ação, conduz à conclusão de que a inteligência não é um órgão que imprime, que reproduz os dados da sensibilidade, mas que constrói os conhecimentos. Está aí a origem da denominação “construtivismo”, que acabou tendo grande fortuna no campo da pedagogia. Nessa condição o construtivismo passou a exercer uma grande força de sedução sobre os formuladores de políticas educativas, sobre os pedagogos e sobre grande parte dos professores (Rossler, 2006).

No entanto, também o construtivismo, à semelhança do que ocorreu com o produtivismo e com o escolanovismo, ao ser apropriado nesse novo contexto, se metamorfoseou.

No atual clima pós-moderno a ênfase das pesquisas de Piaget e de seus colaboradores e seguidores, que buscavam compreender cientificamente o desenvolvimento da inteligência, cede lugar a uma “retórica reformista” (Miranda, 2000, p. 25). Essa retórica reformista se põe, aliás, em sintonia com a visão pós-moderna na sua “incredulidade em relação aos metarrelatos” (Lyotard, 2002, p. 16), inclusive os de

ordem científica, em benefício de uma narrativa que “obedece frequentemente a regras que lhe fixam a pragmática” (idem, p. 38).

Nesse discurso neoconstrutivista, tão disseminado, são pouco frequentes as menções aos estádios psicogenéticos (sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto, operatório formal). Dir-se-ia que, recordando as quatro diferenças estabelecidas por Piaget entre a inteligência sensório-motora e a inteligência conceitual mencionadas por Zélia Ramozzi-Chiarottino, a primeira predomina. A retórica neoconstrutivista “funciona como um filme em câmera lenta que representaria uma imagem imóvel depois da outra, em vez de chegar à fusão de imagens”; “tende ao êxito e não à verdade: encontra sua satisfação na conquista do fim prático perseguido e não na construção ou na explicação”. É “puramente vivida e não pensada ou representada de forma organizada; sendo seu domínio delimitado pelo emprego de instrumentos perceptivos e motores, ela só trabalha sobre as realidades, os índices perceptivos e os sinais motores, e não sobre os signos, os símbolos e os esquemas representativos ou os conceitos verdadeiros que implicam inclusão de classes e relações; ela é essencialmente individual, por oposição aos enriquecimentos sociais adquiridos graças ao emprego dos signos” (Ramozi-chiarottino, 1984, p. 58).

Compreende-se, então, as afinidades do discurso neoconstrutivista com a disseminação da “teoria do professor reflexivo” (Facci, 2004), que valoriza os saberes docentes centrados na pragmática da experiência cotidiana. E compreende-se, também, o elo com a chamada “pedagogia das competências”.

A aquisição de competências como tarefa pedagógica foi interpretada na década de 1960 a partir da matriz

behaviorista. Nessa acepção as competências se identificavam com os objetivos operacionais, cuja classificação foi empreendida por Bloom e colaboradores (Bloom, 1972a e 1972b). Atingir os objetivos especificados, isto é, tornar-se capaz de realizar as operações por eles traduzidas, significava adquirir as competências correspondentes. Numa tentativa de superar os limites do condutivismo pela via da psicologia cognitiva, emergiu a teoria construtivista na qual as competências vão se identificar com os próprios esquemas adaptativos construídos pelos sujeitos na interação com o ambiente num processo, segundo Piaget, de equilíbrio e acomodação. No âmbito do neoconstrutivismo essa ideia de fundo se mantém, mas é despida do caráter cognitivo ligado à ideia de que o processo adaptativo, para ter êxito, suporia em algum grau o conhecimento do meio pelo sujeito, obtido por esquemas conceituais prévios, conforme entendia Piaget. Agora a questão da verdade é elidida. O neoconstrutivismo se funde com o neopragmatismo e as competências resultam assimiladas aos “mecanismos adaptativos do comportamento humano ao meio material e social” (Ramos, 2003, p. 108). Para a adaptação ao meio natural e material entrariam em cena as competências cognitivas; e os mecanismos de adaptação ao meio social seriam constituídos pelas competências afetivo-emocionais.

Em suma, a “pedagogia das competências” se apresenta como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz

etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”.

À primeira vista soa irônico que se proclame que a época atual se caracteriza pela “sociedade do conhecimento” e, ao mesmo tempo, se decreta a falência da ciência como a forma mais avançada de conhecimento. Com efeito, não foi por obra do desenvolvimento científico que desembocamos na revolução da informática sobre a qual se apoia a pós-modernidade? No entanto, considerando que, nessa época, tanto a pesquisa como o ensino são legitimados pelo desempenho, isto é, a pesquisa já não visa, propriamente, ao conhecimento desinteressado da verdade e o ensino não se centra mais na formação de um modelo de vida; considerando, portanto, que, conforme esse entendimento, conhecer não implica voltar-se para a realidade visando compreendê-la e explicá-la, mas construir modelos e simular virtualmente o funcionamento desses modelos, resulta compreensível o deslocamento da ciência entendida em seu significado clássico de instrumento construído pelo homem para lhe possibilitar a apreensão cognitiva do mundo objetivo.

De fato, não se trata de exclusão da ciência, mas de uma profunda metamorfose do seu significado. Dir-se-ia que a função ideológica (expressão de interesses), antes subordinada à função gnosiológica (conhecimento da realidade) agora se sobrepõe, tornando-se o elemento definidor e propulsor do empreendimento científico. Aprofunda-se e atinge o clímax a tendência posta desde o início do processo de formação do capitalismo: a conversão da ciência em força produtiva, elemento potenciador da geração de mais-valia. Como assinala Lyotard: “nada de prova e de verificação de enunciados, e nada de verdade, sem dinheiro. Os jogos de linguagem científica vão tornar-se jogos

de ricos, onde os mais ricos têm mais chances de ter razão. Traça-se uma equação entre riqueza, eficiência, verdade” (Lyotard, 2002, p. 81).

Eis, enfim, a conclusão a que chegamos. O pensamento pedagógico crítico não pode ignorar essas metamorfoses. Não se trata, pois, de refugiar-se na concepção moderna de ciência e limitar-se a denunciar a visão pós-moderna como desvio, negação da dimensão científica decaindo, pois, na irracionalidade e na barbárie. É preciso apreender o sentido e o contexto dessas mudanças. Ora, isso não pode ser feito sem resgatar o sentido originário da ciência.

Portanto, a educação e a pedagogia não podem abdicar do recurso à ciência. Do contrário estarão se rendendo à lógica do desempenho que beneficia os mais ricos, detentores do monopólio do uso da força e também da razão. Afinal, a educação como formação e transmissão de modelos de vida voltados para a emancipação humana é uma ideia obsoleta que não mais merece figurar entre as categorias constitutivas do pensamento pedagógico?

Se nossa resposta a essa pergunta for positiva, então podemos desfrutar alegremente do clima pós-moderno, não fazendo sentido o enunciado relativo ao estatuto científico da pedagogia.

Em contrapartida, se a resposta for negativa o pensamento pedagógico terá de remover as suspeitas que hoje pairam sobre a ciência, buscando ancorar-se solidamente sobre as conquistas históricas da humanidade entre as quais figuram em posição de destaque a filosofia e a ciência.

É essa a diretriz que orienta os trabalhos no campo da pedagogia histórico-crítica, envolvendo dois aspectos: em primeiro lugar, a pesquisa, partindo sempre das produções anteriores, é um processo coletivo que necessita submeter à

crítica não apenas o que foi estabelecido previamente pelos pesquisadores precedentes, mas também os próprios achados; em segundo lugar e por consequência, em vez de sucumbir aos atrativos do jogo da construção e desconstrução, busca restabelecer o que parece, hoje, fora de moda: a investigação desinteressada da verdade. Como assinalou Hobsbawm (1998, p. 8), “sem a distinção entre o que é e o que não é assim, não pode haver história”. E acrescenta:

Seja como for, o relativismo não fará na história nada além do que faz nos tribunais. Se o acusado em um processo por assassinato é ou não culpado, depende da avaliação da velha evidência positivista, desde que se disponha de tal evidência. Qualquer leitor inocente que se encontrar no banco dos réus fará bem em recorrer a ela. São os advogados dos culpados que recorrem a linhas pós-modernas de defesa (Idem, p. 8-9).

Felizmente, em contraposição ao pensamento pedagógico hegemônico que se manifesta nas três vertentes descritas, a saber, a neoprodutivista, a neo-escolanovista e a neoconstrutivista, faz-se presente, na contemporaneidade, o pensamento pedagógico contra-hegemônico em cujo âmbito creio que a pedagogia histórico-crítica é aquela que mais explicitamente advoga o caráter científico da pedagogia e a necessária presença da ciência nas escolas. Com efeito, na trilha aberta por Marx, a pedagogia histórico-crítica não abdica de uma concepção claramente realista, em termos ontológicos, e objetivista, em termos gnosiológicos. Assenta-se, portanto, em duas premissas fundamentais: 1. As coisas existem independentemente do pensamento, com o corolário: é a realidade que determina as idéias e não o contrário; 2. A

realidade é cognoscível, com o corolário: o ato de conhecer é criativo não enquanto produção do próprio objeto de conhecimento, mas enquanto produção das categorias que permitam a reprodução, em pensamento, do objeto que se busca conhecer.

Pautando-se por essas premissas a pedagogia histórico-crítica está empenhada em produzir conhecimentos cientificamente fundamentados capazes, em consequência, de orientar eficazmente a prática educativa constituindo-se, pois, numa orientação pedagógica crítica contraposta à orientação pedagógica de matriz pós-moderna, relativista e eclética que, sendo hegemônica na contemporaneidade, vem dificultando a solução efetiva dos graves problemas educacionais que enfrentamos em nosso país.

É nessa condição que a pedagogia histórico-crítica enfrenta os dois desafios postos pela relação entre ciência e educação na sociedade contemporânea: a constituição da pedagogia como ciência da educação e o ensino das ciências nas escolas. Trato, então, a seguir, de forma muito resumida, desses dois pontos.

## **A PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO**

Sobre a pedagogia como ciência da educação trago à baila uma reflexão que desenvolvi em 1976 e que retomei no livro “A pedagogia no Brasil: história e teoria”, publicado em 2008 e que se encontra atualmente na terceira edição lançada em 2021.

No texto em referência faço uma distinção que, creio, poderá nos permitir colocar de forma mais satisfatória a questão relativa à diferença entre as várias ciências da

educação e uma ciência da educação propriamente dita que poderíamos chamar de Pedagogia.

As chamadas ciências da educação, em verdade são ciências já constituídas com um objeto próprio, externo à educação e que constituem, em seu interior, um ramo específico que considera a educação sob o aspecto de seu próprio objeto recortando, no conjunto do fenômeno educativo aquela faceta que lhe corresponde. Diferentemente, a ciência da educação, propriamente dita, se constituiria na medida em que constituísse a educação, considerada em concreto, isto é, em sua totalidade, como seu objeto.

Teríamos, então, dois circuitos distintos. No primeiro caso, o das ciências da educação, o ponto de partida e o ponto de chegada estão fora da educação. Ela é ponto de passagem. Assim, as pesquisas no âmbito das ciências da educação (sociologia da educação, psicologia da educação, economia da educação, antropologia educacional, biologia educacional, etc.) circunscrevem a educação como seu objeto, encarando-a como fato sociológico ou psicológico ou econômico, etc., que é visto, conseqüentemente, à luz das teorizações sociológicas, psicológicas, etc., a partir de cuja estrutura conceptual são mobilizadas as hipóteses explicativas do aludido fato. O processo educativo é encarado, pois, como campo de teste das hipóteses que, uma vez verificadas, redundarão no enriquecimento do acervo teórico da disciplina sociológica (psicológica, econômica, etc.) em referência.

Já no segundo circuito, a educação, enquanto ponto de partida e ponto de chegada, torna-se o centro das preocupações. Note-se que ocorre agora uma profunda mudança de projeto. Em vez de se considerar a educação a partir de critérios sociológicos, psicológicos, econômicos, etc., são as contribuições das diferentes áreas que serão avaliadas a

partir da problemática educacional. O processo educativo erige-se, assim, em critério, o que significa dizer que a incorporação desse ou daquele aspecto do acervo teórico que compõe o conhecimento científico em geral dependerá da natureza das questões postas pelo próprio processo educativo. Parece ser esse o caminho através do qual poderemos chegar a uma ciência da educação propriamente dita, isto é, autônoma e unificada (Saviani, 2021a, p. 120-122).

Essa ciência irá adquirir um lugar próprio e específico no “sistema das ciências” como o sugeri no livro *Pedagogia histórico-crítica* quando afirmei:

Se a educação, pertencendo ao âmbito do trabalho não-material, tem a ver com idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, habilidades, tais elementos, entretanto, não lhe interessam em si mesmos, como algo exterior ao homem. Nessa forma, isto é, considerados em si mesmos, como algo exterior ao homem, esses elementos constituem o objeto de preocupação das chamadas ciências humanas, ou seja, daquilo que Dilthey denominou de “ciências do espírito”, por oposição às “ciências da natureza”. Diferentemente, do ponto de vista da educação, ou seja, da perspectiva da pedagogia entendida como ciência da educação, esses elementos interessam enquanto é necessário que os seres humanos os assimilem, tendo em vista a constituição de algo como uma segunda natureza (SAVIANI, 2021b, p. 13).

Abordo, enfim de forma também bastante resumida, o desafio referente ao ensino das ciências nas escolas.

## **O DESAFIO DO ENSINO DAS CIÊNCIAS NAS ESCOLAS**

Com base no referido entendimento da pedagogia como ciência da educação, a pedagogia histórico-crítica enfrenta o segundo desafio relativo ao problema do ensino das ciências às novas gerações. A esse respeito a pedagogia histórico-crítica afirma resolutamente que a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.

Como explicitarei no primeiro capítulo do livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* no qual tratei da natureza e especificidade da educação, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado. A esse respeito, é ilustrativo o modo como os gregos consideravam essa questão. Em grego, temos três palavras referentes ao fenômeno do conhecimento: *doxa*, *sofia* e *episteme*. *Doxa* significa opinião, isto é, o saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e de erro. *Sofia* é a sabedoria fundada numa longa experiência da vida. É nesse sentido que se diz que os velhos são sábios e que os jovens devem ouvir seus conselhos. Finalmente, *episteme* significa ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado. Consequentemente, se do ponto de vista da *sofia* um velho é sempre mais sábio do que um jovem, do ponto de vista da *episteme* um jovem pode ser mais sábio do que um velho.

Ora, a opinião, o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola. Do mesmo modo, a sabedoria baseada na experiência de vida dispensa e até mesmo desdenha a experiência escolar, o que, inclusive, chegou a cristalizar-se em ditos populares como: “mais vale a prática do que a gramática” e “as crianças aprendem apesar da

escola”. É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola.

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado, em especial do conhecimento científico, que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia).

A essa altura pode-se afirmar: mas isso é o óbvio. Exatamente, é o óbvio. E como é frequente acontecer com tudo o que é óbvio, ele acaba sendo esquecido ou ocultando, na sua aparente simplicidade, problemas que escapam à nossa atenção. Esse esquecimento e essa ocultação acabam por neutralizar os efeitos da escola no processo de democratização conduzindo a que, no atual clima pós-moderno, os currículos escolares tendam a ser sobrecarregados com atividades impregnadas do cotidiano, do senso comum, subsumidas por orientações motivadas por apelos mercadológicos e midiáticos sem qualquer consistência teórica, embora abusem do termo “pedagogia” adotando denominações como: “pedagogia de projetos”, “pedagogia das competências”, “pedagogia da qualidade total”,

“pedagogia corporativa”, “pedagogia do professor reflexivo” etc., avançando até mesmo para nomenclaturas mais bizarras como “pedagogia do amor” e “pedagogia do afeto”.

Diferentemente disso, como assinalou Gramsci (1968, p. 129-130), o papel da escola elementar é desenvolver nas crianças as primeiras noções científicas que entram “em luta com a concepção mágica do mundo e da natureza, que a criança absorve do ambiente impregnado de folclore”. Por esse caminho a escola assegura a apreensão, pelas crianças, dos “primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção do movimento e do *devenir*, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. É este o fundamento da escola elementar”.

Eis como a pedagogia histórico-crítica enfrenta os desafios postos pela relação entre ciência e educação na sociedade contemporânea. E, no contexto atual, o referido desafio é sobredeterminado pelo desafio da emergência ecológica. Passemos, então, a examinar, ainda que de forma breve, o desafio da questão ambiental que se manifesta para todo o nosso planeta e, especificamente em nosso país, mas de forma ainda mais urgente para a região amazônica.

## **A QUESTÃO AMBIENTAL<sup>18</sup>**

---

<sup>18</sup> Neste tópico retomo aspectos da análise que apresentei na Live realizada na UERJ em 21/05/2022 sobre “Crise capitalista, Luta de classes, Questão ambiental e Educação na conjuntura atual do Brasil”, assim como do tópico 3. “A emergência ecológica” da conferência denominada “Os

Sabemos que a espécie humana, para existir, não basta adaptar-se à natureza como ocorre com os demais animais. Os seres humanos necessitam agir sobre a natureza ajustando-a, pelo processo de trabalho, às suas necessidades. Ora, isso significa que a natureza é a fonte perene da existência humana, sendo dela que a humanidade retira cotidianamente os meios de sua sobrevivência. É a natureza que nos fornece o ar que respiramos e da qual provém a água que não apenas sacia nossa sede, mas que se constitui na origem da vida sem a qual nenhum ser vivo, seja do reino vegetal ou animal pode sobreviver; é ainda a natureza que nos proporciona os frutos que comemos e a terra na qual abrimos covas para plantar nossos alimentos e para abrigar nossos mortos. E é também a natureza que fornece o calor que nos aquece, as matérias primas para produzirmos nossos instrumentos com os quais transformamos outras matérias primas em novos produtos para atender às nossas necessidades reais ou supérfluas.

Enquanto os seres humanos viviam no “reino da pura necessidade”, isto é, enquanto eles eram forçados a extrair da natureza os elementos necessários à sua sobrevivência, não aparecia a questão da destruição do meio ambiente como um problema, ou seja, como algo que viria a inviabilizar a própria existência humana. Somente quando o avanço das forças produtivas traduzido no desenvolvimento tecnológico já permite uma utilização racional dos recursos naturais, é que a

---

Institutos Federais de Educação e seu papel na formação tecnológica num contexto de emergência ecológica” proferida no evento “*Educação Democrática na Amazônia e futuros possíveis*” promovido pelo Instituto Federal do Pará, campus de Breves na Ilha de Marajó.

consciência da necessidade de preservação desses recursos se manifesta.

De forma ampla, a “consciência ecológica” só veio a se disseminar na atualidade quando o capitalismo, com sua insaciável busca de lucros, tomou conta de todo o globo levando a níveis intoleráveis o processo de destruição da natureza. Essa situação calamitosa vem provocando um desenvolvimento crescente da consciência ambiental, o que conduziu à instituição, pela ONU, do Dia Mundial do Meio Ambiente a ser comemorado anualmente no dia 5 de junho, provocando o governo brasileiro a estabelecer, pelo Decreto Federal 86.028, de 27 de maio de 1981, a primeira semana de junho como a Semana do Meio Ambiente. E a Constituição Federal de 1988 definiu em seu Art. 225: “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”.

E o que foi que a Constituição proclamou ao definir o meio ambiente como “bem de uso comum do povo”? O que significa “bem de uso comum”? Trata-se de algo que não é propriedade privada e nem mesmo propriedade pública. É, sim, bem de natureza difusa e, como tal, ninguém dele pode dispor para desfrute próprio ou de grupos, por mais numerosos que sejam. Consequentemente, o que é facultado a toda a população, indistintamente, em relação ao meio ambiente, enquanto bem de natureza difusa, é exclusivamente o direito de uso associado ao dever de todos de assegurar esse mesmo direito às gerações futuras.

Entretanto, não obstante a clareza da prescrição constitucional, é exatamente sobre as terras preservadas ambientalmente que agora ocorre o avanço desenfreado de

empresários e banqueiros nacionais e estrangeiros, tudo isso agora não apenas com o beneplácito de certos governantes, mas com a iniciativa de políticos conservadores da direita e extrema direita que buscam transformar em verdade prática a ironia do dito popular que se refere à ação de "colocar a raposa para tomar conta do galinheiro". A última manifestação expressa desse fenômeno foi o projeto de lei apelidado de PL da devastação aprovado pelo Congresso Nacional. Felizmente Lula, assessorado pelo Ministério do Meio Ambiente dirigido por Marina Silva, vetou 63 pontos do referido projeto. De qualquer modo, com o atual Congresso Nacional, o mais reacionário da história do país e com a maioria dos estados e municípios ocupada por governadores e prefeitos bolsonaristas, continuamos diante do risco extremo de degradação do meio ambiente, risco esse que incide em grau superlativo na Amazônia, considerada o "pulmão do mundo". Com efeito, continua, ainda, a discussão sobre o "marco temporal", um verdadeiro absurdo, pois se trata de algo claramente inconstitucional o que, inclusive, veio a ser ratificado pelo STF. Além disso, é necessário demarcar e preservar as áreas indígenas, quilombolas e dos povos tradicionais da Amazônia, pois eles são os guardiões da floresta e a garantia de sua preservação. A propósito, registro aqui a informação do ISA – Instituto Sócio Ambiental que, em sua obra *Povos indígenas do Brasil: 2017/2022*, lista 266 povos indígenas sendo que 45 se localizam no estado do Pará (Ricardo et al., 2023, p. 9-17)

Diante do atual quadro trágico cabe-nos a grande responsabilidade de assegurar às gerações presentes e futuras o pleno direito de uso dos bens de natureza difusa consolidando a manutenção e melhoria de suas condições de preservação e desenvolvimento. Para isso é necessário, além

de uma grande mobilização de todos os setores da sociedade, a organização sistemática e permanente do processo de educação ambiental que permita a plena absorção histórico-crítica da consciência ecológica por parte de todos e de cada um dos habitantes do nosso país. Para tanto não se trata apenas de introduzir nos currículos escolares uma nova disciplina denominada "Educação Ambiental", ainda que seja em todas as séries de todos os níveis e modalidades de ensino. Trata-se de desenvolver a consciência ecológica em todo o processo formativo impregnando todas as disciplinas com a noção constitucional do "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".

Diante do exposto, fica evidente que o aprofundamento da consciência ecológica nos conduzirá à plena compreensão de que a preservação do meio ambiente e, portanto, a própria sobrevivência da espécie humana é incompatível com a manutenção do capitalismo com sua tendência irrefreável à expansão da economia de mercado. Surge, então, com extrema atualidade a disjuntiva lançada por Rosa Luxemburgo em 1916, "socialismo ou barbárie". Estamos vendo como a barbárie se alastra neste novo século exigindo, como antídoto, o que Michael Löwy chamou de **ecossocialismo** que implica uma nova ética, de caráter social, diferentemente da ética do individualismo consumista; uma ética democrática em lugar da ética tecnoburocrática do mercado capitalista; ou seja, uma ética que vá além da democracia formal do liberalismo buscando realizar a democracia real própria do socialismo; uma ética radical, que

vá às raízes dos problemas enfrentados em lugar da ética de fachada da economia capitalista (Löwy, 2005, p. 67-78).

Eis aí o grande desafio que se coloca para a educação dos trabalhadores e para os próprios trabalhadores como classe dominada em luta com a classe dominante nesse contexto de crise estrutural, de caráter terminal do capitalismo. Sim, conforme assinalou Mészáros (2022), a crise atual do capitalismo é estrutural, tendo em vista seu caráter universal, seu alcance global, sua escala contínua ou permanente e seu modo de desdobrar-se rastejante, isto é, mesmo sem negar possíveis manifestações mais espetaculares, a crise vai persistentemente se insinuando nas várias dimensões características da estrutura, minando-a progressivamente. Trata-se, portanto, de uma crise terminal, o que significa que essa forma social não é mais suscetível de alguma correção. Há uma única solução: sua superação por um novo modo de produção. E, como já assinalei, a contínua ou permanente superação do capitalismo, a partir do desenvolvimento de suas contradições internas, é o que a prática histórica e a teoria dessa prática vêm explicitando por meio da categoria "socialismo". Com efeito, a contradição que mina por dentro o capitalismo diz respeito ao fato de que essa forma social promoveu a socialização do trabalho, mas manteve privados os meios de produção e os produtos do trabalho. E a solução da contradição implica a socialização dos meios de produção e dos produtos do trabalho compatibilizando-os com a socialização do trabalho já promovida pelo próprio capitalismo. Mas isso, obviamente, não ocorrerá sem luta, pois não existe classe suicida na história. Assim, não basta o conhecimento da necessidade da transformação; é necessária a ação revolucionária que rompa

as relações vigentes e as substitua por uma nova ordem de caráter superior.

É essa, em conclusão, a mensagem que compartilho com vocês na expectativa de que, como membros do HISTEDBR-UFOPA, venham a liderar um processo que intensifique as ações visando a assegurar aos jovens da região amazônica uma educação integral de caráter crítico aprofundando a consciência ecológica de modo a capacitá-los a lutar contra a degradação do meio ambiente e a estabelecer as premissas para a construção de um futuro que garanta a sobrevivência do planeta e de todos os seres vivos que nele habitam. E uma educação nessa perspectiva obviamente não pode prescindir dos achados da pesquisa científica que, portanto, devem integrar os currículos das escolas tal como preconiza a PHC contra não apenas o negacionismo explícito preconizado pela direita sectária, mas também contra as forças que vêm submetendo nossas escolas aos interesses de mercado pela privatização direta e indireta patrocinada por Fundações e Institutos que se imiscuem na educação pública em conluio com governantes sintonizados com a visão neoliberal. Muito obrigado!

## **REFERÊNCIAS**

AEBLI, Hans. *Didática psicológica: aplicação à didática da psicologia de Jean Piaget*. São Paulo, Nacional/EdUSP. 1970.

BLOOM, Benjamin S. *Taxionomia de objetivos educacionais: 1. Domínio cognitivo*. Porto Alegre, Globo, 1972a.

BLOOM, Benjamin S. *Taxionomia de objetivos educacionais: 2. Domínio afetivo*. Porto Alegre, Globo, 1972b.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, Autores Associados, 2004.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

HOBBSAWM, Eric. *Sobre história*. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

LIMA, Lauro de Oliveira. *A escola secundária moderna*, 11ª ed. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1976.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*, 7ª ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 2002.

LÖWY, Michail. *Ecologia e socialismo*. São Paulo, Cortez, 2005.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 65, n. 150, maio/ago. 1984, pp. 407-425.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo, Boitempo, 2002.

MIRANDA, Marília Gouvêa. “Pedagogias psicológicas e reforma educacional”. In: DUARTE, Newton [Org.]. *Sobre o construtivismo*. Campinas, Autores Associados, 2000, p. 23-40.

PEREIRA, Luiz. *Estudos sobre o Brasil contemporâneo*. São Paulo, Pioneira, 1971.

PEREIRA, Luiz (Org.); Echevarria, José Medina et al. **Desenvolvimento, trabalho e educação**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1967.

PIAGET, Jean. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro, Forense, 1970.

PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?*, 8ª ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1984.

PIAGET, Jean. *Sobre a pedagogia*. São Paulo, Casa do psicólogo, 1998.

RAMOS, Marise Nogueira. “É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo”. Revista *Trabalho, educação e saúde*, Ano 1, número 1, março de 2003, p. 93-114.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. *Em busca do sentido da obra de Jean Piaget*. São Paulo, Ática, 1984.

RICARDO, Fany; KLEIN, Tatiana; SANTOS, Tiago Moreira. São Paulo, ISA – Instituto Socioambiental, 2023.

ROSSLER, João Henrique. *Sedução e alienação no discurso construtivista*. Campinas, Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*, 3ª ed. Campinas, Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, 12ª ed. Campinas, Autores Associados, 2021b.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*, 7ª ed. Campinas, Autores Associados, 2024.

SHULTZ, Theodor. *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Zahar, 1967.

SHULTZ, Theodor. *O Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro, 1973.

SKINNER, Burrhus Frederic. *Ciência e comportamento humano*. Brasília, UnB/FUNBEC, 1970.

SKINNER, Burrhus Frederic. *Tecnologia do ensino*. São Paulo, E.P.U./ EdUSP, 1972.

## 11. RODA DE CONVERSA “EDUCAÇÃO E ARTE”

Dermeval Saviani/UNICAMP

Agradecendo o convite para participar desta roda de conversa, penso ser de interesse apresentar, à guisa de abertura, o conceito clássico de arte. Com efeito, como vocês sabem, a pedagogia histórico-crítica entende que os clássicos se constituem numa referência fundamental para se construir os currículos das escolas. E também sabe-se que, para a pedagogia histórico-crítica, a função da escola basicamente é permitir o acesso aos conhecimentos sistematizados nas suas três grandes vertentes: filosofia, as ciências e as artes. Retomo, então, a análise que fiz em diferentes oportunidades sobre o conceito de clássico.

O termo “clássico” é utilizado com diferentes acepções. Derivado da palavra “classe”, significou inicialmente “de primeira ordem”, “de primeira classe”, remontando sua origem ao século VI a.C. no governo do Rei Sêrvio Túlio (578-535). Mas já no século II d.C. o gramático latino Aulo Gêlio passou a designar como “clássico” o escritor que, pela correção da linguagem, se constituía em autor de primeira ordem, o assim denominado “escritor clássico”, na expressão latina, *classicus scriptor*. A partir daí, “clássico” assumiu o significado de referência para os demais, algo que corresponde às regras, que se aproxima da perfeição, que é sóbrio e sem rebuscamentos, que é exemplar. E dessa conceituação derivou o sentido de “clássico” como o que é usado nas classes de ensino, isto é, nas escolas, nas salas de aula.

Vê-se, então, que o termo “clássico” não coincide com o tradicional e também não se opõe ao moderno. A tendência

a considerar o conceito de “clássico” como sinônimo de tradicional, de algo antigo, tem a ver, provavelmente, com o fato de que a época histórica considerada propriamente como clássica é a Antiguidade greco-romana. No entanto, tradicional é o que se refere ao passado, sendo frequentemente associado ao arcaico, a algo ultrapassado, o que leva à rejeição da pedagogia tradicional, reconhecendo-se a validade de algumas das críticas que a Escola Nova formulou a essa pedagogia. Moderno, por sua vez, deriva da expressão latina “modus hodiernus”, isto é, “ao modo de hoje”. Refere-se, pois, ao momento presente, àquilo que é atual, sendo associado a algo avançado. Em contrapartida, clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, o clássico capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, permanecendo como referência para as gerações seguintes que se empenham em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo.

Está aí a razão pela qual a Antiguidade greco-romana é considerada a época clássica por excelência, já que as grandes questões que envolvem a identidade do ser humano foram ali formuladas com alto grau de elaboração, o que faz com que essa época permaneça como referência constante para os períodos posteriores. Mas isso não significa que as outras épocas não tenham também os seus clássicos. Em verdade, se a ideia de clássico se reporta aos grandes autores e às grandes obras que souberam captar magistralmente a problemática da época em que foram produzidas alçando suas especificidades ao plano da universalidade, podemos concluir

que todas as épocas, de modo especial aquelas que se situam em planos ascensionais do desenvolvimento histórico, geram os próprios clássicos. Estes, por sua vez, podem ser localizados no âmbito dos povos ou países, assim como nas áreas do conhecimento.

Assim, se Grécia e Roma tiveram, por exemplo, no campo da literatura, os seus clássicos como Homero e Virgílio, a Itália teve Dante, a Inglaterra, Shakespeare, a Espanha teve Cervantes, a Alemanha, Goethe, a Rússia, Dostoievski e Portugal teve Camões. E o Brasil também não deixa de ter seus clássicos como Machado de Assis.

Igualmente nós podemos identificar os clássicos tendo por referência as áreas do conhecimento. Assim temos, desde a Antiguidade, os clássicos da Filosofia e dos vários ramos científicos tanto no âmbito das ciências da natureza como nas ciências humanas.

Em alguns contextos a ideia de clássico assume uma conotação específica configurando uma espécie de sentido estrito (*stricto sensu*), distinto do sentido lato (*lato sensu*). É o caso da música na qual a galeria dos clássicos em sentido amplo ostenta nomes como Vivaldi, Bach, Mozart, Beethoven, Chopin e Tchaikovsky. No entanto, na história da música Vivaldi e Bach, juntamente com Monteverdi e Corelli se inserem no período barroco; Mozart e Beethoven, ao lado de Haydn integram o período clássico no sentido estrito; e Chopin e Tchaikovsky em companhia de Liszt e Brahms formam o período romântico.

Enfim, a educação também tem seus grandes autores, o que nos permite falar nos clássicos da pedagogia. Na Grécia pode-se destacar Homero, considerado o educador da Grécia, e Sócrates; em Roma, Quintiliano; na Idade Média Alcuíno, Abelardo; e, a partir da época moderna, Comenio, Rousseau,

Condorcet, Pestalozzi, Dewey, Montessori, Pistrak, Makarenko, Wallon, Freinet entre outros.

Do mesmo modo, podemos identificar os clássicos da pedagogia no Brasil, desde Anchieta passando por Azeredo Coutinho e chegando a Alceu Amoroso Lima, Leonel Franca, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Paulo Freire.

A formação do educador, de modo geral, e em particular a formação do pedagogo por certo não poderão prescindir do estudo dos clássicos da pedagogia. Já podemos perceber aí a importância da noção de clássico para a educação. Mas são diversas as formas que ressaltam a importância da noção de clássico para a pedagogia. Sumariamente assinalo as seguintes:

**Primeira forma:** o clássico fornece, para a realização do trabalho pedagógico, os grandes autores, os grandes textos e os grandes temas que condensam enormes possibilidades de formação das novas gerações.

**Segunda forma:** em decorrência, o clássico fornece, também, o critério para a montagem dos currículos escolares permitindo distinguir entre as atividades nucleares da escola, que compõem o currículo propriamente dito e as atividades extracurriculares que, pelo seu caráter de elementos auxiliares do processo formativo só podem ser admitidas na medida em que contribuam para enriquecer as atividades nucleares da escola. Considerando que a finalidade da escola é o acesso ao saber elaborado, que se expressa por escrito, e levando em conta que é a partir dos fins a atingir que se deve elaborar o conteúdo e os métodos de ensino, o saber elaborado é a referência clássica para a organização do currículo escolar. Eis porque o componente clássico elementar do currículo escolar é a língua materna (no caso do Brasil, o português) em sua

codificação escrita; os outros componentes são: a matemática, ou linguagem dos números; as ciências da natureza que, no ensino fundamental assumem a forma de “ciências naturais” e, no ensino médio se constituem nas disciplinas de biologia, física e química; e as ciências da sociedade tratadas, no ensino fundamental, como história e geografia às quais se acrescentam, no ensino médio, a filosofia, sociologia e psicologia podendo, em determinadas circunstâncias, sofrer novos desdobramentos contemplando-se outras disciplinas como antropologia e economia. Considerando, além desse aspecto que se refere à educação intelectual, o aspecto do desenvolvimento corporal e emocional, o currículo propriamente dito em sua referência clássica envolve, além dos mencionados estudos da língua escrita, da matemática e das ciências da natureza e da sociedade, a educação física e a educação artística.

**Terceira forma:** o clássico fornece um critério para se distinguir, na educação, o que é principal do que é secundário; o essencial, do acessório; o que é duradouro do que é efêmero; o que indica tendências estruturais daquilo que se reduz à esfera conjuntural. Por esse caminho nós podemos libertar a pedagogia e os pedagogos da quase irresistível atração pelas novidades, o que os torna presas fáceis de modismos e de propostas enganosas que surgem e se difundem com a aparência de grandes achados, mas que logo se desfazem como cortinas de fumaça sendo substituídas por novas ondas para onde os pedagogos passarão a flutuar.

**Quarta forma:** finalmente, o clássico fornece a referência para a organização do conjunto da educação como um sistema com níveis e modalidades de ensino articulados e dispostos no espaço e tempo, constituindo um ambiente estimulante, rico das mais significativas objetivações humanas

produzidas historicamente, cuja apropriação pelos educandos lhes propiciará uma formação plena convertendo-os em cidadãos capazes de exercer em plenitude os direitos e deveres próprios da vida em sociedade.

Penso, pois, que o conceito de “clássico” se constitui numa referência importante para a abordagem da relação entre educação e arte uma vez que, como indiquei brevemente, trata-se de um conceito chave tanto para o entendimento da especificidade da educação como das artes, o que illustrei basicamente com os casos da literatura e da música, mas que cabe também para as demais modalidades de arte.

Por fim, observo que se essa referência ao conceito de clássico põe em evidência a importância do acesso às grandes obras historicamente produzidas pela humanidade, isto não significa desconsiderar as denominadas “artes populares”. Com efeito, como observei ao final do capítulo do livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* no qual tratei da “natureza e especificidade da educação”, o acesso à cultura erudita propiciado pela escola possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita em reação à cultura popular, cuja primazia não é destronada Sendo uma determinação que se acrescenta, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá àqueles que dela se apropriam uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginados da cultura letrada e das artes clássicas tenderão a encará-las como uma potência estranha que os desarma e domina.

São essas as considerações que achei pertinente apresentar nessa abertura desta nossa **Conversa sobre Educação e Arte**. Muito obrigado.

## 12. RODA DE CONVERSA “EDUCAÇÃO E ARTE”

Maria Aparecida Dellinghausen Motta

A questão que me foi proposta é uma fala sobre a temática da arte ou das artes em geral em sua relação com a educação. O Dermeval fez uma abordagem sobre os clássicos e realmente parece que a questão da arte está muito ligada ao conceito de “clássico”. Embora exista a arte moderna, a arte atual, entre outras, que estão sendo produzidas, podemos começar um estudo sobre a arte a partir dos clássicos, tanto na pintura como na literatura e em várias outras manifestações artísticas. E para tratar desse tema eu poderia começar dizendo que se fala comumente que ensinar é uma arte. É uma arte de assegurar a compreensão dos seus alunos, de construir o conteúdo, de fazer com que os alunos desenvolvam a sua capacidade criativa; esse é um dos pontos essenciais em relação à educação.

E a obra de arte surge a partir da existência humana, já que o ser humano passou a observar a sua vida, tanto assim que a arte rupestre tem muito a ver com as manifestações da vivência dos primeiros habitantes da terra dos quais temos notícias. E são coisas muito essenciais porque eles vão ser a nossa referência para poder saber a partir de que momento começou a humanidade a existir e se desenvolver até chegar aos nossos dias.

Para todas as pessoas que se dedicam ao ensino, à educação, às artes, destaco alguns aspectos. Todo educador ou toda pessoa que vai ensinar algum conteúdo, musical ou de pintura ou de qualquer outra forma de arte, observe primeiramente as manifestações da criança. Esse é o primeiro ponto, porque a partir daí é que podemos compreender a

evolução de como o conhecimento vai se desenvolver.

Gostaria de dar alguns exemplos que acho maravilhosos. Meu pai sempre falava uma coisa: a criança tem uma lógica exata, e isso é algo que precisamos pensar, porque a criança se manifesta em várias ocasiões. Em determinados momentos, ela diz aquilo que faltava dizer, ou ela compreende de uma outra forma. Darei exemplos, como quando o pai leva seu filho pela primeira vez ao mar. A criança, ao se deparar com a imensidão diante de si, exclama: “*pai, me ajude a olhar*”. Ou seja, impressionada com a grande quantidade de água, pede para ser levantada pelos braços do pai para poder enxergar melhor. E isso é um maravilhar-se diante das coisas.

Outro exemplo que nesses dias me veio à mente. Ocorreu com meu irmão quando tinha apenas três anos de idade. Meu pai o levou ao circo. E no dia seguinte ele apresentou ao pai um desenho dizendo: “Oh! Pai: uma jaula com um leão dentro”. Meu pai ficou impressionado com a perfeição do desenho e com o destaque dado à jaula. Ele inverteu a lógica, pois só foi possível ver o leão, que certamente o impressionou, porque havia a proteção da jaula.

Mais um exemplo que achei interessante. Um escultor estava fazendo uma obra e uma criança chega e diz assim: “*eu não sabia que dentro daquele bloco de pedra estava esse cavalo que você tirou*”. Vejam que coisa incrível! Para aquela criança, um cavalo surgir de um bloco de pedra.

Quando nós estivemos na Itália pela primeira vez, o Benjamim foi conosco, pequeno, tinha apenas cinco anos de idade. Chegamos na Catedral de Milão e paramos diante de uma enorme coluna contemplando a imensidão da altura e espessura daquela obra que provocou em meu filho a seguinte reação: “*mãe, eu acho que isso não foi feito por humanos; deve ter sido feito por anjos*”. Ele nunca recebeu educação religiosa, mas esse

conceito já estava com ele, pois colocou no sobrenatural aquela grandiosidade. Então essa observação das crianças em relação àquilo que, muitas vezes, está fora do seu alcance porque é imenso demais e que a deixa maravilhada precisa que alguém a ajude a olhar, ajude a ver, ajude a compreender.

Talvez essa seja uma das grandes tarefas da educação: fazer com que essa criança vá, aos poucos, se integrando ou compreendendo que o mundo é muito mais do que está ao seu redor. Gosto muito desses exemplos. As crianças sempre nos colocam diante de grandes questionamentos quando fazem observações do tipo dessas que registrei.

Outro exemplo que consegui localizar: uma menina na aula de desenho pintou de vermelho a figura de um elefante. O professor perguntou: *“mas por que o vermelho?”*. E ela simplesmente respondeu: *“porque o cinzento não é uma cor bastante esquisita para um bicho tão esquisito como o elefante”*. São exemplos interessantes que mostram de onde vêm todos os ensinamentos e a criatividade das crianças.

## **SOBRE A CLASSIFICAÇÃO DAS ARTES**

A noção de clássico referida pelo Dermeval tem muito a ver principalmente com a história da arte em geral. Vamos ver que existem classificações das artes dentro de cada contexto. Pelo clássico, cabe considerar o “Manifesto das Sete Artes” lançado pelo italiano Ricciotto Canudo, em 1923. Entre os sete tipos de arte aparece, em primeiro lugar, a Arquitetura que é a arte de construir e projetar edificações, considerada a arte mais antiga. A Escultura vem em segundo lugar, tendo como objeto a criação das formas tridimensionais, complementando a arquitetura. Segue-se a Pintura que é a arte de representar o mundo através das cores

e formas em uma superfície. A música, a arte de organizar sons e ritmos, é uma expressão universal da emoção humana. A literatura é a arte da palavra transmitida por meio de textos, narrativas, poemas, etc. E a dança, a arte de expressar ideias sentimentos por meio do movimento corporal complementar da música em geral. E aqui eu incluiria dentro da dança o balé que, para mim, é a arte mais próxima à perfeição máxima que um ser humano pode atingir, porque o domínio pleno corporal é algo de maravilhar qualquer um que assiste a um balé. E por fim, a sétima arte, que todos sabemos, é aquela arte que combina elementos das artes precedentes, sendo a mais recente das definições canadianas, que é o cinema.

Há outras classificações, mas em Canudo não está incluído, por exemplo, o teatro que é anterior ao cinema. O teatro começou como arte popular. Arte do povo. Depois, foi sendo apropriado pelas elites e hoje, para assistir uma peça teatral é preciso ter algum dinheiro disponível, pois o custo do ingresso é geralmente mais elevado do que o do cinema.

Enfim, as artes são essenciais para a expressão cultural e histórica das emoções humanas, sendo que o patrimônio cultural e artístico contribui para o conhecimento da humanidade devendo, pois, se fazer presente na educação integral dos seres humanos.

## **SOBRE OS AUTORES**

### **Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar**

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás). Docente da Universidade Federal de Goiás (UFG), nos Programas de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM UFG) e em Educação (PPGE UFG). Líder do grupo de pesquisa Kadjót (Grupo Interinstitucional de Estudos e Pesquisas sobre as Relações entre Tecnologia e Educação). Atua como pesquisadora colaboradora nos grupos de pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos (PUC Goiás) e HistedBr Goiás (UFG). Vice-coordenadora do PPGECM/UFG, membro do Fórum de Licenciatura da UFG e do Centro de Estudos e Pesquisas em Didática (CEPED).

### **Dermeval Saviani**

Professor Emérito da UNICAMP e Pesquisador Emérito do CNPq; Doutor Honoris Causa pelas Universidades Tiradentes, de Sergipe (UNIT), Federal da Paraíba (UFPB), Federal de Santa Maria (UFSM), Federal de São Carlos (UFSCar), Federal do Oeste da Bahia (UFOB) e Estadual do Norte do Paraná (UENP); Coordenador Geral do Grupo de Estudos e Pesquisas HISTEDBR e Professor Titular Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP.

### **Frederico Jorge Ferreira Costa**

Graduado em Direito pela Universidade Federal do Ceará (1996), Mestre Em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2000) e Doutor em Educação pela

Universidade Federal do Ceará (2007). Em 2016-2017 fez estágio pós-doutoral em Filosofia Política na Universidade Federal do Ceará (UFC). Atualmente é professor adjunto da Faculdade de Educação de Itapipoca da Universidade Estadual do Ceará - FACEDI/UECE, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará - PPGE/UECE, professor do Mestrado Acadêmico em Serviço Social, Trabalho e Questão Social da Universidade Estadual do Ceará - MASS/UECE, membro do conselho editorial da Revista Outubro(São Paulo) (ISSN 1516-6333) e Coordenador-geral do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário. Líder do Grupo de Pesquisa Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana (GPOSSHE).

### **José Claudinei Lombardi**

Professor Titular aposentado da Faculdade de Educação da UNICAMP. Professor colaborador voluntário no Programa de Pós-graduação em Educação da Unicamp. Doutorado em Educação, Área de Concentração: Filosofia e História da Educação, pela Universidade Estadual de Campinas (1993); Livre-docência em História da Educação na Faculdade de Educação da Unicamp; Professor Titular em História da Educação na Faculdade de Educação - Unicamp. Secretário de Educação de Limeira, SP, de janeiro de 2013 a janeiro de 2015. Experiência na área de Educação, com ênfase em Marxismo e Educação; Pedagogia Histórico-Crítica; e História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: pesquisa em educação; história da educação brasileira; história, trabalho e educação; e historiografia da educação. Autor e organizador de várias publicações. Coordenador

executivo do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR).

### **Luiz Bezerra Neto**

Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, especialista em Economia do Trabalho e Sindicalismo com mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Pós-doutorado pela Universidade Federal da Bahia - UFBA e pela Universidade Estadual do Oeste do Pará (UFOPA). Professor titular da Universidade Federal de São Carlos, atuando na graduação e na pós-graduação. Membro de corpo editorial da Revista Eletrônica de Ciências da Educação RECE e da Revista de Educação - REVEDUC. É coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo GEPEC. Coordenador do curso de Pedagogia da Terra, das Águas e das Florestas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação. Atuando principalmente nos seguintes temas: educação rural, escola normal rural, movimento dos trabalhadores rurais sem-terra, ruralismo pedagógico. Bolsista produtividade PQ2 – CNPQ.

### **Maria Cristina Gomes Machado**

Doutora em Educação na área de Filosofia e História da Educação (1999), pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Possui Graduação em Pedagogia (1987) e Mestrado em Fundamentos da Educação (1993), ambos pela Universidade Estadual de Maringá - UEM. Realizou estágio de Pós-doutorado na área de Educação (2010), na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. É Professora Titular da Universidade Estadual de Maringá - UEM, onde trabalha desde 1990. Atualmente ministra disciplinas nos

cursos de Graduação em Pedagogia, presencial; atua no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado; é coordenadora da Central de Documentação - CDO/UEM. É membro de corpo editorial e parecerista de Revistas da área da Educação, como Cadernos de História da educação (UFU/MG) e HISTEDBR On-line (UNICAMP/SP).

### **Marcus Vinicius da Rosa Ribeiro**

Doutorando em Currículo e Gestão da Escola Básica na Universidade Federal do Pará (PPEB/UFPA). Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica pela Universidade Federal do Pará (PPEB/UFPA). Especialista em Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Universidade Federal do Piauí (UFPI). Graduado em Licenciatura Plena de Pedagogia na Universidade Federal do Pará (UFPA). Está Técnico Pedagógico na Pró-Reitoria de Assistência e Acessibilidade Estudantil da UFPA (PROAES/UFPA). Atuou como Secretário Geral e Assessor Técnico-Pedagógico do Conselho Municipal de Educação de Belém (CME). Atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX/UFPA) no projeto "Arquitetura escolar e História da Educação: um diálogo necessário". Integrante do Laboratório de Pesquisas em Memória e História da Educação (LAPEM/UFPA).

### **Maria Aparecida Dellinghausen Motta**

É filósofa e escritora brasileira, com atuação no campo literário e poético. Suas produções abordam temas como memória social, natureza e crítica à realidade contemporânea. Sua contribuição intelectual evidencia uma sensibilidade crítica voltada às questões humanas e sociais.

### **Newton Antônio Paciulli Bryan**

Possui mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1983), doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1992) e pós-doutorado pelo IEDES/Université Paris I (Panthéon-Sorbonne). Atualmente é professor da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração, Planejamento e Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: planejamento e política educacional, educação e desenvolvimento sustentável, educação e trabalho e educação comparada internacional.

### **Paulino José Orso**

Possui graduação em Filosofia pela Universidade La Salle Santo Ângelo - RS (1989), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1996), doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2003) e pós-doutorado em educação pela UERJ. Atualmente é professor associado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: história e filosofia da educação; formação de professores; história da universidade brasileira; marxismo e educação; liberalismo e educação; pedagogia histórico-crítica. Dentre outras produções, é autor dos livros "Um espectro ronda a educação e a escola pública"(2020) e "Universidade Brasileira: história, lutas, contradições e disputas", ambos pela editora navegando, com acesso gratuito. Atualmente é docente dos cursos de Pedagogia, mestrado e doutorado em educação da Unioeste e líder do grupo de pesquisa HISTEDOPR

### **Raimundo Alberto de Figueiredo Damasceno**

Professor Titular da Universidade Federal do Pará, docente do Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) e do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA). Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998). Mestre em Educação Escolar Brasileira pela Universidade Federal de Goiás (1991). Especialista em Educação e Problemas Regionais pela UFPA (1985). Graduado em Arquitetura pela Universidade Federal do Pará (1983). Desenvolve estudos na área da História da Educação, Política Educacional, Gestão e Planejamento Educacional. Bolsista CNPq. Coordena o Laboratório de Pesquisas em Memória e História da Educação (LAPEM), vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR). Atualmente preside o Conselho Municipal de Educação de Belém. Atua como vice-coordenador do Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB).

### **Suellem Martins Pantoja**

Professora da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão- UEMASUL. Doutora em Educação na Amazônia (PGEDA/UFPA). Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA), na linha de Gestão e organização do trabalho pedagógico na Escola Básica. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Atualmente é Vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Processos e Tecnologias Educacionais-PROFEDUCATEC/UEMASUL. É vice-líder do LAPEM (Laboratório de Pesquisas em Memória e História da

Educação) e membro Núcleo de Estudos e Pesquisas em Estado, Políticas Públicas Educacionais e Democracia - NEPED/UEMASUL.



**2026**