GTs
HISTEDBR
Região Sul

II SEMINÁRIO PHC

A pedagogia histórico-crítica, a escola pública e as lutas de classes.

ANAIS DO EVENTO

26, 27 e 28 de novembro de 2025

PUCPR
GRUPO MARISTA

PROGRAMAÇÃO

26 DE NOVEMBRO | QUARTA-FEIRA

08h00 Credenciamento e acolhida

09h00 **Abertura oficial**

09h30 **Mesa de abertura**

"Tudo o que é sólido se desmancha no ar": os desafios do atual contexto histórico
Palestrantes: José Claudinei Lombardi (UNICAMP)
Celi Taffarel (UESC)
Coordenação de Mesa: Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira
Local: PUCPR - Auditório John Henry Newman
Link: https://www.youtube.com/live/dJG_X0XAnzk

14h00 **Mesa temática**

"Decifra-me ou te devoro": a educação e a sociedade na encruzilhada
Palestrantes: André Paulo Castanha (UNIOESTE)
Lindomar Bonetti (PUC-PR)
Coordenação de Mesa: Maria Cristina Gomes Machado (UEM)
Local: PUCPR - Auditório John Henry Newman

PROGRAMAÇÃO

27 DE NOVEMBRO | QUINTA-FEIRA

08h00 — **Mesa Temática**

GTs HISTEDBR do PARANÁ e da REGIÃO SUL: Trajetórias e perspectivas

Palestrantes:

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira
Maria Elisabeth Blanck Miguel (PUCPR)
Júlia Malanchen (UNIOESTE)
Maria de Fátima Rodrigues Pereira (UTP/CURITIBA)
Josélia Schwanka Salomé (UTP/CURITIBA)
Vanessa Campos Mariano Ruckstadter (UENP)
Marco Antônio de Oliveira Gomes (UEM)
Vera Lucia Martiniak (UEPG)
Solange Aparecida Zotti (IFC/SC)
Matheus Bernardo Silva – Criciúma - SC

Coordenação de Mesa: Paulino José Orso (UNIOESTE)
Maria Isabel Moura Nascimento (UEPG)

Local: Auditório John Henry Newman

Sessão de Homenagem à Professora Maria Elisabeth Blanck Miguel e ao Professor Dermeval Saviani

10h00 — **Mesa Temática:**

A pedagogia histórico-crítica e a escola pública: uma defesa necessária

Palestrantes: João Carlos da Silva (UNIOESTE)
Flávio Massami Martins Ruckstadter (UENP)

Coordenação de Mesa: Solange Aparecida Zotti (IFC/campus Concórdia/Balneário)

14h00 — **Apresentações de Trabalhos**

17h00 — **Lançamento de Livros**

18h00 — **REUNIÃO DOS GTs do HISTEDBR/PARANÁ/REGIÃO SUL**

PROGRAMAÇÃO

28 DE NOVEMBRO | SEXTA-FEIRA

08h30 — **Conferência de encerramento**

Pedagogia histórico-crítica, escola pública e lutas de classes: para onde vai a educação e a humanidade?
Palestrantes: Dermeval Saviani (UNICAMP)
Coordenação de Mesa: Paulino José Orso (UNIOESTE)
Local: Auditório John Henry Newman
Link: https://www.youtube.com/live/pUnhtft8nAY

14h00 — **Apresentação de Trabalhos**

GTs HISTEDBR Região Sul

II SEMINÁRIO PHC

A pedagogia histórico-crítica, a escola pública e as lutas de classes

ANAIS DO EVENTO

26, 27 e 28 de novembro de 2025
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Curitiba - PR

COMISSÃO CIENTÍFICA

Coordenação

Vanessa Campos Mariano Ruckstadter (UENP)
Solange Aparecida Zotti (IFC)
Sandra Tonidandel (UFFS)

Comitê Científico

ALBONI MARISA DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA
ANA LUIZA RUSCHEL NUNES
REGINALDO RODRIGUES DA COSTA
PAULINO JOSÉ ORSO
ANDRÉ PAULO CASTANHA
JOÃO CARLOS DA SILVA
MARIA DE FATIMA RODRIGUES PEREIRA
MATHEUS BERNARDO SILVA
JOSÉLIA SCHWANKA SALOMÉ
FLÁVIO MASSAMI MARTINS RUCKSTADTER
ANTONIO CARLOS DE SOUZA
MARIA CRISTINA GOMES MACHADO
MARCO ANTONIO
MARIA ISABEL MOURA NASCIMENTO
VERA LUCIA MARTINIAK
GILBERTO DANIEL RAFAEL
JEFERSON ANIBAL GONZALEZ

COORDENAÇÃO GERAL

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira - PUCPR
Paulino José Orso -UNIOESTE
Reginaldo Rodrigues da Costa - PUCPR

ORGANIZAÇÃO

HISTEDBR-PUC/CURITIBA
HISTEDOPR/UNIOESTE
HISTEDBR-UTP/CURITIBA
HISTEDNOPR - UENP
HISTEDBR-UEM
HISTEDBR-UEPG,
GEPEFOPPE/PPGE-IFC CAMBORIÚ-SC

APOIO

Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)
PPGE-Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR

PUCPR GRUPO MARISTA

Dados da catalogação na publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI-PUCPR – Biblioteca Central

S471p
2025

Seminário da Região Sul PHC (2. : 2025 nov. 26-28 : Curitiba, PR)
Anais do evento : a pedagogia histórico-crítica, a escola pública e as lutas de classes. -- Curitiba, PUCPR, 2025
826 p. : il. ;

ISSN:

Os Anais reúnem os trabalhos apresentados no “II Seminário Paranaense e I Seminário da Região Sul sobre a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)”, em torno da temática “A pedagogia histórico-crítica, a escola pública e as lutas de classes”, realizado entre os dias 26 e 28 de novembro de 2025, nas dependências da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Auditório John Henry Newman, em Curitiba, estado do Paraná.
Vários autores

1. Educação – Congressos. 2. Educação e Estado. 3. Professores – Formação. 4. Educação permanente. 5. Prática de ensino. I. Seminário Paranaense. II. Seminário da Região Sul sobre a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). III. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. IV. Título

CDD 23. ed. – 370.63

Bibliotecária: Edilene de Oliveira dos Santos CRB 9 /1636

EIXOS TEMÁTICOS

1) Marxismo e Educação

Josélia Schwanka Salomé
Maria de Fátima Rodrigues Pereira

O eixo marxismo e educação é dedicado aos estudos teóricos do campo marxista sobre educação. Recebe trabalhos sobre políticas educacionais e seus determinantes históricos, condições de trabalho de professores (as) em perspectiva crítica, lutas de classe e educação, fundamentos marxistas e pedagogias contemporâneas.

2) PHC: Fundamentos e Trabalho Docente na Educação Básica

Matheus Bernardo Silva
Jeferson Anibal Gonzalez

Este Eixo Temático tem como objetivo discutir pesquisas que articulem os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) com o trabalho docente na educação básica, enfatizando suas implicações teóricas e práticas. Serão acolhidas investigações que abordem o trabalho docente no campo das Ciências, da Arte e da Filosofia, os desafios e possibilidades de organização dos conteúdos escolares frente à BNCC, problematizando suas contradições em relação ao projeto formativo da PHC e o lugar das técnicas e tecnologias na organização do trabalho didático.

3) Formação de Professores

Silvana Lazzarotto Schmitt
Carmem Waldow

O eixo “Formação de Professores” tem como objeto estudos e pesquisas no campo da formação de professores em relação aos processos de construção, desenvolvimento e aprofundamento do conhecimento, políticas, competências e habilidades para o desenvolvimento profissional e a profissionalização dos professores em todos os níveis e modalidades de ensino, considerando os impactos na prática pedagógica, com destaque para as demandas geradas nestes tempos pandêmicos.

4) Políticas Educacionais

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira
Reginaldo Rodrigues da Costa

Este eixo aceita comunicações resultantes de estudos e pesquisas realizados em âmbito nacional e internacional, que tenham relação com a elaboração e implementação de políticas públicas na educação básica e superior, nas diferentes modalidades de ensino, como também no financiamento, avaliação e gestão da educação. Enfatiza as relações de poder e governo no campo educacional.

5) História e Historiografia da Educação

Solange Aparecida Zotti
Vera Lucia Martiniak
Marco Antonio de Oliveira

O eixo contempla estudos e investigações voltados para a história da educação brasileira, buscando compreender as relações entre educação e sociedade. Também contempla a produção historiográfica que trata sobre a educação brasileira e os processos de escolarização; os saberes, as formas e as culturas escolares; os sujeitos, tempos e espaços educativos em perspectiva histórica.

6) Diversidade (Relações Étnico-Raciais, Gênero) e Inclusão

Maria Isabel Moura Nascimento
Gilberto Daniel Rafael

O eixo abarca pesquisas embasadas na pedagogia histórico crítica considerando a diversidade e inclusão. De modo geral serão objeto de análise as questões sobre: - Relações étnico raciais na educação Quilombola e afins - etnos-conhecimentos dos povos indígenas - Relações entre educação, cultura e pertencimento identitário - Racismo estrutural e institucional explorando-se as barreiras enfrentadas por grupos racializados - educação antirracista com realce nas práticas pedagógicas para a valorização da diversidade nas instituições escolares - Políticas públicas de inclusão - Diversidade nos espaços públicos e privados - História, cultura afro-brasileira e indígena.

APRESENTAÇÃO

Estes Anais reúnem os trabalhos apresentados no **"II Seminário Paranaense e I Seminário da Região Sul sobre a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)"**, em torno da temática "A pedagogia histórico-crítica, a escola pública e as lutas de classes", realizado entre os dias **26 e 28 de novembro de 2025**, nas dependências da **Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PC-PR)**, Auditório John Henry Newman, em Curitiba, estado do Paraná. Nesse contexto acadêmico, os intelectuais da educação vinculados aos Grupos de Trabalhos (GTs), GTs do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), constituídos pela PUC-PR, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* de Cascavel, Francisco Beltrão e Foz do Iguaçu, pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), pelo Instituto Federal Catarinense (IFC), *campus* de Camboriú, Santa Catarina (SC), pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), pelo Instituto Federal do Paraná (IF-PR), *campi* de Palmas e de Capanema, pela Universidade Federal da Fronteira Sul (IFFS), *campus* de Realeza, foram os organizadores deste duplo Seminário.

O objetivo geral do evento foi discutir a conjuntura histórica e os desafios enfrentados pela educação pública brasileira, considerando o papel social da escola, o processo de formação humana e a construção de práticas educativas comprometidas com a emancipação da classe trabalhadora. Para tanto, dez objetivos específicos foram definidos, a saber: discutir sobre a atual conjuntura histórica; discutir os desafios da PHC no atual processo de transformação social e as lutas pela emancipação humana; discutir sobre os desafios da escola pública diante do avanço do negacionismo, da extrema-direita, da privatização, da terceirização, da militarização das escolas, da plataformização e da precarização das condições de trabalho; analisar as lutas travadas entre as classes e suas implicações sobre a educação e a escola pública; estimular a realização de estudos e pesquisas sobre a prática pedagógica histórico-crítica, a escola pública e as lutas de e entre classes; fomentar a formação permanente e continuada de professores da educação básica; difundir estudos e pesquisas sobre a PHC e a escola pública; possibilitar as trocas de experiências e o fortalecimento das lutas em defesa da escola pública e da PHC; promover espaços de discussão que articulem a PHC, a escola pública e as lutas de e entre classes; estimular a formação de redes de pesquisas e

estudos sobre a PHC e a escola pública nos estados do PR e de SC. Metodologicamente a programação do evento contou com conferência, mesas temáticas, apresentações de artigos, resenhas de teses, dissertações e lançamentos de livros.

O evento congregou, em um espaço de socialização científica, diálogo acadêmico e fortalecimento das pesquisas comprometidas com a educação pública, crítica e socialmente referenciada, renomados intelectuais da educação no país, estudantes de licenciaturas e do ensino médio, docentes da educação básica pública e privada, do ensino médio público e privado, da educação superior pública e privada, integrantes dos distintos GTs do HISTEDBR no Paraná e em Santa Catarina.

Esse grande coletivo somou 299 participantes inscritos, quando quatro mesas-temáticas, uma conferência, sete livros e 159 trabalhos aprovados foram apresentados, discutidos, problematizados e acrescidos de distintas contribuições dos participantes do evento. No que tange às mesas-temáticas, a de abertura contou com a contribuição do prof. Dr. José Claudinei Lombardi e da profª. Drª. Celi Taffarel acerca do tema "Tudo o que é sólido se desmancha no ar: os desafios do atual contexto histórico; a segunda, teve a presença dos professores doutores André Paulo Castanha e Lindomar Bonetti em torno do tema "Decifra-me ou te devoro: a educação e a sociedade na encruzilhada"; a terceira, sob coordenação do prof. Dr. Paulino José Orso e da profª. Drª. Maria Isabel Moura Nascimento teve como tema "GTs HISTEDBR do Paraná e da região sul: trajetórias e perspectivas"; a quarta, com as participações dos professores Dr. João Carlos da Silva e Dr. Flávio Massami Martins Ruckstadter e coordenação da profª. Drª. Solange Aparecida Zotti, circunscreveu-se à temática "A pedagogia histórico-crítica e a escola pública: uma defesa necessária". A conferência de encerramento foi ministrada pelo elaborador da PHC, prof. Dr. Dermeval Saviani, com a coordenação do prof. Dr. Paulino José Orso, e abordou a temática "Pedagogia histórico-crítica, escola pública e lutas de classes: para onde vai a educação e a humanidade?"

Em face da conjuntura atual do Brasil, no conjunto dessas mesas e conferência, os palestrantes convidados incidiram análises sobre: a contribuição, as possibilidades, os limites da PHC; as contradições manifestos na educação pública nacional, na esteira da função social desta instituição historicamente responsável pela atualização das jovens gerações à etapa de desenvolvimento atingido pelo conjunto da sociedade; as contradições de práticas pedagógicas alienadoras da apropriação da realidade objetiva por parte de discentes e docentes no espaço escolar; os desafios da epistemologia da prática histórico-crítica implantar e implementar práticas pedagógicas comprometidas

com a emancipação humana da classe trabalhadora. Tais análises, discussões, problematizações, críticas, sínteses e proposições dos convidados tiveram por objetivo a práxis histórico-crítica.

Assim, à luz dos fundamentos teórico-metodológico da PHC, os convidados operaram análises acerca da realidade concreta da escola pública básica e da formação inicial e continuada dos trabalhadores dessa instituição, no Brasil, os docentes. Dentre os desafios dessa realidade contraditória do presente, enfrentadas pelos docentes nas escolas e universidades, os pesquisadores destacaram: ataques à ciência crítica, às universidades públicas; aos docentes; avanço do negacionismo científico e da desinformação; ampliação de privatizações e terceirizações das instituições públicas; ampliação do emprego de plataformas para pseudomediação dos conteúdos escolares; ampliação do uso de tecnologias do ensino sem mediação pedagógica crítica; precarização das condições de trabalho dos trabalhadores da educação; cortes dos investimentos na educação.

Por outro lado, tanto os pesquisadores, os organizadores, quanto o público do evento coadunaram em um interesse comum, o de compartilharem experiências contra-hegemônicas de pesquisas, estudos, divulgação e comunicação científicas, publicações, grupos de estudos, práticas pedagógicas, formação inicial e continuada de professores entre si. No escopo desse compartilhamento de trabalhos, o II Seminário Paranaense e I Seminário Sul sobre a PHC contribuiu para robustecer e ampliar a disseminação de estudos e práticas pedagógicas acerca da PHC. De tal maneira, ao final do evento, criou-se uma rede interinstitucional de pesquisadores dos estados do PR e de SC com o fito de desenvolver trabalhos coletivos e ações histórico-crítica permanente em âmbito nacional e local.

Os livros lançados no II Seminário Paranaense e I Seminário Sul sobre a PHC foram: Pontes científicas em educação: colaborações inovadoras entre Brasil e Moçambique na produção científica (2025), de autoria de Maria Isabel Moura Nascimento, Vera Lucia Martiniak e Gilberto Daniel Rafael, Editora Texto e Contexto; O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: novas contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica (2025), de Julia Malanchen, Editora Autores Associados; A iniciação científica na escola pública Autores (2025), dos organizadores Taysa Cristina Bedak Junkes e Luiz Aparecido Alves de Souza, Editora Platô; Educação, trabalho e tecnologias: contradições à luz da pedagogia histórico-crítica (2025), de Alaim Souza Neto, Editora: Pimenta Cultural; Perspectivas contra-hegemônicas sobre o processo de materialização

da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2025), de Marcos Vinicius Francisco, Editora Appris; Pós-graduação em educação e trabalho docente (2025), de Ilma Passos Alencastro Veiga e Joana Paulin Romanowski, Editora Autores Associados; Trabalhando no Madero: da condição juvenil de seus trabalhadores à trajetória de acumulação de riquezas de uma família (2025), de Kelem Ghellere Rosso, Editora Fino Traço.

Os mais de uma centena e meia de trabalhos científicos apresentados no "II Seminário Paranaense e I Seminário Sul" estiveram distribuídos em seis Eixos e desta forma suas ementas consignaram seus respectivos conteúdos.

Como o leitor poderá observar, os textos apresentados nesses Eixos e, aqui, nestes Anais publicados, expressam a diversidade temática do evento, o que possibilita que coletivamente a PHC avance na perspectiva emancipatória. Ao mesmo tempo, tais estudos evidenciaram a atualidade das reflexões fundamentadas no materialismo histórico-dialético e na Pedagogia Histórico-Crítica frente às transformações das forças produtivas, do capitalismo contemporâneo e ao desafio da escola pública brasileira materializar uma formação escolar para emancipação da classe trabalhadora.

A publicização destes Anais reafirmam o compromisso coletivo dos participantes do "II Seminário Paranaense e I Seminário da região Sul" com a defesa da educação pública, gratuita, laica e socialmente comprometida com a emancipação humana. Esperamos que as reflexões aqui reunidas contribuam para o fortalecimento das pesquisas e das práticas educativas críticas, bem como para a ampliação e o fortalecimento dos diálogos entre a universidade, a escola e os movimentos sociais.

Boa leitura!

Vanessa Campos Mariano Ruckstadter
Solange Aparecida Zotti
Sandra Tonindandel

Coordenadoras da Comissão Científica

SUMÁRIO

1 - MARXISMO E EDUCAÇÃO

AS CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA ÚNICA DO TRABALHO PARA A SISTEMATIZAÇÃO DOS PRINCÍPIOS ORGANIZADORES DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA GESTÃO ESCOLAR NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....21

CONTRADIÇÕES ENTRE LIBERALISMO E NEOLIBERALISMO EM TEMPOS DE CONSERVADORISMOS.....27

CONTROLE E INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: A PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA PARANAENSE.....33

DIÁLOGO ENTRE OS PENSAMENTOS MARXISTAS, FREIRIANOS E DECOLONIAIS.....41

EDUCAÇÃO, REVISIONISMO HISTÓRICO E MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO: ENTRE HEGEMONIA E FORMAÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA.....50

IMPRENSA E AS CONCEPÇÕES DE TRABALHO EDUCATIVO EM MOÇAMBIQUE 1974-1984: (RE)LEITURAS A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA.....58

MARXISMO E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL HAITIANA (1804–1843).....67

MOTIVAÇÕES DO ABANDONO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES.....76

O CONTEXTO DA AMÉRICA LATINA: CRISTIANISMO DA LIBERTAÇÃO E AS ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS CONTRA-HEGEMÔNICAS.....84

O CONTROLE SOCIAL DO PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR: PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL E DA SOCIEDADE POLÍTICA.....94

O PROGRAMA PARCEIRO DA ESCOLA E A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARANAENSE: ENTRE O DISCURSO GOVERNAMENTAL E AS RESISTÊNCIAS SOCIAIS.....102

O SABER OBJETIVO COMO ELEMENTO DESIDEOLOGIZANTE NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....111

OFENSIVA ULTRALIBERAL CONTRA A EDUCAÇÃO: A COLONIZAÇÃO DA ESCOLA PELO CAPITAL.....119

PESQUISA EM EDUCAÇÃO PELO MÉTODO DO MATERIALISMO HISTÓRICO E

DIALÉTICO.....128

REFLEXÕES ACERCA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA O TRABALHO SOCIOEDUCATIVO NO SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS...145

2 - PHC: FUNDAMENTOS E TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A LÓGICA DO ENSINO E AS ETAPAS DA PRÁTICA DOCENTE NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....155

AS CIÊNCIAS HUMANAS NO NOVO ENSINO MÉDIO: A PRESENÇA DA SOCIOLOGIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO PARANÁ.....164

CONTEXTURA DIDÁTICA: ENTRE O PENSAMENTO COMPUTACIONAL, A GEOMETRIA SONA E AS CONTRADIÇÕES NA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE.....172

CURRÍCULO E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA A ANÁLISE DO CURRÍCULO PAULISTA DE BIOLOGIA.....181

DA PROMESSA PEDAGÓGICA À MERCANTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA ANÁLISE DAS CONTRADIÇÕES À LUZ DA PHC.....189

É POSSÍVEL UMA EDUCAÇÃO REVOLUCIONÁRIA NA SOCIEDADE CAPITALISTA?.....200

ENTRE A FORMAÇÃO INTEGRAL E A LÓGICA DO CAPITAL: O IDEÁRIO DA ESCOLA NOVA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO PARANÁ.....218

ENTRE O ANALÓGICO E O DIGITAL: UMA AÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DE ARTE A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....227

ESCOLA NA ERA DA PRESSA: NEOLIBERALISMO, IA E A EROSÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO.....235

O ACESSO ESCOLAR A ESPAÇOS EXPOSITIVOS DE ARTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DE DADOS DO PROJETO EFAC.....244

REFLEXÕES SOBRE O CLÁSSICO E A RELAÇÃO CONTEÚDO FORMA NO ENSINO DA ARTE.....252

RELAÇÕES ENTRE AS TECNOLOGIAS E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA PRODUÇÃO DA REVISTA HISTEDBR.....261

REVISÃO SISTEMÁTICA ACERCA DA DIDÁTICA E PLANEJAMENTO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....270

TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO E TRABALHO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....279

3 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A CONTRADIÇÃO NA DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA: SUBSÍDIOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....290

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA CRIANÇAS DE DOIS E TRÊS ANOS DE IDADE À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....299

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A FORMAÇÃO DOCENTE NOS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL (2014-2024).....307

COLETIVO ARTESPAÇO: REFLEXÕES SOBRE AÇÕES EDUCATIVAS.....317

ENSINO DE SOCIOLOGIA E FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS DO PIBID NO COLÉGIO ESTADUAL CÍVICO-MILITAR.....325

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE ESTADUAL DO PARANÁ (2004-2023).....331

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AS CATEGORIAS DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO.....341

FORMAÇÃO DOCENTE E PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....350

FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA SOB A ÓTICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA.....358

O PIBID SOB A ÓTICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: A MATERIALIDADE DAS VIVÊNCIAS E RELATOS EDUCACIONAIS.....367

OS CLÁSSICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO FUNDAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA INSERÇÃO DOS ESTUDANTES NO PIBID.....376

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ANÁLISE DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA.....385

PRÁXIS CIENTÍFICO-EDUCATIVA NA ESCOLA DO CAMPO: INTERVENÇÃO-FORMATIVA E PRÁTICA PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA EM UMA ESCOLA DE ASSENTAMENTO RURAL.....394

TECNOLOGIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA.....402

4 - POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A ATUAÇÃO DOS APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA EMPRESARIAL E A ATUAL REFORMA GERENCIAL DA EDUCAÇÃO PÚBLICA.....411

A EDUCAÇÃO EM CONFLITO: NEOLIBERALISMO, PRIVATIZAÇÃO E RESISTÊNCIA CRÍTICA.....420

A INFLUÊNCIA DO BANCO MUNDIAL NA PROPOSIÇÃO DAS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....429

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO ESTADO DO PARANÁ E NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA – PARANÁ.....437

AÇÃO EXTENSIONISTA: ESTUDOS COLETIVOS SOBRE OS PLANOS DE EDUCAÇÃO.....447

APONTAMENTOS SOBRE GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS E A META 19 DO PNE (2014-2024).....457

AS POLÍTICAS DE EXTENSÃO NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ - UM ESTUDO INTRODUTÓRIO A PARTIR DAS VIVÊNCIAS DO PROJETO OLHAR FOTOGRÁFICO.....467

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O AVANÇO DA PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA.....473

CAMINHOS DA PRODUÇÃO TÉCNICO-TECNOLÓGICA SOBRE GESTÃO E DIREÇÃO ESCOLAR NO BRASIL E O PROVIMENTO AO CARGO DE DIREÇÃO (2014-2025).....483

DESMONTE E MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: PERSPECTIVAS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....493

EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: PROJETOS EM DISPUTA.....500

FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O TRABALHO DO FÓRUM EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, GRATUITA, LAICA, UNIVERSAL E DE QUALIDADE SOCIAL DE ARAUCÁRIA: UM INSTRUMENTO SOCIAL DE RESISTÊNCIA E FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.....508

IMPACTOS DA AVALIAÇÃO DE FLUÊNCIA DO PROGRAMA EDUCA JUNTOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ENSINO DE LEITURA.....513

IMPACTOS DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SOBRE O TRABALHO INFANTIL NO RIO DE JANEIRO NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX.....521

LAICIDADE E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....527

O CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO E O IMPACTO DA PÓS-MODERNIDADE NA DESCONSTRUÇÃO DOS CONTEÚDOS ESCOLARES.....534

O FENÔMENO DA PLATAFORMIZAÇÃO NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA: UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CRÍTICA.....543

PLATAFORMIZAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL: IMPACTOS E DESAFIOS.....553

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E ENSINO DE ARTE NO TRABALHO EDUCACIONAL COM CRIANÇAS NAS ESCOLAS.....562

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: AVANÇOS, CONTRADIÇÕES E PERSPECTIVAS.....572

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....582

PRECARIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO NO CAMPO: O PAPEL DO ESTADO NA REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS.....591

5 - HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO

A AÇÃO PIONEIRA DE ROSY PINHEIRO LIMA NA POLÍTICA PARANAENSE (1947-1950)..599

A ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA E OS LIVROS ESCOLARES.....607

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO COMO CAMPO CIENTÍFICO E CRÍTICO.....616

A UNIVERSIDADE POPULAR NO BRASIL NO INÍCIO DO SÉCULO XX.....625

AS REPRESENTAÇÕES DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA AS INFÂNCIAS NO BOLETIM ESCOLAR (ITAJAÍ, 1905): A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM PERIÓDICOS.....634

EDUCAÇÃO E (DES)COLONIALISMO DIGITAL: A ALTERNATIVA HACKER FANONIANA E OS 200 MIL ESTUDANTES PAULISTAS.....641

EDUCAÇÃO E TRABALHO NOS DEBATES DA ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE DE 1933.....649

ESCOLA E DEMOCRACIA, 40 ANOS DEPOIS: ATUALIDADE DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....658

FONTES HISTORIOGRÁFICAS DAS ESCOLAS RURAIS: PONTO BASE PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.....667

HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E INFLUÊNCIA DO PROJETO ITAIPU NO CONTEXTO ESCOLAR LOCAL: SANTA HELENA/PR.....675

IMPRENSA ANARQUISTA E EDUCAÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889–1930): A CONSTRUÇÃO DO IDEAL DA ESCOLA MODERNA.....683

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E FORMAÇÃO DOCENTE: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA E TRANSFORMADORA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA EM ESCOLAS DO CAMPO.....691

PERCURSO HISTÓRICO DO COLÉGIO CHICO MENDES, INERENTE À LUTA PELO DIREITO DE UMA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....700

6 - DIVERSIDADE (RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, GÊNERO) E INCLUSÃO

AS DANÇAS DE MATRIZES AFRICANAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O SAMBA DE RODA.....709

CAMINHOS DA NEGRITUDE – RELATO DE EXPERIÊNCIA DAS BOLSISTAS DO PROJETO PIBID.....717

ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL: MEMÓRIAS LOCAIS E HISTORIOGRAFIA NEGRA SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....723

ENTRE UTOPIAS E PRÁXIS: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRIMEIRA INFÂNCIA SOB O ENFOQUE DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA...730

ESCOLA NA PRISÃO: DA LÓGICA DA REPRESSÃO AO HORIZONTE DA EMANCIPAÇÃO VIA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....739

HELEIETH SAFFIOTI E A CRÍTICA À ORDEM PATRIARCAL E CAPITALISTA: LEITURAS DE A MULHER NA SOCIEDADE DE CLASSES.....748

HISTÓRICO RECENTE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS.....754

JOGANDO COM A HISTÓRIA: INTERSECCIONALIDADE, LUDICIDADE E PARTICIPAÇÃO FEMININA NO PROCESSO DE INDEPENDÊNCIA DO BRASIL.....763

NEUTRALIZAÇÃO OU MANIPULAÇÃO? AS QUESTÕES DE GÊNERO NAS PROPOSTAS DO PROJETO “ESCOLA SEM PARTIDO”.....769

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: A MATERIALIDADE DIDÁTICO-PEDAGÓGICA.....778

PESQUISA EM REDE SOBRE TRAJETÓRIAS DE MULHERES EDUCADORAS.....787

POLÍTICA PARANAENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENAS: ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO.....796

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE BORDADO: TÁTICAS FEMININAS COTIDIANAS.....805

UMA ANÁLISE DO CURSO DE ECONOMIA DOMÉSTICA EM PONTA GROSSA/PR A PARTIR DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO: REFLEXÕES INICIAIS.....813

VOZES E SILÊNCIOS: A CONSTRUÇÃO DO PERTENCIMENTO IDENTITÁRIO NEGRO NA IMPRENSA DE CURITIBA.....819

1 - MARXISMO E EDUCAÇÃO

Coordenação:

Maria de Fátima Rodrigues Pereira

Josélia Schwanka Salomé

AS CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA ÚNICA DO TRABALHO PARA A SISTEMATIZAÇÃO DOS PRINCÍPIOS ORGANIZADORES DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA GESTÃO ESCOLAR NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Eixo Temático - Marxismo e Educação

Isabelle Karolline Chaves de Oliveira[1] *– Universidade Federal de São Carlos (UFSCar-So)*
E-mail: isabellecha@gmail.com
Grupo de pesquisa: GPTeFE- Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação

Palavras-chave: Escola Única do Trabalho; Pedagogia Histórico-Crítica; Gestão Escolar; Trabalho Pedagógico; Marxismo e Educação.

Introdução

O presente trabalho decorre de pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGEd-So) e integra o eixo de estudos sobre trabalho pedagógico, gestão escolar e materialismo histórico-dialético. O estudo propõe-se a investigar as contribuições da Escola Única do Trabalho (EUT), concebida no contexto revolucionário soviético, para a sistematização dos princípios organizadores do trabalho pedagógico da gestão escolar na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

A pesquisa parte do reconhecimento de que a Pedagogia Histórico-Crítica constitui a expressão mais consistente da pedagogia marxista no Brasil, mas que, apesar de seu avanço teórico no campo didático e curricular, a dimensão da gestão escolar

[1]Doutoranda em Educação Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba, sob orientação do *Prof. Dr. Marcos Francisco Martins.*

ainda carece de sistematização no interior dessa tradição. Assim, busca-se compreender em que medida os princípios organizativos e políticos da EUT, formulados por Pistrak, Shulgin, Lunatcharsk e Krupskaia, podem fundamentar a concepção de gestão escolar proposta por Saviani e seus interlocutores, superando a fragmentação entre teoria e prática, direção e execução, ensino e trabalho.

A relevância deste estudo reside na defesa da gestão escolar como instância teórico-prática e política, e não meramente administrativa, compreendida como parte orgânica do trabalho pedagógico coletivo. Ao retomar as formulações da EUT e suas bases no materialismo histórico, busca-se oferecer subsídios para reconstituir a gestão escolar como momento da prática social total, orientada à emancipação humana e à elevação cultural das massas.

Referencial teórico-metodológico

O estudo fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, compreendido como método de apreensão da realidade em sua totalidade concreta, histórica e contraditória (Marx, 2008; Engels, 1982). A pesquisa tem caráter teórico-documental e analítico-dialético, centrada na análise das formulações clássicas da pedagogia soviética e na produção brasileira da PHC, especialmente em Saviani (2013, 2019), Duarte (2011), Coutinho; Lombardi (2016) e Martins (2021).

Na tradição pedagógica soviética, a Escola Única do Trabalho constituiu-se como expressão concreta da pedagogia socialista, orientada pela unidade entre ensino e trabalho produtivo, pela planificação democrática da atividade escolar e pela autogestão coletiva do processo educativo. Essa concepção, fundada no materialismo histórico-dialético, visava à formação omnilateral dos sujeitos e à superação da divisão entre trabalho manual e intelectual, característica da sociedade capitalista.

Para Pistrak (2009), a gestão escolar deveria expressar a direção consciente e coletiva do processo educativo, integrando o planejamento pedagógico à transformação

das condições objetivas da realidade social. A gestão, nessa perspectiva, não se limita à função administrativa, mas assume o papel de coordenação ideológica da prática educativa, vinculando o trabalho escolar às finalidades históricas do socialismo.

Nessa mesma direção, Krupskaia (2017) concebia a educação socialista como parte inseparável da construção de uma nova cultura e de uma nova consciência social. Para ela, a escola deveria constituir-se em núcleo de organização da vida coletiva, capaz de unir trabalho, estudo e atividade social, formando sujeitos conscientes de sua responsabilidade na transformação da realidade. Assim, a direção pedagógica deveria orientar-se pelo princípio da participação ativa da coletividade, garantindo que o trabalho educativo fosse expressão concreta da prática social e da luta pela emancipação humana.

Esses fundamentos são aqui articulados com a Pedagogia Histórico-Crítica, que, ao apropriar-se do materialismo histórico, compreende o trabalho educativo como ato intencional de humanização. Metodologicamente, a análise desenvolve-se pela reconstrução das categorias de totalidade, trabalho, práxis e gestão, compreendendo o fenômeno da administração escolar como expressão da luta de classes no interior da escola e como mediação entre o projeto político-pedagógico e a realidade concreta da prática social.

Resultados e discussão

Os resultados parciais da investigação indicam que os princípios fundantes da Escola Única do Trabalho — a unidade entre ensino e trabalho produtivo, a politecnia, a coletividade como fundamento da vida escolar, a planificação democrática do ensino, a atualidade e a autogestão pedagógica — configuram-se como elementos estruturantes de uma teoria crítica da gestão escolar, coerente com os pressupostos ontológicos, epistemológicos e axiológicos da PHC.

Nesse contexto, a atualidade da Escola Única do Trabalho, conforme elaborada por seus pioneiros, não se limita ao sentido cronológico do presente, mas expressa a ligação orgânica entre a escola e a vida social, isto é, a capacidade da instituição educativa de responder às necessidades históricas da classe trabalhadora e de atuar como mediação consciente no processo de transformação social.

Em ambas as concepções, a soviética e a histórico-crítica, a gestão escolar emerge como dimensão política do trabalho pedagógico coletivo, voltada à direção consciente da prática social e à superação da alienação. Ao contrário da lógica burocrática e tecnicista, que fragmenta o trabalho educativo, a gestão escolar, sob a ótica marxista, deve garantir a unidade entre planejamento, execução e reflexão crítica, assegurando a coerência entre fins formativos e meios organizativos.

No pensamento de Saviani, a escola é compreendida como mediação necessária entre o trabalho e a formação humana, cabendo à gestão assegurar que o saber sistematizado cumpra sua função emancipatória. A gestão, portanto, deve ser política, com a participação democrática, comprometida com a socialização dos conhecimentos clássicos e com a luta pela elevação cultural da classe trabalhadora.

O diálogo entre a experiência soviética e a PHC revela a possibilidade de reconstruir o sentido revolucionário da gestão escolar, deslocando-a da racionalidade instrumental e recolocando-a no horizonte da emancipação humana. No contexto atual, marcado por políticas neoliberais e dispositivos de controle gerencial, retomar as proposições da EUT significa reafirmar a gestão escolar como espaço de resistência, autonomia e luta coletiva, reafirmando a escola pública como território da práxis e da produção de consciência crítica.

Conclusões

A pesquisa, em fase de desenvolvimento, evidencia que os princípios da Escola Única do Trabalho não apenas antecedem, mas fundamentam e substanciam as bases

teórico-metodológicas da gestão escolar na Pedagogia Histórico-Crítica. Ambos os projetos partilham a compreensão do trabalho como categoria ontológica central da formação humana e da educação como mediação essencial no processo de emancipação.

Ao propor uma gestão escolar unitária, coletiva e comprometida com o trabalho como princípio educativo, a investigação reafirma o papel da gestão como núcleo articulador da prática social e do trabalho pedagógico coletivo, superando o paradigma técnico e instaurando uma racionalidade educativa fundada na totalidade e na transformação social.

Desse modo, a presente pesquisa contribui para o avanço teórico da Pedagogia Histórico-Crítica no campo da gestão escolar, recolocando-a em seu devido lugar: não como aparato administrativo do Estado burguês, mas como prática política de direção coletiva do trabalho pedagógico, voltada à formação omnilateral e à construção de uma nova sociabilidade.

Referências

COUTINHO, Luciana. C. S.; LOMBARDI, José. C. Notas introdutórias sobre gestão escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 16, n. 68, p. 224–238, 2016.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do conhecimento e a pedagogia histórico-crítica.** 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton.; SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica e Luta de Classes na Educação Escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012.

DUARTE, Newton. **Educação e emancipação humana:** para além do capital. Campinas: Autores Associados, 2016.

KRUPSKAIA, Nadehzda. K. **A construção da pedagogia socialista**: escritos selecionados. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

MARTINS, Marcos Francisco. Pedagogia histórico-crítica: avanços e desafios no processo de consolidação. In: LOMBARDI, José Claudinei; COLARES, Maria de Lourdes I. S.; ORSO, Paulino José (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p.129-154.

MARTINS, Lígia Márcia. O trabalho pedagógico e a formação humana na pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 47, p. 38–53, set. 2013. DOI: 10.20396/rho.v13i47.8640470.

PISTRAK, Moisey. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

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

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

CONTRADIÇÕES ENTRE LIBERALISMO E NEOLIBERALISMO EM TEMPOS DE CONSERVADORISMOS

Eixo Temático - Marxismo e Educação

Antonio Carlos de Souza; Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)
acsouza@uenp.edu.br
Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, Educação e Sociedade (GEPFES)
Grupo de Pesquisa "História, Sociedade e Educação no Brasil: GT HISTEDBR Norte Pioneiro do Paraná (HISTEDNOPR)

Palavras-chave: Educação; Liberalismo; Conservadorismos.

Introdução

O Brasil está vivendo em tempos de conservadorismo, que acompanha movimentos conservadores ao redor do mundo e que tais movimentos tem como um de seus alvos a educação. Com isso, a pesquisa busca compreender e apresentar algumas reflexões como se dá a relação entre os pressupostos liberais, neoliberais e as premissas do conservadorismo, organizado em alianças conservadoras (Apple, 2003), articulado em grupos sociais que defendem pautas como valores morais, religiosos e patrióticos, reivindicando a centralidade das "questões de autoridade, moralidade, família, igreja e 'decência'" (Apple, 2003, p. 68).

A pesquisa busca compreender este estado de coisas, tendo como hipótese que há uma relação intrínseca entre o conservadorismo e o neoliberalismo, que tem como fundamentos o liberalismo, a defesa da propriedade privada, do individualismo, da liberdade, das privatizações dos serviços públicos, e degradação dos direitos sociais (Moraes, 2000).

Entendemos a relevância da compreensão do problema, considerando que os intelectuais a serviço do capital, se tornaram protagonistas nas discussões, aprovações e

implementações das políticas educacionais, como as atuais reformas educacionais para a Educação Básica brasileira. E, com isso, ao mesmo tempo que negam o Estado e justificam o "Estado mínimo", não hesitam em se apropriar do Estado para utilizá-lo como regulador de novas relações, parcerias, entre as dimensões públicas e privadas.

Referencial teórico-metodológico

A pesquisa é bibliográfica, compreendida como um procedimento metodológico importante na apropriação e produção de conhecimento, especificamente nas ciências humanas, na busca de identificações, compreensões, interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas. Os procedimentos metodológicos, como técnicas de sistematização e organização de dados, informações e resultados, são de leitura e análise das fontes bibliográficas e documentais.

O fundamento teórico da pesquisa é o materialismo histórico-dialético, na sua visão de mundo, método de análise e práxis política, como busca de compressão do real de forma "radical, rigorosa e de conjunto" (Saviani, 2002, p. 17). A atitude, a visão de mundo, requer a práxis e caminha ao lado do método, como relação fundamental, no processo de apreender, revelar e expor a organização, o desenvolvimento dos fenômenos sociais e a atitude crítica, de desafio, de ruptura, como pressuposto de superação, transformação e produção "de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica" (Frigotto, 2001, p. 73).

Resultados e discussão

A investida conservadora e neoliberal, a serviço do modo de produção capitalista e liberal, leva a educação "não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes [...]" (Mészáros, 2005, p. 35). É nesta forma social que são elaborados projetos políticos

populistas, autoritários, a serviço da manutenção e ampliação do capital e sua forma de produção material e social destrutiva, que tem degradado a proteção social, os direitos trabalhistas, a soberania das nações, a preservação do meio ambiente, as dimensões filosófica, científica da educação.

Ball (2014) apresenta a perspectiva neoliberal e sua relação conservadora de tratar educação como mercadoria, como nas parcerias público-privadas, gerenciadas por grupos empresariais que ocupam o Estado, com discursos liberais, neoliberais, como da eficiência, mas carregados de fundamentos conservadores, como a negação da escola pública, laica e gratuita, e sua especificidade de socialização e produção de conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos. Nesta forma de pensar e agir está a intencionalidade de intelectuais, como grupo social, "não apenas no campo econômico, mas também no social e político" (Gramsci, 2016, p. 15), composto por profissionais qualificados, "especialistas em eficiência, administração, [...] que fornecem os conhecimentos técnicos necessários para implementar as políticas de modernização conservadora" (Miranda, 2016, p. 572), representada, por exemplo, pelo *Todos pela Educação*, agindo na elaboração das atuais políticas educacionais brasileiras, como "reformadores empresariais" (Freitas, 2012).

Por isso, buscar compreender como a hegemonia capitalista e liberal se apresenta na forma neoliberal, conservadora, como classe dominante, e como se dá a luta pela hegemonia nas relações sociais entre a classe dominante e a classe trabalhadora. "Não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*" (Gramsci, 2016, p. 52-53). Com isso, compreender como os intelectuais da classe dominante pensam e organizam a sociedade, a relação entre educação e trabalho, entre a educação técnica e a educação humanista "sem a qual permanece 'especialista' e não se torna 'dirigente' (especialista + político)" (Gramsci, 2016, p. 53).

Portanto, em uma sociedade dividida em classes sociais, há intelectuais da classe dominante e da classe trabalhadora e que, se a primeira classe busca manter e ampliar a sua hegemonia social, política e econômica, a segunda classe luta nas suas organizações sociais científico-filosóficas, educativo-culturais e políticas-sindicais no processo de superação da sociedade de classes, de "determinar e organizar a reforma moral e intelectual, isto é, adequar a cultura à função prática [...]" (Gramsci, 2011, p. 126).

Assim, a educação é vista como fundamental à estratégia de construção de novas relações sociais. Se a escola liberal, neoliberal, conservadora, defende a educação da classe trabalhadora para continuar vivendo na condição de exploração, é necessário que a classe trabalhadora faça o embate, como luta pela hegemonia, educando-se com uma nova visão de mundo, tendo como finalidade a transformação do modo de vida social, pois "toda relação de 'hegemonia' é necessariamente uma relação pedagógica" (Gramsci, 2011, p. 399).

Conclusões

Conclui-se, assim, que a educação, como prática humana, é lugar de disputas políticas como trabalho material e imaterial, seja na manutenção da hegemonia ou na luta pela hegemonia. Com isso, a educação é um espaço fundamental de intervenção orgânica na concepção, conhecimento e organização da sociedade, como afirma Saviani (2002, p. 212): "Quando afirmo que a educação é sempre um ato político, quero como isso frisar que a educação cumpre sempre uma função política".

Em uma sociedade dividida em classes sociais, o projeto educacional da classe trabalhadora é contra-hegemônico ao projeto capitalista, liberal, neoliberal, conservador, a serviço do capital, ou seja, é luta pela hegemonia como possibilidade histórica de construção de uma sociedade sem classes sociais, como superação do modo de produção capitalista e liberal, neoliberal, conservador, como "movimento *real* que

supera o estado atual de coisas" (Marx; Engels, 2007, p. 38, grifo dos autores), tendo em vista a auto-emancipação da classe trabalhadora e a "emancipação humana universal" (Marx, 2004, p. 89).

Nesse sentido, a necessidade de formação e ampliação do quadro de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, como especialista e político, na apropriação do conhecimento historicamente produzido pelo humanidade e produção de novos conhecimentos, partindo da realidade social, política e econômica, assim como diante de todo movimento teórico-prático no sentido de "atitude polêmica e crítica, como superação do modo de pensar precedente e do pensamento concreto existente - ou mundo cultural existente" (Gramsci, 2011, p. 101).

Referências

APPLE, Michel. **Educando à Direita:** mercados, padrões, Deus e desigualdade**.** Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A:** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In. FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 2001, p. 71-90.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** Volume 1. Introdução ao estudo da filosofia; a filosofia de Benedetto Croce. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** Volume 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

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

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MIRANDA, Marília Gouvêa de. Crise na Educação: a retórica conservadora. Revista **Retratos da Escola**, v. 10, n. 19, p. 567-579, 2016. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/700.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrrêa de. As incomparáveis virtudes do mercado: políticas sociais e padrões de atuação do Estado nos marcos do Neoliberalismo. In. KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (Org.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI:** reformas em debate. Campinas: Autores Associados, 2000, pp. 13-42.

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

CONTROLE E INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: A PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA PARANAENSE

Eixo Temático - Marxismo e Educação

Kelen Simone Zorzi; UNIOESTE
kelenszorzi@gmail.com
Mateus Marchesan Pires; UNIOESTE
mateuspiresgeo@gmail.com

Palavras-chave: Plataformização; Precarização; Educação.

A plataformização da educação constitui um fenômeno contemporâneo associado ao avanço do capitalismo digital e às reformas educacionais orientadas pelo ideário neoliberal, sistema este que defende a mínima intervenção do estado na economia, trazendo impactos significativos para os trabalhadores de forma geral, entre esses campos, encontra-se a interferência dessa lógica produtiva na educação. Como afirma Filgueiras (2005) "esse processo implicou o surgimento de novos tipos de relações de trabalho, intensificando o desemprego estrutural e a precarização do trabalho" (Filgueiras, 2025, p.5). Na perspectiva do neoliberalismo a educação é vista como mercadoria e forma de obtenção de lucros por parte de empresas privadas, Ribeiro (2024) indica como este processo ocorre na educação:

> Tais parcerias correspondem a contratos de longo prazo firmados entre entidades públicas e privadas, sendo o setor privado responsável por financiar, construir, operar e manter infraestruturas ou prestar serviços públicos, em troca de uma contrapartida financeira, como pagamentos do governo ou tarifas pagas pelos usuários. (Ribeiro, 2024, p.88).

Para o Estado este processo se justifica devido a uma 'melhor gestão', com mais qualidade e redução de valores, este tem sido o motivo da incorporação de

plataformas digitais no cotidiano escolar, não apenas como instrumentos pedagógicos, mas como mecanismos de gestão, monitoramento, controle e avaliação do trabalho docente e discente. No Estado do Paraná, esse movimento tem se intensificado, sobretudo a partir da pandemia de Covid-19, que em função do isolamento, o governo disponibilizou ferramentas digitais como o Google Sala de Aula, Redação Paraná, Registro de Classe Online (RCO), Quizizz, Matific, Inglês Paraná, Khan Academy, entre outros passaram a integrar grande parte das atividades pedagógicas e administrativas das escolas públicas estaduais, intensificando a cobrança pela utilização dessas ferramentas tecnológicas, naquele momento em 2020, dado o contexto que vivia-se essas ferramentas foram importantes e necessárias, contudo, foi o meio de entrada e permaneceram como política do Estado do Paraná na educação.

A partir disto a questão que orienta este estudo é: Quais os impactos da plataformização da educação no Paraná para o trabalho docente e para a formação dos estudantes?

O objetivo é analisar como a plataformização, enquanto política educacional alinhada à lógica neoliberal, produz efeitos sobre a autonomia pedagógica, a precarização do trabalho docente e a qualidade da formação escolar.

A presente pesquisa se justifica pela necessidade de aprofundar o debate sobre os impactos da plataformização da educação no trabalho docente e no processo de formação escolar, considerando sua articulação com o capitalismo digital. Sua relevância pode ser destacada em diferentes âmbitos: acadêmico, ao contribuir para a discussão atual nos campos da educação, da tecnologia e do trabalho, especialmente nas análises críticas sobre a inserção de plataformas digitais nos sistemas públicos de ensino; social, ao investigar a relação entre as políticas educacionais do Paraná, o aumento das exigências por produtividade e índices e a intensificação da sobrecarga e precarização do trabalho docente; científico, diante da necessidade de ampliar pesquisas que problematizem os efeitos pedagógicos e laborais da plataformização sob uma

perspectiva crítica e emancipatória. Assim, compreender criticamente esse fenômeno é essencial para refletir sobre seus desdobramentos na educação pública, tanto no que se refere à valorização do trabalho docente quanto à defesa da escola como espaço de socialização do conhecimento científico e formação crítica dos estudantes.

A metodologia desta pesquisa é a revisão bibliográfica, de caráter descritivo e exploratório, de base qualitativa, desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, a qual criará uma base que poderá servir para pesquisas futuras. Foram analisadas publicações acadêmicas recentes, como a dissertação de Ramos (2024), que investigou a plataformização da educação no Paraná, além de obras clássicas e contemporâneas do campo educacional marxista como Saviani (2011). A análise fundamenta-se no materialismo histórico-crítico, compreendido como método capaz de revelar as mediações históricas, sociais e econômicas que determinam a política educacional, assim como assevera Saviani (2011) "o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (Saviani, 2011, p. 13).

O ano de 2020 foi um ano atípico, marcado pela pandemia global causada pelo vírus SARS-CoV-2, a humanidade enfrentou um cenário incerto, sem ter clareza sobre o que viria pela frente, assim foi nas escolas também, quando em março daquele ano chegou à ordem para que se fechassem as escolas, acreditava-se que seria por um curto período, uma antecipação das férias escolares, porém, não foi isso que ocorreu, a pandemia se alastrava cada vez mais, e em consequência disto as mortes também.

Sem a possibilidade de sair de casa era necessário que a educação se adaptasse. No primeiro momento através de grupos de *whatsapp* onde os professores enviavam atividades, logo em seguida os alunos passaram a assistir aulas que passaram a ser transmitida pela tv e no *youtube*, em abril do mesmo ano o governo do Estado do Paraná, disponibilizou acesso ao *classroom*, onde as atividades eram postadas

diariamente, e logo em seguida as aulas passaram a acontecer de forma síncrona online através da plataforma *Meet,* naquele momento a Associação de Professores do Paraná (APP) já alertava para os riscos da plataformização decorrente desta modalidade de ensino: "trata-se de mais um golpe na educação pública a armadilha e o uso da pandemia para "experimentarem" em larga escala as plataformas digitais, os instrumentos e práticas não presenciais para, passada a pandemia, implantarem este modo operante na educação básica" (APP, 2020).

A educação tem sido progressivamente moldada por forças econômicas que visam transformar suas práticas e estruturas, impondo uma lógica de mercado a setores que, anteriormente, não estavam subordinados a essa dinâmica. O neoliberalismo, com sua ênfase na privatização, na competição e na busca incessante por lucro, desencadeou esse cenário, convertendo espaços educacionais em arenas voltadas para a obtenção de retorno financeiro. Como nos aponta Filgueiras (2025) "a financeirização adentrou às empresas não-financeiras de todos os setores, que absorveram a lógica do capital financeiro". (Filgueiras, 2025, p.5)

O neoliberalismo, enquanto ideologia política e econômica, busca transformar a educação em um produto sujeito às leis do mercado, onde a eficiência e o desempenho são medidos por parâmetros quantitativos, obrigando o profissional de educação a submeter-se cada vez mais as precarizações do trabalho docente, Filgueiras deixa claro isto:

> Esse processo implicou o surgimento de novos tipos de relações de trabalho, intensificando o desemprego estrutural e a precarização do trabalho, processo esse expresso em contratações à margem dos direitos trabalhistas, jornadas de trabalho excessivas, menores salários reais, adoecimentos relacionados ao trabalho (Filgueiras, 2025, p.5).

A adoção de plataformas digitais, ao invés de ser uma inovação pedagógica, muitas vezes se configura como um dispositivo de regulação do processo educativo que visa maximizar lucros e minimizar custos. Essa lógica de mercado tem implicações

diretas sobre o trabalho dos educadores, que se veem cada vez mais pressionados a adotar práticas de ensino adaptáveis aos algoritmos e métricas de desempenho das plataformas. Saviani (2011) deixa claro a necessidade de um processo de ensino e aprendizagem de qualidade, que leve em consideração as necessidades dos discentes, "Vê-se, assim, que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio" (Saviani, 2011, p.17).

No Paraná, observa-se que plataformas como o Registro de Classe Online (RCO + Aulas) não apenas registram a frequência e o rendimento dos alunos, mas também padronizam a prática docente, reduzindo o espaço de decisão pedagógica, obrigando os professores a utilizarem os slides prontos que estão disponíveis nesta plataforma, os mesmos que começaram a ser usados na pandemia. Esses slides prontos estão alinhados com a Prova Paraná, como ficou claro através de entrevista realizada por Podkowa (2024) com professores da Rede estadual do Paraná no município de Marechal Candido Rondon:

> Tal aspecto é evidenciado pelos entrevistados, que mencionam a vinculação do uso dos slides às avaliações da Prova Paraná. Observa-se que os professores estão cada vez mais condicionados a utilizar tal material para que a escola consiga atingir notas altas nos índices e nas avaliações e, assim, não enfrentem cobranças de seus superiores (Podkowa, 2024, p..62).

A plataformização intensifica a precarização do trabalho docente, no qual os professores são constantemente cobrados e assediados para que mantenha alto os índices das plataformas, mantendo as metas, com isso gerando um alto índice de adoecimento, como mostra o Sindicato dos Professores do Paraná (APP):

> A morte de duas professoras durante o expediente de trabalho em escolas da rede estadual de ensino do Paraná, em menos de uma semana, tem levantado o debate sobre assédios e políticas educacionais que ameaçam a saúde física e mental de professores(as) e funcionários(as) de escola. Dados da Secretaria de Estado da Administração (Seap) indicam a dimensão do problema. Em 2024, mais de 10 mil educadores(as) que atuam na rede estadual de ensino precisaram se afastar do trabalho para tratamento de problemas ligados à saúde mental. (APP, 2025).

A dissertação de Ramos (2024) aponta sobrecarga de tarefas, tempo extra de dedicação às plataformas e ausência de condições materiais adequadas, especialmente em escolas localizadas em regiões com infraestrutura precária.

Através desta ótica podemos perceber que o estado não está interessado no aprendizado os alunos, mas sim em gerar índices, Podkowa (2024) através das entrevistas, constata a preocupação dos professores em não dar conta de todo conteúdo, não tendo tempo hábil de trabalhar estes com qualidade. “Então, se eu não trabalho os conteúdos conforme está lá, eu prejudico os alunos na hora da prova Paraná, então está tudo interligado. As coisas assim, está amarrado, né? E aí você acaba tendo que seguir aquela sequência[2]” (Podkowa, 2024, P. 63).

Outro problema que podemos destacar é a utilização dos dados pessoais tanto dos alunos quanto dos professores, muitas vezes sem a garantia de proteção destes dados, como demostra Denez:

> O ensino plataformizado não se direciona apenas ao mercado de conteúdos e aos processos educacionais como mercadoria. Sua base de negócios se sustenta na vigilância algorítmica e na monetização de dados, alimentando o mercado de publicidade direcionada. Ou seja, a principal característica das plataformas educacionais se assenta na rastreabilidade das ações humanas em espaços digitais, com vistas à produção de futuros. (Denez, 2024, p. 20).

[2]Entrevista concedida a Simony Schreiner Podkowa, entrevistadora utilizou-se do codinome Meteoro para a entrevistada.

A implementação de plataformas digitais no Paraná, especialmente após a pandemia, tem resultado em mudanças significativas no trabalho docente e na formação dos estudantes. Resultados da pesquisa bibliográfica indicam que a plataformização da educação no estado do Paraná se insere em um movimento mais amplo de reorganização do trabalho pedagógico segundo princípios de eficiência, produtividade e controle.

Oyama, Santos, Rosseto et al. (2023) destacam que, ao trazer essas tecnologias de plataformas para a sala de aula, elas não devem ser tratadas como base para a consolidação do conhecimento científico, mas sim como um apoio nesse processo. Por isso, é necessário refletir sobre o uso desses recursos, adequando-os para sua melhor articulação em sala de aula

A partir da dissertação de Ramos (2024) pode-se constatar a sobrecarga de tarefas por parte dos professores, uma vez que precisam gerenciar múltiplas plataformas para realizar atividades como avaliação, registro de notas e acompanhamento do desempenho dos estudantes. Também ficou evidenciado que os professores percebem a plataformização como um processo contraditório, ao mesmo tempo em que amplia o acesso a recursos digitais fornecendo inovações tecnológicas e acesso a inovações, intensifica o trabalho docente e reduz a autonomia profissional.

Podemos concluir que a adesão do Paraná ao modelo de escolas cívico-militares, escolas parceiras e a integração com grandes empresas de tecnologia, reforçam a mercantilização da educação. As empresas privadas, ao fornecerem as plataformas, não apenas assumem um papel central na gestão e na definição das práticas pedagógicas, mas também influenciam o conteúdo e a metodologia de ensino. A educação, portanto, deixa de ser uma esfera pública e passa a ser controlada por interesses privados, voltados para a maximização do lucro.

Referências

APPSindicato. Mais de 89 mil professores(as) da rede estadual do Paraná foram afastados(as) para tratamento de saúde mental em 2024. s.d. Disponível em: https://appsindicato.org.br/mais-de-89-mil-professoresas-da-rede-estadual-do-parana-foram-afastadosas-para-tratamento-de-saude-mental-em-2024/. Acesso em: 24 set. 2025.

DENEZ, Cleiton Costa [et al.] **Não venda a minha escola. Política educacional paranaense: a transformação N194 da escola pública em mercadoria**. coletânea de textos para debate - Paranavaí: Unespar, 2024.

FILGUEIRAS, Luiz. **Mundialização financeira e capitalismo periférico: nova forma de dependência e a reconfiguração do Estado**. *Caderno CRH*, Salvador, v. 38, p. 1-13, e025019, 2025.

OYAMA, Gabriela Yuri Araujo; SANTOS, Gabriela Neri dos; ROSSETO, Luiz Fernando de Oliveira; MORELLI, Ailton José; SILVA, Sergio Alvarez da. **O Educatron e a plataformização do ensino no Paraná: análise e problematizações sobre o uso de tecnologias em sala de aula.** In: ENALIC –Encontro Nacional das Licenciaturas e II Seminário Nacional do PIBID e da Residência Pedagógica, 2023, João Pessoa. Anais [...]. João Pessoa: Editora Realize, 2023.

RAMOS, Luciana Rodrigues. **Plataformização da educação: impactos e desafios no trabalho do professor do estado do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Ensino) Universidade Estadual do Paraná. - Campus de Paranavaí. Paranavaí, 2024.

RIBEIRO, Marcos Vinicius Pereira. **Parceria público-privado entre o município de Dois Vizinhos - PR e o Sistema Aprende Brasil: implicações na formação continuada e no trabalho docente**. 2024. 331f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação -Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2024.

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

SAPELLI, Marlene Lúcia Siebert, LEITE, Valter de Jesus, SILVA, Luciane Olegario da. **Ensino a distância no Paraná: um presente de grego aos ingênuos troianos** - Sindicato dos Professores do Paraná – disponível em: https://appsindicato.org.br/ensino-a-distancia-no-parana-um-presente-de-grego-aos-ingenuos-troianos/ Acessado no dia 24 de Set. 2025.

DIÁLOGO ENTRE OS PENSAMENTOS MARXISTAS, FREIRIANOS E DECOLONIAIS

Eixo Temático - Marxismo e Educação

Autor: Silvia Esther Azambuja Pereira; IFC
silviaestherazambujapereira@gmail.com
Co-Autor: Solange Aparecida Zotti; IFC
solange.zotti@edu.ifc.br

Palavras-chave: Educação; Marxismo; Decolonialidade.

A educação contemporânea, inserida no contexto da sociedade capitalista, apresenta um caráter profundamente paradoxal. Por um lado, é celebrada como via de acesso ao progresso social e à formação cidadã; por outro, revela-se como mecanismo de reprodução das desigualdades e de manutenção da ordem social vigente. Esta dualidade constitui o ponto de partida para o presente estudo, que tem como objeto de análise o papel contraditório da instituição escolar no sistema capitalista.

O problema de pesquisa que orienta esta investigação pode ser assim formulado: Como a educação pode ser compreendida simultaneamente como instrumento de reprodução das desigualdades e como espaço potencial de emancipação social? Esta questão ganha especial relevância no contexto do Sul Global, onde as heranças coloniais se entrelaçam com as estruturas capitalistas, produzindo formas complexas de opressão e exclusão.

O objetivo central deste artigo é promover um diálogo teórico entre três perspectivas críticas: o marxismo, a pedagogia freiriana e o pensamento decolonial. Busca-se articular suas contribuições para a compreensão da educação como prática emancipadora, identificando convergências, tensões e possibilidades de síntese teórica e

prática.

A relevância deste estudo reside na urgência de se fortalecer uma pedagogia crítica e comprometida com a transformação social. Em um contexto marcado pelo aprofundamento das desigualdades e pela persistência de hierarquias epistêmicas, a reflexão sobre os fundamentos teóricos da educação emancipadora torna-se imperativa.

Este trabalho aspira contribuir para esta reflexão, oferecendo elementos para a construção de práticas educativas mais justas e inclusivas.

A pesquisa desenvolvida caracteriza-se por uma abordagem qualitativa de caráter bibliográfico e reflexivo. Optou-se por este desenho metodológico considerando a natureza teórica da investigação, que privilegia a análise conceitual e a reflexão crítica sobre as tradições intelectuais que fundamentam o estudo.

As fontes bibliográficas foram selecionadas mediante critérios de relevância acadêmica e histórica, priorizando obras fundamentais dos autores abordados. Do campo marxista, foram consultados Karl Marx e Friedrich Engels, em especial "A Ideologia Alemã" (2001) e "O Capital" (2013), bem como Louis Althusser e sua seminal obra "Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado" (1980). Da pedagogia crítica, Paulo Freire constituiu referência central, com destaque para "Pedagogia do Oprimido" (1987). Do pensamento decolonial, trabalharam-se as contribuições de Aníbal Quijano, Walter Mignolo e Catherine Walsh, autores fundamentais para a compreensão da colonialidade do poder e do saber.

Complementaram este corpus teórico autores contemporâneos que dialogam criticamente com essas tradições, como Dermeval Saviani, Boaventura de Sousa Santos, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. A inclusão destes últimos permitiu enriquecer a análise com perspectivas que problematizam e ampliam o debate sobre a educação como espaço de reprodução e transformação social.

O procedimento analítico adotado consistiu na leitura crítica e comparativa das fontes, orientada por categorias analíticas previamente definidas: o papel da educação

no sistema capitalista (ênfase na tensão entre reprodução e transformação); a relação entre educação e emancipação; e os fundamentos epistemológicos que sustentam cada abordagem teórica. Esta estratégia metodológica permitiu identificar tanto as especificidades de cada tradição teórica quanto as possibilidades de articulação entre elas.

Cabe ressaltar que, por se tratar de estudo exclusivamente bibliográfico, não houve coleta de dados empíricos nem envolvimento de sujeitos humanos, razão pela qual aspectos éticos específicos de pesquisas com seres humanos não se aplicam. Todavia, manteve-se o compromisso com o rigor científico e com o respeito às diferentes posições teóricas examinadas.

A análise desenvolvida permitiu identificar contribuições específicas de cada tradição teórica para a compreensão do papel da educação nas sociedades capitalistas, bem como possibilidades de articulação entre estas perspectivas.

A tradição marxista oferece ferramentas analíticas fundamentais para desvelar os mecanismos através dos quais a educação reproduz as relações sociais capitalistas. Marx e Engels (2001) estabelecem as bases desta compreensão ao demonstrar como as ideias da classe dominante se convertem nas ideias dominantes em cada época histórica. Esta percepção é radicalizada por Althusser (1980), que identifica na escola o "aparelho ideológico de Estado" por excelência, responsável pela inculcação da ideologia dominante desde a mais tenra idade.

A análise althusseriana revela com precisão como a escola atua na formação de sujeitos ajustados às necessidades do modo de produção capitalista, não apenas através do ensino de habilidades técnicas, mas principalmente mediante a naturalização das hierarquias sociais e do respeito à autoridade. Contudo, esta visão é criticada por seu caráter excessivamente estruturalista, que tenderia a minimizar a agência dos sujeitos e as possibilidades de resistência.

É precisamente neste ponto que a categoria da contradição, central no

pensamento marxista, revela toda sua potência analítica. Como destacam Marx e Engels (2001), a dominação ideológica nunca é absoluta, havendo sempre espaços para tensionamentos e resistências. Saviani (2008) desenvolve esta percepção ao defender que a escola, embora predominantemente reprodutiva, constitui também espaço de luta política, onde as contradições sociais se manifestam e podem ser desafiadas através de uma educação crítica e politicamente engajada.

Bourdieu e Passeron (2023) complementam esta análise ao introduzir o conceito de "violência simbólica", que descreve o processo através do qual a escola apresenta os códigos culturais da classe dominante como universais e legítimos, mascarando assim sua função reprodutiva. Esta perspectiva permite compreender como as desigualdades se perpetuam não apenas através de mecanismos econômicos, mas também mediante processos culturais e simbólicos.

Paulo Freire avança significativamente na compreensão da educação como prática emancipadora através de sua crítica radical à "educação bancária". Neste modelo, os educandos são tratados como recipientes passivos de conhecimentos depositados pelos educadores, processo que Freire (1987, p. 33) descreve como um ato de "depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante".

Como alternativa a este modelo opressivo, Freire propõe uma educação fundada no diálogo, na problematização e na relação horizontal entre educador e educando. O conceito de "conscientização" constitui eixo central desta proposta, referindo-se ao processo através do qual os indivíduos compreendem criticamente sua realidade social, percebem suas condições de opressão e engajam-se ativamente em sua transformação. Como enfatiza Freire (1987, p. 29), "ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão".

A pedagogia freiriana apresenta notável sintonia com o conceito marxista de consciência de classe, porém amplia-o ao integrar dimensões culturais, linguísticas e pedagógicas na análise das relações sociais. Giroux (1997) destaca esta contribuição ao

demonstrar como Freire contextualiza a perspectiva marxista, evidenciando que a emancipação depende não apenas da transformação das estruturas econômicas, mas também de processos culturais e políticos vividos e discutidos criticamente na escola.

Outro aspecto fundamental da proposta freiriana é sua ênfase na realidade concreta dos educandos como ponto de partida do processo educativo. Esta orientação antecipa em décadas preocupações centrais do pensamento decolonial, na medida em que desafia o monopólio do saber eurocêntrico e valoriza os conhecimentos produzidos nas experiências cotidianas dos grupos subalternizados.

A atualidade do pensamento de Freire revela-se na proliferação de experiências educativas inspiradas em sua pedagogia em contextos tão diversos como movimentos sociais, comunidades indígenas, periferias urbanas e zonas rurais. Estas experiências demonstram a potência transformadora de uma educação que parte das realidades concretas dos educandos e se compromete com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

O pensamento decolonial amplia radicalmente o horizonte da crítica educacional ao colocar em questão os próprios fundamentos epistêmicos da educação moderna. Quijano (2005) introduz o conceito de "colonialidade do poder" para descrever a persistência de estruturas coloniais nos modos de conhecer, existir e organizar a vida social, mesmo após o fim formal do colonialismo.

Esta perspectiva demonstra como a modernidade europeia construiu-se através da imposição de um "padrão de poder colonial" que articula raça, trabalho e território de forma indissociável. No campo educacional, esta lógica manifesta-se através da hierarquização dos saberes, que privilegia epistemologias eurocêntricas e marginaliza conhecimentos indígenas, africanos e comunitários.

Mignolo (2008) desenvolve esta crítica através do conceito de "desobediência epistêmica", que designa a recusa ativa de aceitar a supremacia do conhecimento eurocêntrico como único válido e universal. Trata-se, nas palavras do autor, de uma

"insurreição no campo do conhecimento" que questiona os limites das próprias epistemologias críticas ocidentais, incluindo o marxismo.

Walsh (2009) aprofunda esta reflexão ao defender a necessidade de uma educação "pluriepistêmica", que valorize múltiplas formas de saber e modos de conhecer para além da racionalidade eurocentrada. Esta proposta converge com a "ecologia de saberes" defendida por Santos (2009), que propõe um modelo de coexistência e diálogo entre diferentes formas de conhecimento.

A perspectiva decolonial introduz conceitos cruciais para a compreensão das lutas educacionais contemporâneas, como "epistemicídio" - termo cunhado por Santos (1995) para designar a destruição sistemática de saberes e modos de vida não eurocêntricos - e "justiça epistêmica" - desenvolvida por Fricker (2007) para designar a equidade no reconhecimento e valorização de diferentes sujeitos e formas de conhecimento.

A análise desenvolvida evidencia que a articulação entre marxismo, pedagogia freiriana e pensamento decolonial não apenas é possível como se mostra necessária para enfrentar os complexos desafios educacionais do nosso tempo. Estas tradições, longe de se excluírem mutuamente, oferecem contribuições complementares para a compreensão da educação como campo de disputa entre reprodução e emancipação.

O marxismo fornece instrumentos analíticos indispensáveis para compreender as bases materiais da exploração capitalista e o papel da educação na reprodução das relações sociais dominantes. A pedagogia freiriana oferece ferramentas pedagógicas concretas para a construção de práticas educativas dialógicas e conscientizadoras. O pensamento decolonial amplia o horizonte da crítica ao incluir as dimensões raciais, epistêmicas e culturais da dominação.

Esta articulação teórica encontra expressão em experiências educativas transformadoras desenvolvidas em diferentes contextos do Sul Global. Nas escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a "Pedagogia da Terra" articula

teoria e prática ao abordar temas como reforma agrária, sustentabilidade e justiça social. Nos territórios educativos indígenas, práticas de pedagogia intercultural e bilíngue valorizam saberes ancestrais e questionam paradigmas colonialistas de ensino. Nas periferias urbanas, pedagogias de resistência incorporam metodologias participativas que articulam conhecimentos escolares e saberes territoriais.

Estas experiências demonstram que uma educação verdadeiramente emancipadora deve enfrentar simultaneamente o capitalismo, o racismo e o epistemicídio, articulando crítica econômica, cultural e epistêmica. Como destacam Walsh (2013) e Santos (2009), a construção de alternativas educativas radicais exige o reconhecimento da pluralidade de saberes e a promoção de alianças epistemológicas entre diferentes movimentos sociais.

O presente estudo permitiu avançar na compreensão do papel contraditório da educação nas sociedades capitalistas, demonstrando tanto seu caráter reprodutor quanto seu potencial transformador. A articulação entre as perspectivas marxista, freiriana e decolonial revelou-se particularmente fecunda para esta compreensão, permitindo superar visões unilaterais e abrir caminho para uma concepção mais complexa e multifacetada da educação.

O problema de pesquisa formulado inicialmente - como compreender a educação simultaneamente como instrumento de reprodução e como espaço de emancipação - encontrou resposta na análise das contradições que perpassam a instituição escolar. Como demonstrado, a educação não é nem mero reflexo das estruturas econômicas, nem espaço autônomo de liberdade, mas campo de disputa onde se manifestam e se enfrentam diferentes projetos societários.

O objetivo de promover um diálogo entre marxismo, pedagogia freiriana e pensamento decolonial mostrou-se plenamente realizável e produtivo. Cada uma destas tradições oferece contribuições específicas e complementares: o marxismo desvela as bases materiais da exploração; Freire oferece ferramentas pedagógicas para a

conscientização; a perspectiva decolonial amplia a crítica para incluir as dimensões raciais e epistêmicas da dominação.

As conclusões do estudo apontam para a necessidade de uma pedagogia radicalmente crítica e contextualizada, capaz de articular a transformação econômica com a justiça epistêmica e o reconhecimento cultural. Tal pedagogia deve, necessariamente, partir das realidades concretas dos grupos subalternizados, valorizar a pluralidade de saberes e engajar-se ativamente nas lutas por transformação social.

Este trabalho não esgota, certamente, a complexidade do tema investigado. Novas pesquisas, particularmente de caráter empírico, são necessárias para examinar como a articulação teórica aqui proposta se manifesta em práticas educativas concretas. Igualmente importante seria investigar as tensões e desafios que surgem no processo de tradução destas reflexões teóricas para o cotidiano das escolas.

Por fim, reafirma-se a convicção de que a educação, quando assumida como prática política intencionalmente dirigida à emancipação, pode constituir-se em poderosa ferramenta de transformação social. Como demonstrado ao longo deste estudo, tal educação exige o enfrentamento simultâneo do capitalismo, do racismo e do epistemicídio, na perspectiva da construção de sociedades verdadeiramente justas, democráticas e pluriepistêmicas.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado.** 3. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1980.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2023. *E-book*. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 30 ago 2025.

ENGELS, Friedrich. Carta a Conrad Schmidt. Berlim, 5 ago. 1890. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas em três tomos.** Lisboa: Editorial Avante!, 1983. v. 3, p. 549-556.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRICKER, Miranda. **Epistemic injustice:** power and the ethics of knowing. Oxford: Oxford University Press, 2007.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** Tradução de Luís Cláudio de Castro e Costa. Introdução de Jacob Gorender. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo: Boitempo, 2010.

MIGNOLO, WALTER. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Tradução de Ângela Lopes Norte. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008. Dossiê: Literatura, língua e identidade.Disponível em: https://archivum.grupomarista.org.br/pergamumweb/downloadArquivo?vinculo=MkEwQ0FEQlkyOWtSVzF3Y21WellUMHhKbUZqWlhKMmJ6MHpOekkxTURRbWM

EDUCAÇÃO, REVISIONISMO HISTÓRICO E MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO: ENTRE HEGEMONIA E FORMAÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA

Eixo Temático – Marxismo e Educação

Italo Ariel Zanelato; Universidade Estatual de Maringá (UEM)
iazanelato2@uem.br
Maria Cristina Gomes Machado; Universidade Estatual de Maringá (UEM)
mcgmachado@uem.br
Vinicius Marcelino Bistaffa; Universidade Estatual de Maringá (UEM)
pg406739@uem.br
Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares (GEPHEIINSE) – GT HISTEDBR MARINGÁ

Palavras-chave: Revisionismo histórico; Materialismo histórico-dialético; 2; Educação histórico-crítica.

As transformações recentes nas bases do capitalismo mundial provocaram intensas mudanças no mundo do trabalho, nas instituições políticas e nas relações sociais. Esse cenário, marcado por crises e instabilidades, abriu espaço para o fortalecimento de projetos autoritários que, sustentados por matrizes neoliberais, neoconservadoras e neofascistas (Löwy, 2020), passaram a disputar hegemonia tanto no campo político quanto no campo educacional. Entre as estratégias utilizadas por esses movimentos, o revisionismo histórico destaca-se como mecanismo de manipulação da memória coletiva e de reinterpretação do passado, legitimando interesses ideológicos e consolidando projetos de poder.

Neste estudo, delimitamos a análise ao período compreendido entre 2008 e 2025, destacando como o revisionismo histórico e os discursos distorcidos sobre o passado impactaram diretamente os processos educacionais e a formação da consciência crítica da classe trabalhadora. O problema que norteia a pesquisa pode ser assim formulado:

como o materialismo histórico-dialético pode contribuir para a crítica e superação de discursos revisionistas que fragilizam a educação pública e dificultam a emancipação da classe trabalhadora?

O objetivo do trabalho é, portanto, analisar a relação entre revisionismo histórico e educação, discutindo como o materialismo histórico-dialético se constitui em referencial teórico-metodológico capaz de confrontar tais discursos e de fortalecer uma perspectiva histórico-crítica de formação humana.

A relevância desta pesquisa está em evidenciar que a disputa pela memória histórica não se restringe ao campo acadêmico, mas diz respeito à luta política mais ampla pela construção de uma sociedade democrática e menos desigual. Ao denunciar os riscos do revisionismo vulgar e apontar caminhos metodológicos para a crítica, o estudo reforça a necessidade de uma produção científica e educacional comprometida com a emancipação da classe trabalhadora e com a defesa da escola pública como espaço de resistência e transformação social.

O estudo fundamenta-se nos pressupostos do materialismo histórico-dialético (Marx; Engels, 2007), o qual possibilita compreender a realidade como um processo histórico, material e contraditório, em constante transformação pela ação dos sujeitos sociais que buscam responder às demandas de suas épocas. Nessa perspectiva, a realidade educacional não é estática nem neutra, mas atravessada por disputas de projetos de sociedade.

As técnicas de pesquisa utilizadas têm caráter essencialmente bibliográfico (Gil, 2002), o qual consiste na análise de autores e textos acadêmicos que subsidiam e sustentam as discussões propostas.

A partir da perspectiva marxista de educação, reconhecemos que, embora os avanços quantitativos sejam inegáveis, a escola ainda se configura como um território de disputas (Cunha, 2008). Dependendo do projeto político em vigor, a instituição escolar tende a veicular discursos mais ou menos alinhados aos interesses da classe

dominante. Isso evidencia que a escola está profundamente vinculada à manutenção da sociedade de classes e de suas estruturas de poder, o que impacta diretamente a oferta e a organização do conhecimento escolar. Este, gradualmente, tende a converter-se em mercadoria (Saviani, 2008), submetendo-se à lógica do capital.

A exposição dos resultados seguirá três momentos articulados: a contextualização histórica do período em análise (2008-2025); a caracterização do revisionismo histórico e de seus impactos na formação educacional da classe trabalhadora; e a discussão de como o materialismo histórico-dialético pode contribuir para a superação de narrativas enviesadas e ideologicamente distorcidas, especialmente no campo educacional. Nesse sentido, dialogamos com autores que defendem a educação como prática social vinculada à luta de classes (Saviani, 2008; Freitas, 2018), ressaltando seu potencial de emancipação diante das tentativas de instrumentalização e esvaziamento crítico.

As transformações recentes no modo de produção capitalista, sobretudo após a crise econômica de 2008 (Tonelo, 2021), repercutiram intensamente no mundo do trabalho, nas estruturas políticas e nas relações sociais (Antunes, 2023). Esse contexto abriu espaço, em diferentes países capitalistas, entre eles o Brasil, para o fortalecimento de grupos, movimentos e lideranças de caráter autoritário.

Como destaca Lacerda (2019), tais forças se articulam em matrizes ideológicas de orientação neoliberal e neoconservadora e, em muitos casos, como observa Löwy (2020), assumem feições neofascistas, conformando o campo político da extrema-direita. A consolidação desse movimento passa pela produção e difusão de narrativas enviesadas, cujo objetivo é educar para a alienação e legitimar um determinado projeto de hegemonia, moldando a consciência da classe trabalhadora e, por vezes, voltando-a contra si mesma.

Nesse processo, o revisionismo histórico tem se configurado como estratégia central, pois promove leituras distorcidas do passado com o intuito de negar, recontar ou

falsificar fatos históricos. É importante sublinhar que esse revisionismo não se confunde com a legítima revisão historiográfica, que implica avanços teóricos e metodológicos, mas caracteriza-se por simplificações vulgares e pela negação da realidade histórica.

A atualidade desse fenômeno é potencializada pelo uso massivo das redes sociais, plataformas digitais e demais instrumentos de comunicação que aceleram a circulação de informações e ampliam o alcance de discursos simplistas, de fácil assimilação e comprometidos com a alienação. Nesse cenário, a complexidade histórica é substituída por versões reducionistas e ideologizadas, criando um ambiente em que a disputa pela interpretação do passado ganha novos contornos. A formação da consciência crítica é tensionada pela difusão deliberada de narrativas superficiais, travestidas de "verdades históricas", mas que, em essência, sustentam projetos de poder.

O caso do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), recentemente condenado, é ilustrativo no Brasil contemporâneo. Sua ascensão política associou-se à difusão de valores neoconservadores, ao enfraquecimento das instituições democráticas e à romantização do passado ditatorial (Lacerda, 2019; Löwy, 2020). Ao longo de sua trajetória buscou reinterpretar a Ditadura Empresarial-Militar (1964-1985) como período de estabilidade e progresso, apagando seus traços de violência e repressão (Dieguez, 2022). Essa manipulação da memória histórica converteu-se em estratégia política para legitimar projetos autoritários, como se observa em sua política de militarização do governo e das escolas públicas (Zanelato, 2025).

Quando a História é apresentada em narrativas simplistas ou distorcidas, a classe trabalhadora é privada de sua capacidade de estabelecer relações entre passado e presente, o que compromete a leitura das contradições atuais do capitalismo. Essa fragilização da consciência crítica favorece a naturalização da exploração e a desmobilização política, já que nega o papel transformador das lutas coletivas e estimula a passividade frente às desigualdades sociais.

Concordamos com Saviani (2008) ao afirmar que a produção histórica da educação deve ocupar-se da construção e desconstrução da memória, sem perder de vista o caráter científico da investigação. Como observa Hobsbawm (2013), novas leituras do passado são necessárias, mas devem ser pautadas por rigor metodológico e ética intelectual.

Nesse sentido, o materialismo histórico-dialético constitui um método de investigação capaz de superar as narrativas revisionistas contemporâneas, pois exige do pesquisador um posicionamento crítico diante de leituras enviesadas e uma análise que considere a totalidade das relações sociais. O desafio não é apenas produzir conhecimento rigoroso, mas também assumir o compromisso político de confrontar as tentativas de alienação que buscam educar para a passividade.

Como afirma Marx, no Posfácio da segunda edição de *O Capital*:

> [...] em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexo interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Se isso é realizado com sucesso, e se a vida da matéria é agora refletida idealmente, o observador pode ter a impressão de se encontrar diante de uma construção a priori (Marx, 2023, p. 128-129).

Sob essa perspectiva, não há espaço para o revisionismo vulgar, pois o materialismo histórico-dialético, enquanto teoria revolucionária, recusa idealismos e determinismos. Em contraposição ao discurso burguês, sustenta-se "sob o solo da história real", considerando as bases materiais da sociedade e seus conflitos (Marx; Engels, 2007). Como lembram os autores em *A Ideologia Alemã*, "[...] a classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual" (Marx; Engels, 2007, p. 47).

Assim, urge a atuação de pesquisadores engajados e comprometidos com a educação pública e com a transformação social. A adoção do materialismo histórico-dialético como referencial, em tempos de reestruturação do capitalismo, crise

humanitária e avanço da extrema-direita, permite não apenas desmistificar ideologias burguesas, como também propõe combatê-las, ao "[...] investigar as condições materiais que permitem que essas ideias circulem e apresentem tanto predomínio" (Rocha; Zanelato, 2024 p. 10).

Nesse sentido, Saviani, em sua obra *Escola e Democracia* (2024), reafirma que a classe trabalhadora deve apropriar-se dos conteúdos culturais historicamente acumulados para desenvolver mecanismos críticos de percepção da realidade e conquistar a emancipação intelectual.

Dessa forma, compreendemos que narrativas revisionistas e os discursos que buscam impor "novas verdades históricas" em nome de interesses ideológicos e econômicos representam graves riscos à classe trabalhadora. Quando reproduzidas pelo aparelho ideológico escolar, tais narrativas cumprem o papel de educar para a alienação, reforçando a hegemonia burguesa e dificultando a construção de uma consciência crítica e emancipatória.

Em síntese, reafirmamos que o materialismo histórico-dialético, enquanto método de investigação, possibilita desvelar as contradições históricas e enfrentar os discursos revisionistas que buscam distorcer a realidade. Mais do que uma exigência metodológica, trata-se de uma perspectiva crítica e revolucionária, comprometida com a emancipação da classe trabalhadora.

De acordo com Marx e Engels (2007), o ser humano é, por definição, um ser histórico. Assim, a busca por uma educação histórico-crítica, nos termos de Saviani (2024), é uma disputa permanente, marcada por avanços e retrocessos. Confrontar o revisionismo histórico significa, nesse sentido, lutar por uma sociedade menos desigual e por uma educação pública voltada à formação de sujeitos capazes de transformação social.

Reconhecemos, contudo, que os limites deste resumo não permitem esgotar a análise. O estudo poderá ser ampliado e aprofundado em trabalhos futuros. Ainda assim,

ao destacar que a disputa pela memória e pela interpretação do passado (Hobsbawm, 2013) é, em essência, uma disputa pelo presente e pela construção de outro futuro, reforçamos a urgência de uma produção científica comprometida com a libertação e a emancipação da classe trabalhadora.

Referências

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e (des)valor no capitalismo de plataforma: três teses sobre a nova era de desantropormifização do trabalho. In: **Icebergs à deriva**: o trabalho nas plataformas digitais. São Paulo: Boitempo Editorial, p. 13 a 39. 2023.

CUNHA, Maria Isabel. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Revista Educação. Unisinos**, Rio Grande do Sul, v. 12, número 3, set./dez. 2008. DOI: 10.4013/edu.20083.03. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5324/2570 . Acesso em: 03 jun. 2024.

DIEGUEZ, Consuelo. **O Ovo da Serpente** – Nova Direita e Bolsonarismo: seus bastidores, personagens e chegada ao poder. São Paulo: Cia das Letras. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projeto de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo. Editora Atlas, 2002.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Compahia das Letras, 2013.

LACERDA, Maria Basso. **O Novo Conservadorismo Brasileiro**: de Reagan a Bolsonaro. Dissertação. Porto Alegre: Zouk. 2019.

LÖWY, Michael. Isto se chama genocídio. In**: A Terra é Redonda**. 2020.

ROCHA, A. S. da; ZANELATO, I. A. As fontes e a história da educação: uma abordagem a partir da perspectiva do materialismo histórico e dialético. **Caderno Pedagógico**, *[S. l.]*, v. 21, n. 6, p. e5186, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n6-251. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/5186. Acesso em: 26 set. 2025.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial. 2007.

MARX, Karl. **Posfácio da Segunda Edição d'O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo Editorial. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 45. ed. Campinas: Autores Associados, 2024.

SAVIANI, Dermeval. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **EccoS – Revista Científica**, *[S. l.]*, v. 10, p. 147–168, 2008. DOI: 10.5585/eccos.v10i0.1356. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/1356. Acesso em: 26 set. 2025.

TONELO, Iuri. **No entanto, ela se move**: a crise de 2008 e a nova dinâmica do capitalismo. São Paulo: Boitempo. 2021.

ZANELATO, Italo Ariel. **"Nossa escola não é caso de polícia"**: uma análise histórica da militarização dos colégios públicos e civis do Paraná (2019-2025). Maringá, PR, 2025. 457 f.: il. Orientadora: Profª. Drª. Maria Cristina Gomes Machado. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

IMPRENSA E AS CONCEPÇÕES DE TRABALHO EDUCATIVO EM MOÇAMBIQUE 1974-1984: (RE)LEITURAS A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA

Eixo Temático - [Marxismo e Educação]

Gilberto Daniel Rafael; Universidade Rovuma/Universidade Estadual de Ponta Grossa (UniRovuma/UEPG)
grafael@unirovuma.ac.mz
Maria Isabel Moura Nascimento; Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
misabelnasc@gmail.com
Roberto da Costa Joaquim Chaua; Universidade Rovuma (UniRovuma)
rchaua@unirovuma.ac.mz
Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil-HISTEDBR, PR-Campos Gerais
Grupo de Estudo e Pesquisa em História, Sociedade e Educação em Moçambique-HISTEDMOZ

Palavras-chave: Educação moçambicana; Pedagogia Histórico Crítica; Trabalho educativo.

Considerações iniciais

A imprensa em Moçambique, entre 1974 e1984, é marcada pelo interesse em formação da opinião pública na sociedade moçambicana que se pretendia construir. Ela teve um papel fundamental na desconstrução dos ideais coloniais de civilização dos nativos e na difusão de informações politico-ideológicas de base nacionalista em prol da Unidade Nacional. Ela teve, igualmente, um papel fundamental na difusão de informações inerentes ao supremo objetivo de independência total e a extirpação da exploração do homem pelo homem e de todos os vestígios do colonialismo e imperialismo (Temos […], 1975).

Neste texto, tem-se como objetivo analisar criticamente a partir da revista *Tempo* as concepções de trabalho e educação, considerando a ideologia subjacente no período

em alusão. Para tal, pretende-se responder as seguintes questões de investigação: a) Como é que a ideologia da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) se relaciona com o trabalho no âmbito da transformação social no período 1974-1984? b) Como é que os inúmeros fatos históricos e sociais no período 1974-1984 determinaram os rumos do trabalho e educação em Moçambique?

A analise é levada a cabo mediante a utilização da imprensa periódica, revista *Tempo*, considerando os condicionantes objetivos e, aos determinantes sociais, ou seja, à estrutura socioeconómica que põe em causa o modo de manifestação do fenómeno educativo (Saviani, 2006). A revista *Tempo* vai refletir nesse período as aspirações da sociedade moçambicana pela liberdade, justiça e transformação social. A educação é pensada numa sociedade pós-colonial, que busca a libertação e superação do fardo da colonização, marcado por antagonismo de classe que se relacionam à base da força (Saviani, 2006).

Observou-se nesta investigação o alinhamento com a Pedagogia Histórico Crítica (PHC) "essa concepção teórica é fundamental para a formação de professores, dada sua defesa na plena formação humana" (Matias, 2022, p. 172), uma perspetiva teórica de orientação marxista, tendo como teórico Saviani (2006, 2025) e, consulta as edições n.209, 223 e 283 da revista *Tempo*. A abordagem é qualitativa. A mesma foi complementada por uma revisão bibliográfica que foi direcionada a busca de teóricos moçambicanos que tenham utilizado em seus estudos a PHC como referencial teórico para analise, destacando-se Matias (2022), Matias, Rossi (2023), Matias (2024), Matias, Ussene, Francisco (2023) e que se interessaram pela educação na sociedade moçambicana.

A realização da pesquisa neste marco temporal, deve-se a diversos fatos. O fato de constatar-se que em 1974, na ótica de Joaquim Alberto Chissano, em seu discurso expresso na integra na revista *Tempo*, edição n. 223, de 5 de janeiro de 1975, na página "semana a semana", ter considerado que chegou "ao fim do ano de 1974. Ano em que

ocorreram fatos da maior importância e projeção na história de Moçambique e na história de descolonização de Africa […]" (Temos […], 1975, p. s/p). Verificou-se, igualmente, o estabelecimento em Lourenço Marques do primeiro Governo moçambicano, a comemoração em 1974 do 10º aniversario do desencadeamento da Luta Armada revolucionaria de libertação nacional, um ano que marcou o início da "ofensiva generalizada em todas as frentes" de combate, especificamente no plano politico, militar e diplomático; se desenvolve e completa o trabalho de mobilização política e de conscientização ideológica face a almejada Unidade Nacional; igualmente, ano das conversações e Acordos de Lusaca, de transferência do poder do Governo Português para o Governo de Transição em Moçambique (Temos […], 1975).

1974 é, igualmente, importante ponto de partida desta investigação por ser, na ótica de Joaquim Alberto Chissano à revista *Tempo*, um ano em que "podemos por isso fazer reconhecer por todo mundo a FRELIMO como a única, a legitima representante do povo moçambicano" (Temos […], 1975, p. s/p). Nesse período, constituíram fatores de suma importância a independência de Moçambique, o fortalecimento da Nação e a consolidação da linha política (Temos […], 1975).

Educação e trabalho educativo na sociedade moçambicana

As (re)leituras que são feitas em torno do trabalho educativo 1974-1984, são realizadas tendo em mente os ideais de reconstrução nacional fundamentada na construção da nova sociedade, no homem novo e nova escola moçambicana, reconhecendo-se as potencialidades de Moçambique, um país "rico de potencialidades humanas que em larga medida estão por descobrir e por aproveitar. Rico de potencialidades humanas que o colonialismo aprisionava e que agora libertarão toda iniciativa criadora" (É o povo […], 1974, p. 10). A utilização dos impressos periódicos nos permite explorar as informações expressas pela imprensa na sociedade, bem como, as transformações nas condições materiais historicamente vigentes, como é o caso da

construção do socialismo como sistema sociopolítico, a partir de 1977 no país, e a consequente construção da sociedade socialista moçambicana.

Em entrevista concedida por Samora Moisés Machel, primeiro presidente da República Popular de Moçambique à revista *Tercer Mundo*, difundida na integra na revista *Tempo* constata-se que progressos assináveis podem ser destacados nesse sentido "principalmente nas antigas zonas marginais, na periferia das cidades, no «caniço», onde a organização popular se desenvolve mais rapidamente" (Machel, 1976, p. 42). Assim sendo, "o trabalho da educação, a saúde, a produção – produção coletiva – é a liquidação do espírito individualista, do egoísmo, das ambições pessoais que constituem na sua essência a base do capitalismo" (Machel, 1976, p. 42).

O trabalho educativo vinha merecendo atenção na sociedade moçambicana de tal forma que, o alcance de uma verdadeira emancipação humana por meio da educação passava por uma formação humana com compromisso político, técnico e pedagógico na construção e transmissão do saber escolar" (Matias; Ussene; Franciasco, 2023). Não se pode ignorar o fato de "a atividade educativa pressupõe sempre uma determinada concepção de mundo, de ser humano, de sociedade e, consequentemente, de educação (Saviani, 2025, p. 52). A transformação social por via do trabalho da educação implicava a resolução dos problemas sociais que, na ótica de Machel à revista *Tempo* apresentou o caminho seguido "resolvemos todos nossos problemas atacando as causas e não os efeitos" (Machel, 1976, p. 42).

Na ótica de Matias, Rossi (2023, p. 183) "a luta por uma educação que propicia a aquisição de conhecimentos e a formação plena do homem e sua humanização não só constitui uma tarefa indispensável e desafiadora da pedagogia Histórico Crítica". Tal luta impõe decisões socias, políticas e económicas. O investimento em áreas prioritárias de desenvolvimento como a educação e não só. Machel reconhecia que no país, "nossa indústria tem potencialidades e a nossa tarefa agora é transformar essas potencialidades em possibilidades concretas" (Machel, 1976, p. 42).

As transformações sociais seriam determinadas por decisões concretas a nível social, político e económico. Decisões que afetariam a educação concreta reconhecendo-se os problemas concretos enfrentados pelos sujeitos concretos na sociedade socialista em construção. Para tal, a Unidade Nacional era requerida.

A Unidade Nacional (UN) foi colocada como a espinha dorsal do desenvolvimento da nação moçambicana tendo sido definida nos seguintes termos "a unidade que nós **concebemos** e defendemos tem como cimento a correta linha ideológica da FRELIMO, e constrói-se no trabalho" (Temos […], 1975, p. s/p grifos nossos). Na revista *Tempo* a Unidade Nacional foi expressa como o instrumento fundamental para a reconstrução nacional, alicerçada na ideologia, esse pilar importante e concretizada a partir do trabalho. Nesse contexto os vários modelos educativos de formação de professores foram elaborados para uma sociedade com problemas concretos, caso do analfabetismo generalizado.

Olhando-se para os modelos e demais ações de formação de professores em Moçambique não se configuram como "um processo que valorize a transmissão de conhecimentos historicamente construídos pela humanidade" (Matias; Ussene; Francisco, 2023, p. 18). Tais modelos e demais ações de formação de professores vinculam-se sobretudo, por exemplo, "às concepções da pedagogia das competências e do professor reflexivo, as quais dão mais valor à prática individualizada, ao imediatismo ao relativismo, aos saberes que resultam dos problemas e da experiência pratica de cada individuo" (Matias; Ussene; Francisco, 2023, p. 18).

Revista tempo, ideologia e trabalho

A escolha desta concepção teórica, a PHC é uma opção acertada para abordar a temática no âmbito da teoria marxista, uma vez que, a concepção de mundo, de homem e de sociedade produzida por Marx, "que esta na base da pedagogia histórico-crítica, parte da constatação do ser humano como um ser corporal que se produz materialmente

ao produzir seus meios de existência" (Saviani, 2025, p. 52). Na sociedade moçambicana saída da dominação colonial portuguesa, observa-se que "1975 é o ano da independência. […] **e** a Unidade Nacional **era** o instrumento fundamental para a reconstrução do país" (Temos […], 1975, p. s/p grifo nosso). Havia a convicção de que a Unidade Nacional não podia ser construída sobre uma base alicerçada "pelo tribalismo, pelo regionalismo ou pelo racismo […]" (Temos […], 1975, p. s/p), reconhecendo que "o ser humano é definido a partir de fatos, da produção e das relações sociais que ela engendra […]" (Saviani, 2025, p. 53).

Nesse sentido, o período em analise, é histórico por se constituir em um período de viragem histórica a nível de relações sociais. Os indivíduos buscam coletivamente reconstruir a o país e suas vidas. É em torno do objetivo de UN que o individuo age, não só, isolado, mas com outros indivíduos, como uma identidade uma vez que, "o individuo se põe como um sujeito histórico e social" (Saviani, 2025, p. 54).

A UN se constrói ideologicamente, sob a umbrela do Partido-Estado e, "[…] constrói-se no trabalho" (Temos […], 1975, p. s/p). há um entendimento de que, a transformação social encontra na educação uma ferramenta importante na formação do *homem Novo*, uma vez que "a essência humana se constitui, pois, a partir do modo como os próprios seres humanos produzem sua existência" (Saviani, 2025, p. 54), verificou-se que, sobre o trabalho, para a realidade social moçambicana, na ótica de Joaquim Alberto Chissano, a revista *Tempo*, "[…] o trabalho útil a Moçambique é aquele que reverte em benefício do povo moçambicano – e é assim entendido tanto por aqueles que comandam como por aqueles que executam" (Temos […], 1975, p. s/p).

Dada a relevância da educação e trabalho educativo para a transformação social, nos pós colonização "pugnamos, portanto, por novas relações de trabalho onde todos sintam a imprescindibilidade de cada um" (Temos […], 1975, p. s/p). Fica assim explicita "a importância da educação como o âmbito que possibilita o desenvolvimento da consciência enquanto compreensão da situação na qual vivemos, esclarecendo sobre

seus determinantes objetivos e as possibilidades de ação sobre eles" (Saviani, 2025, p. 55). Há uma perceção do lugar que a educação e o trabalho útil ocupam na sociedade em construção, uma vez que, "o conhecimento das contradições da vida material […] implica também, o trabalho educativo como elemento destinado a fazer amadurecer as condições subjetivas – sem o qual, ainda que as condições objetivas estejam maduras, as transformações não poderão acontecer" (Saviani, 2025, p. 55). Nesse contexto, na sociedade moçambicana pós colonização portuguesa "essas novas relações não poderão ser estabelecidas sem que se revejam as situações salariais por excesso ou por defeito desequilibradas" (Temos […], 1975, p. s/p).

Como isso seria possível numa sociedade com inúmeras carências e limitações socioeconómicas? Se levar-se em conta o fato de que, "a Pedagogia Histórico-Crítica considera os educandos enquanto indivíduos concretos, se manifestam como unidade da diversidade, «uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas», síntese de relações sociais" (Saviani, 2025, p. 56), então pode-se perceber a visão expressa na revista *Tempo*, não se questionamentos, segundo a qual, "tenderemos na fase atual a fórmula «a cada um segundo o seu trabalho». Mas para não subverter essa fórmula devemos fazer tudo para que os conhecimentos de cada trabalhador aumentem, para que a iniciativa se liberte, para que a mão e o cérebro se complementem" (Temos […], 1975, p. s/p). essa visão era atrelada a necessidade de conceberem-se "os planos de prioridade **que** contempla**ssem** de modo particular os campos da educação, saúde e da habitação" (Temos […], 1975, p. s/p grifos nossos).

Considerações finais

A educação foi instituída através do trabalho educativo materializado por meio do trabalho coletivo com interesses políticos ideológicos do Partido-Estado o que tensionou as liberdades para além das amaras da coletividade instituída ideologicamente num processo de desconstrução da educação colonial. A educação e o trabalho útil não

foram suficientes para libertar a iniciativa criadora no modo de produção vigente. A Unidade Nacional almejada foi sendo tensionada pelos anseios de uma liberdade concreta e de uma educação que emancipasse o homem no confronto entre a produção coletiva e o surgimento de uma pequena burguesia nacional.

Referências

É O POVO moçambicano que ascende ao poder após seculos de luta – primeiro-ministro Joaquim Chissano. **Tempo**, Maputo, edição n. 209, p. 9-10, 29 set. 1974.

TEMOS que intensificar a vigilância. **Tempo**, Maputo, edição n. 223, 5 jan. 1975.

DUNHE, I. T.; CHALE, A. Alfabetização científica comunitária face as mudanças climáticas: uma proposta de extensão escolar para empoderamento comunitário. **Revista Mirante**, Anápolis (GO), v. 16, n. 4, p. 230-240, 2023. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/591031844.pdf Acesso em: 10 set. 2025.

MATIAS, F. A pedagogia histórica critica: uma teoria pedagógica fundamental para a formação de professores. **Revista GESTO-DEBATE**, Campo Grande-MS, v. 22, n. 10, p. 172-189, jan./des., 2022. DOI: https://doi.org/10.55028/gd.v6i01-24.17167.

MATIAS, F.; ROSSI, R. Educação e a defesa do conhecimento no ensino escolar em Moçambique: uma análise histórico-crítica. **Criar Educação – Criciúma**, v. 12, n. 1, jan./jul., 2023. DOI: https://doi.org/10.18616/ce.v12i1.7643.

MATIAS, F; USSENE, F. R. A.; FRANCISCO, J. A. Formação de professores e desenvolvimento intelectual e profissional em Moçambique: contribuições da pedagogia histórico crítica. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v.20, p. 1-20, e234648, jan./dez., 2023. DOI: http://dx.doi.org/10.5747/ch.2023.v20.h553.

MACHEL, S. M. Quando se ataca o inimigo é para destruí-lo [entrevista concedida pelo Presidente Samora à revista "*Tercer Mundo*"]. **Tempo**, Maputo, edição n. 283, p. 42-46, 7 mar. 1976.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 4. ed. São Paulo: Editora Autores Associados; Editora Cortez, 2006.

SAVIANI, D. Educação, pedagogia histórico-crítica e BNCC. São Paulo: **Expressão Popular**, 2025. Disponível em: https://expressaopopular.com.br/wp-content/uploads/2025/01/Educacao-pedagogia-historico-critica_web.pdf Acesso em: 26 ago. 2025.

SAVIANI, D. O legado de Karl Marx para a educação. In: SAVIANI, D. **Educação, pedagogia histórico-crítica e BNCC**. São Paulo: Expressão Popular, 2025.

ZUCCHINI, L. G. C.; MENDONSA, E. de O. C.; SILVA, M. C. de S. O papel da extensão no processo pedagógico de formação de professores: analise a partir da pedagogia histórico-critica. **Extensio: R. Eletr. de Extensão**, Florianópolis, v. 22, n. 52, p. 16-32, 2025. DOI: https://doi.org/10.5007/1807-0221.2025.e100198

MARXISMO E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL HAITIANA (1804–1843)

Eixo Temático – Marxismo e Educação

Maxo St Victor; Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
E-mail: 240302100000@uepg.br
Vera Lúcia Martiniak; Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
Email: vlmartiniak@uepg.br
Grupo de Estudo História, sociedade e educação (HISTEDBR/Campos Gerais)

Palavras-chave: Educação; Haiti; Marxismo.

A relação entre educação e Estado constitui um campo central de reflexão no pensamento marxista, especialmente quando analisada em contextos históricos marcados por rupturas sociais profundas. O Haiti, após a independência de 1804, tornou-se o primeiro Estado negro moderno, resultado de uma revolução antiescravista que questionou as estruturas coloniais e escravistas do mundo atlântico.

Entre 1804 e 1843, período de organização política e institucional do novo país, a educação passou a desempenhar papel estratégico na legitimação do Estado, na formação de sujeitos sociais e na mediação das contradições de classe que emergiam em uma sociedade recém-liberta, mas ainda marcada por desigualdades internas e pressões externas.

O problema que orienta este estudo é compreender de que modo a experiência educacional haitiana no período pós-independência pode ser interpretada à luz do método marxista, considerando as categorias de totalidade, contradição e mediação.

O objetivo é analisar a experiência educacional haitiana entre 1804 e 1843 a partir dessas categorias centrais do marxismo, buscando compreender como a educação se insere no processo histórico de constituição do Estado e nas disputas sociais do período.

A relevância deste estudo reside em dois aspectos: de um lado, contribui para o campo do eixo Marxismo e Educação ao aplicar categorias marxistas centrais a um contexto histórico ainda pouco explorado na literatura haitiana; de outro, amplia a compreensão sobre as possibilidades e limites da educação como prática social em processos revolucionários e de construção de novos Estados.

Convém lembrar que, como observa Carnoy (2005, p. 63), foi no "final da década de cinquenta [que] o Estado se tornou um tema central da pesquisa marxista, tanto na Europa como nos Estados Unidos". Essa constatação evidencia que, embora o interesse marxista pelo Estado seja relativamente tardio, estudar a educação no Haiti do início do século XIX permite compreender como a prática educativa se articulou às disputas sociais e políticas do período.

Nesse marco, adota-se a compreensão da a realidade social como uma totalidade concreta, ou seja, "a unidade do diverso" (Marx, 2011). Essa perspectiva implica que fenômenos particulares, como a educação no Haiti entre 1804 e 1843, não podem ser analisados isoladamente, mas apenas em sua inserção nas relações sociais, políticas e econômicas que estruturam a sociedade. A totalidade, conforme Marx (2011), remete à articulação entre as múltiplas dimensões da vida social.

Aplicada ao estudo, permite compreender a educação não apenas como instituição formal, mas como prática social enredada no processo de formação do Estado haitiano, nas disputas de classe e nas pressões externas do sistema mundial. A contradição é central para o materialismo histórico, já que, segundo Marx e Engels (2008), o movimento da história é impulsionado pelos conflitos sociais enraizados nas condições materiais de existência.

No caso haitiano, a ruptura com a ordem colonial e escravista produziu a promessa de liberdade e cidadania universal, mas também novas tensões sociais, como a distância entre os interesses das elites militares e proprietárias e as demandas populares. Nesse ponto, autores como Trouillot (1990) ajudam a evidenciar as especificidades

dessas contradições no contexto caribenho, embora sua abordagem não seja marxista.

A mediação, elaborada por Lukács (2013), revela como a escola não é mero reflexo da estrutura social, mas espaço em que se condensam múltiplas determinações. No Haiti, isso se expressa nos dispositivos legais que, ao traduzirem disputas sociais em normas, instituíram a educação como mecanismo de legitimação do Estado e de formação cívica.

Essa concepção encontra ressonância em Saviani (2022), ao interpretar a escola como prática social determinada pelas condições materiais, mas com relativa autonomia, e em Mészáros (2008), ao enfatizar que a educação só adquire caráter emancipatório quando vinculada a transformações estruturais da sociedade.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter teórico-histórico. As fontes primárias incluem as constituições haitianas de 1805, 1816 e 1843, que permitem compreender os fundamentos legais e institucionais da política educacional. As fontes secundárias reúnem estudos que abordam de forma crítica a formulação e a implementação dessas políticas, a exemplo de Joint (2005, 2009), St Victor e Martiniak (2024; 2025), Tardieu (1990) e François (2010), entre outros.

O procedimento de análise consiste na leitura crítica e na interpretação contextualizada dos documentos, articulando fontes primárias e secundárias. A investigação busca apreender a educação como prática social inserida na totalidade histórica do Haiti pós-independência, revelando suas contradições internas e as mediações que vincularam as políticas educacionais às lutas de classe e ao processo de construção do Estado.

Os resultados obtidos revelam que a educação[3] já foi determinada na base desse processo. Desde a independência do Haiti, em 1804, alguns dirigentes entenderam que a instrução de todo o povo era um fator determinante para o desenvolvimento social e

[3] Nos documentos oficiais do período pós-independência do Haiti, o termo “instrução” aparece com o sentido hoje atribuído a “educação” e ambos são usados como equivalentes neste trabalho.

econômico do país (Joint, 2009, p. 82). Na primeira constituição do novo Estado haitiano, de 1805, a educação já se manifestava como princípio, embora de modo secundário diante da prioridade de consolidar a independência e garantir a soberania nacional.

O artigo 19 desta constituição estabelecia, pela primeira vez, a ideia da escola pública no Haiti: "Em cada divisão militar, será criada uma escola pública para a instrução da juventude" (Haiti, 1805). A menção à instrução, embora breve, indica que o tema estava subordinado às necessidades imediatas de sobrevivência política.

Essa interpretação encontra apoio em Marx (2011), para quem cada dimensão social só pode ser entendida em relação à totalidade concreta que a determina. A centralidade da defesa nacional no texto constitucional explica por que a instrução foi reconhecida simbolicamente, mas não institucionalizada como política estruturada. O artigo 40 da Constituição de 1805 ilustra bem essa questão, ao confiar a instrução pública ao ministro das Finanças e do Interior.

> As atribuições desse ministro compreendiam a administração geral do Tesouro Público, a organização das administrações particulares, a distribuição dos fundos a serem colocados à disposição do ministro da Guerra e de outros funcionários, as despesas públicas, as instruções que regulam a contabilidade das administrações e dos pagadores de divisão, a agricultura, o comércio, a instrução pública, os pesos e medidas, a elaboração dos quadros de população, os produtos territoriais, os domínios nacionais, seja para a conservação, seja para a venda, os contratos de arrendamento, as prisões, os hospitais, a manutenção das estradas, os portos fluviais, salinas, manufaturas, as alfândegas, enfim, a supervisão e a fabricação das moedas, bem como a execução das leis e decretos do governo a esse respeito (Haiti, 1805).

Como se observa, havia a inexistência de um ministério próprio para a educação. Foi somente com a Constituição de 1843 que se criou, pela primeira vez, um Departamento de Instrução Pública, conforme estabelece o artigo 128 dessa Constituição (Haiti, 1843). Na Constituição de 1816, há um deslocamento importante: a

educação é proclamada como direito e como dever do Estado, vinculada ao ideal republicano de cidadania.

Ela prevê, em seu artigo 36, a criação e a organização de uma instituição pública, "comum a todos os cidadãos, gratuita no que se refere às partes do ensino indispensáveis para todos os homens, e cujos estabelecimentos serão distribuídos gradualmente em relação combinada com a divisão da República" (Haiti, 1816).

Entretanto, a prática permaneceu restrita às camadas urbanas e às elites dirigentes, o que revela uma contradição entre o universal proclamado e a exclusão efetiva da maioria da população, sobretudo camponesa. Além disso, segundo Joint (2005), após a independência, a educação no Haiti se traduziu por leis e projetos que permaneceram sem implementação.

Essa discrepância pode ser compreendida à luz de Marx e Engels (2008), que mostram como o desenvolvimento histórico é movido por contradições internas. No Haiti, a promessa de universalidade no acesso à educação convivia com práticas excludentes que mantinham as desigualdades sociais e raciais. A contradição educacional expressava, assim, a disputa entre diferentes projetos de sociedade: um voltado para a formação de uma elite letrada e outro para a ampliação popular do direito à instrução.

A Constituição de 1843 aprofunda essa discussão ao prever, em seu artigo 31, a obrigatoriedade da instrução primária e a expansão do ensino público. Segundo o texto: "O ensino é livre, e as escolas são distribuídas gradualmente, de acordo com a população. Cada comuna possui escolas primárias para ambos os sexos, gratuitas e comuns a todos os cidadãos [...]" (Haiti, 1843). Essa medida buscava responder à necessidade de consolidar um projeto nacional de cidadania e modernização.

Sua implementação, assim como a das medidas anteriores, foi, entretanto, limitada pela instabilidade política interna e pelas pressões externas que drenavam recursos do Estado. Nesse ponto, Dubois (2004), St Victor e Martiniak (2025) lembram

que o Haiti, pressionado pela dívida imposta pela França e pelo bloqueio diplomático, teve sua capacidade de investimento social fortemente comprometida, o que explica a fragilidade da implementação das políticas escolares.

Aqui se observa o papel da educação como mediação entre o ideal republicano e as condições materiais concretas. Isso dialoga com Lukács (2013), para quem a mediação é indispensável para compreender como práticas específicas, como a escolarização, traduzem tensões da totalidade social. O texto constitucional media o ideal de cidadania universal e a realidade de um país fragilizado, revelando a distância entre o normativo e o efetivo.

Nesse quadro, a análise confirma a leitura de Saviani (2022), para quem a educação é prática social mediada: determinada pelas condições históricas, mas com relativa autonomia para incidir na formação dos sujeitos. Mesmo diante de limitações estruturais, a inclusão da instrução obrigatória na Constituição de 1843 evidencia a tentativa de afirmar a educação como eixo da nova república, atribuindo-lhe um papel simbólico e formativo na construção do Estado haitiano.

Essa leitura se articula também à reflexão de Mészáros (2008), segundo a qual a educação só pode cumprir um papel emancipatório quando vinculada a transformações estruturais profundas. Já Trouillot (1990) evidencia que os textos constitucionais expressavam sobretudo os interesses das elites políticas, distanciando-se das demandas da maioria camponesa.

Esses elementos mostram que a educação se configurou como campo de disputa: de um lado, representava a aspiração de cidadania universal herdada da revolução; de outro, permanecia controlada por setores que buscavam restringir seu alcance. Em síntese, os resultados indicam que a educação no Haiti entre 1804 e 1843 esteve sempre presente nos projetos constitucionais. Sua inscrição nas constituições não foi apenas simbólica: foi a afirmação de um valor republicano e nacional, ainda que não plenamente realizado.

Conforme as considerações de St Victor e Martiniak (2024) e a reflexão de Tardieu, (1990), a educação sempre esteve presente nas preocupações do legislador haitiano, constituindo uma constante nas formulações legais ao longo do período estudado. Contudo, ela foi atravessada por contradições sociais e limites estruturais.

O recurso às categorias do materialismo histórico permite compreender que a educação integrou a totalidade das disputas políticas, refletiu contradições fundamentais entre emancipação e dominação e atuou como mediação entre ideais de cidadania e as condições materiais restritivas. Torna-se evidente que a instrução pública foi dimensão constitutiva do processo de formação do Estado haitiano, ao mesmo tempo em que revelava os limites de sua efetivação diante das condições históricas.

O problema que orientou este estudo consistiu em compreender de que modo a experiência educacional haitiana no período pós-independência (1804–1843) pode ser interpretada à luz do método marxista, a partir das categorias de totalidade, contradição e mediação. A análise realizada permitiu verificar que a educação, ainda que limitada em sua efetivação prática, desempenhou papel central no processo de constituição do Estado haitiano e nas disputas sociais que marcaram a jovem república.

O objetivo proposto — analisar a experiência educacional haitiana com base nas categorias marxistas — foi alcançado na medida em que se demonstrou como a instrução pública integrou a totalidade das relações sociais do período, refletiu contradições fundamentais entre emancipação e exclusão e atuou como mediação entre os ideais republicanos de cidadania universal e as condições materiais adversas.

Os resultados evidenciam que a educação, mesmo diante de restrições estruturais e políticas, constituiu dimensão constitutiva da formação do Estado haitiano, expressando simultaneamente seus limites e suas potencialidades. Nesse sentido, a experiência haitiana confirma a relevância de analisar a prática educativa a partir das categorias do materialismo histórico, pois somente assim é possível apreender seu duplo caráter: como instrumento de legitimação das elites e, ao mesmo tempo, como espaço

de afirmação simbólica de projetos de emancipação.

Portanto, este trabalho contribui para o campo do marxismo e educação ao aplicar categorias centrais a um contexto histórico pouco explorado, ampliando a compreensão sobre as possibilidades e contradições da educação em processos revolucionários e de construção estatal.

Referências

CARNOY, M. **Estado e teoria política**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

DUBOIS, L. **Avengers of the New World:** The story of the Haitian Revolution. Cambridge: Harvard University Press, 2004.

HAITI. "Constitution du 2 juin 1816". , 1816.

HAITI. "Constitution du 30 décembre 1843". , 1843.

HAITI. "Constitution impériale du 20 mai 1805". , 1805.

JOINT, L. A. **Système éducatif et inégalités sociales en Haïti:** Le cas des écoles Catholiques, Paris: l'Harmattan, 2005

JOINT, L. A. "Sistema educacional e desigualdades sociais no Haiti: o caso das escolas católicas", **Pro-Posições**, v. 19, p. 181–191, ago. 2008. DOI: 10.1590/S0103-73072008000200013. .

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II.** São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2022.

ST VICTOR, M., MARTINIAK, V. L. "A necessidade de uma educação para todos na sociedade haitiana de (1804 - 1843)", **Revista Teias de Conhecimento**, v. 1, n. 4, 5 out. 2024. DOI: 10.5212/RevTeiasConhecimento.v1i1.2024.d. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/teias/article/view/23706. Acesso em: 6 out. 2024.

ST VICTOR, M., MARTINIAK, V. L. "A influência dos modelos educacionais ocidentais nas políticas educacionais no Haiti de 1804 a 1843: desafios e questões para a inclusão social". In: BRESSANIN, C. E. F. B., ALMEIDA, M. Z. C. M. DE (Org.), **ANAIS IV COLÓQUIO INTERNACIONAL DGP "EDUCAÇÃO, HISTÓRIA, MEMÓRIA E CULTURA EM DIFERENTES ESPAÇOS SOCIAIS**, Porto Nacional, Edição dos Autores, 2025. v. 1. p. 36–42. DOI: 10.13140/RG.2.2.23052.63366.

TARDIEU, C. **L'éducation en Haïti: de la période coloniale à nos jours (1980),** Port-au-Prince: Imprimerie Henri Deschamps, 1990.

TROUILLOT, M.-R. **Haiti: State against nation.** The origins and legacy of Duvalierism. New York: Monthly Review Press, 1990.

MOTIVAÇÕES DO ABANDONO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Eixo Temático – Marxismo e Educação.

Vilela, Ana Paula Betim do Prado; UEPG
anabetimvm@gmail.com
Darcoleto, Carina da Silva Alves; UEPG
carinadarcoleto@yahoo.com.br.

Palavras-chave: Abandono do trabalho docente; Professores; Educação Básica.

Este texto, parte de pesquisa em andamento, tem por objeto de estudo o abandono do trabalho docente na Educação Básica brasileira. Entende-se que o fenômeno do abandono do trabalho docente e as motivações que permeiam esta decisão é multifacetado, envolvendo desde determinantes econômicos, sociais, históricos, às políticas públicas e, particularmente, à educação, o que afeta a permanência profissional no magistério.

Na sociedade brasileira, com a reestruturação produtiva e o acirramento das políticas neoliberais, sobretudo a partir dos anos 1990, as condições de trabalho dos trabalhadores dos mais diversos segmentos vêm sendo cada vez mais precarizadas, o que não é diferente no setor educacional público.

Hoje, muito se ouve falar em futuro “apagão nas licenciaturas”. Por outro lado, a responsabilização dos professores pelo chamado “fracasso” escolar, ou, dito de outra maneira, por não atingirem “metas” (na visão da gestão empresarial que adentra cada vez mais à educação pública), a plataformização do ensino, dentre outros fatores que corroboram para a vigilância e ameaça à autonomia docente, apontam para a urgência de enfrentar não só o problema do acesso à formação inicial (às licenciaturas, nesse caso); mas também a permanência do professor na profissão docente.

A partir desses apontamentos, coloca-se o seguinte problema de pesquisa: Quais as possíveis motivações que permeiam a decisão do professor pelo abandono do trabalho docente na Educação Básica? O objetivo central é tecer algumas aproximações acerca das motivações do abandono do trabalho docente, com enfoque nos professores da Educação Básica brasileira.

Trata-se de pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo (Gil, 2002), fundamentada no materialismo histórico dialético. A análise preliminar aqui realizada se pauta em contribuições de pesquisadores marxistas, tendo em vista tratar do fenômeno estudado a partir da totalidade do real. Nessa direção, Netto (2011) reforça que não há passo a passo a ser seguido. É a realidade da qual o objeto faz parte que deve ser a condutora do estudo e de seus procedimentos.

Como procedimento, optou-se em analisar produções científicas que tratam do objeto de pesquisa, o abandono do trabalho docente na Educação Básica brasileira. Para tanto, realizou-se o levantamento de teses, dissertações e artigos nas seguintes bases de dados: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Google Acadêmico e a Scietific Eletronic Library Online (SciELO), concentrando a busca de março a outubro de 2025. Nesse levantamento, usou-se os seguintes descritores: abandono docente; professores; desistência; condições de trabalho; abandono de carreira; rescisão; exoneração; evasão docente; motivações do abandono docente; precarização do trabalho, com diferentes combinações de cruzamentos. Além disso, a filtragem, no caso de teses e dissertações, considerou trabalhos da Área da Educação e de Programas de Pós-Graduação em Educação. Ressalta-se que não houve filtro por período de tempo.

A busca, no geral, resultou em 300 títulos de produções, dentre eles: 180 artigos, 75 dissertações e 45 teses. Após a leitura dos títulos e palavras-chave das produções, houve a redução para 145 textos, sendo: 22 teses, 32 dissertações e 85 artigos. Destes, realizou-se, então, a leitura minuciosa dos resumos; o que levou à seleção de apenas 12

trabalhos, os quais se alinham ao escopo do tema em questão, e são divididos em: 1 tese, 5 dissertações, 6 artigos.

Aqui, são apontadas temáticas discutidas nos trabalhos, a partir dos quais buscou-se tecer reflexões aproximadas com o objeto de estudo deste texto. As dissertações de Santos (2023), Moreira (2020) e Pagani (2019) enfocam na relação das exonerações ocorridas na região sudeste do país. Os autores, de modo geral, apontam para a grande quantidade de exoneração de docentes concursados das Redes Estadual e Municipais de ensino da região em questão, e destacam que existem aspectos subjacentes a este processo que vem promovendo, nos últimos anos, uma taxa alarmante de evasão docente. Dentre os principais fatores, são apontadas as condições de trabalho as quais os docentes são submetidos na atualidade, que englobam o espaço de trabalho docente, o gerencialismo empresarial e as práticas mercantilistas na educação; ou seja, condições estruturais e o clima organizacional das instituições em que estão inseridos.

Desta forma, a exoneração e o abandono docente, como apontam os autores, estão intimamente ligados, pois, no sistema público de ensino, os docentes concursados podem estabelecer diversos mecanismos e manobras para abandonar seus cargos e realizarem migrações internas; porém, quando as táticas falham, resta aos docentes a exoneração.

Por conseguinte, buscou-se analisar, através da dissertação de Martinez (2016), a caracterização dos docentes que evadem da educação básica, momento em que é enunciado que há especificações do abandono docente, permitindo desta forma categorizar os tipos de profissionais que evadem e os critérios que estes estabelecem na realização de sua desistência do trabalho. Dentre os critérios e as características, estão elencados: a) docentes que realizam suas práticas pedagógicas em espaços que apresentam grande hostilidade nas relações pedagógicas ou com uma gestão pouco efetiva; b) docentes que sofrem violências físicas e psicológicas dos alunos e colegas de trabalho. É dentro desta categoria, também, que se insere a indisciplina em sala de aula,

o que reflete de forma significativa na tomada de decisão do abandono do trabalho docente frente a estes problemas.

Discussões como condições de trabalho e precarização do trabalho docente foram destacadas nos estudos de Leal e Alves (2024), Matos e Faria (2020), Silva, Miranda e Bordas (2019) e Lelis (2012), que abordam que esses problemas estão atrelados às motivações do abandono docente. Os autores discutem a desqualificação dos docentes que ocorre nos processos de desmonte educacional, pela plataformização e pela obrigatoriedade de performance empresarial imposta aos docentes. Outros aspectos apresentados são as consequências das condições de trabalho que promovem cada vez mais a precarização do sistema educacional e contribui significativamente para a decisão de abandono dos docentes.

Ao abordar as políticas públicas e as relações com a valorização docente, tem-se por base os escritos de Estormovski e Esquinsani (2022), Imhof (2016), Camillo (2015), que apontam as relações entre as legislações vigentes e a intencionalidade de valorização docente, mas que são corrompidos devido à demanda do sistema vigente na sociedade atual, e seus impactos na educação; o que reflete, consequentemente, na valorização dos profissionais docentes.

Há uma forte crítica tecida nos três trabalhos mencionados anteriormente diante das políticas públicas educacionais; na medida em que entendem que tais políticas agem na direção oposta à dos direitos sociais. Ainda, esses autores apontam que o conceito de valorização é tomado de arranjos mercantis, com foco em propostas pouco enriquecidas e com viés de premiação, selecionando-se os docentes dignos e os indignos de receber tais "benefícios concedidos". Destacam também que, em documentos como o Plano Nacional de Educação (PNE), vigente de 2014 a 2024, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN nº 9.394/1996), a valorização docente está explicitamente prevista; mas, a crescente "invasão" da idealização utilitarista do mercado neoliberal promove a constante precarização dos professores no Brasil.

No que se refere às políticas educacionais, Saviani (2008) contribui para o entendimento de que um dos desafios na consolidação de políticas públicas educacionais está atrelado à "descontinuidade" de programas, projetos etc., na medida em que há uma infinidade de reformas no setor educacional, as quais, em linhas gerais, não possibilitam mudanças permanentes e significativas na estrutura da política educacional, limitando-se apenas a mudanças superficiais, o que inviabiliza não só a constituição de um sistema nacional de educação, como políticas que contribuam para uma educação que seja de qualidade socialmente referenciada, ou, em outros termos, que sirva aos interesses da classe trabalhadora.

Desta forma, a inexistência de um sistema nacional educacional consolidado contribui para a promoção de ações descontinuadas que afetam a organização educacional, principalmente no que diz respeito à permanência docente na educação, uma vez que a ausência de um planejamento educacional efetivo gera insegurança profissional, afetando a permanência dos profissionais na profissão, o que pode acarretar a desmotivação e evasão docente.

Em linhas gerais, pode-se observar nas produções a dificuldade na dissociação das discussões em relação aos docentes no Brasil quanto aos aspectos que abrangem as condições de trabalho, às características do corpo docente brasileiro, e se destaca a inegável relação entre as políticas públicas e a precarização da educação pública.

A análise preliminar das produções possibilitou identificar que o abandono do trabalho docente do professor da educação básica é um fenômeno complexo, e sua origem está envolta a inúmeras questões e condições que não se restringem apenas a uma escolha individual dos professores. As condições precárias de trabalho, a sobrecarga física e emocional, o distanciamento entre as políticas públicas e a realidade da educação brasileira para a classe trabalhadora podem ser indutores de um cenário de desmotivação e evasão da profissão.

Ainda, é possível afirmar que a valorização docente, nas discussões das produções analisadas, é peça central na melhoria das condições de trabalho dos professores da Educação Básica pública brasileira. Entretanto, o desafio da consolidação dessa valorização é imenso, pois está no bojo das disputas por projetos de educação distintos; de um lado, o projeto defendido pela classe trabalhadora – que luta pela valorização docente e por uma educação pública, democrática e de qualidade socialmente referenciada –, preocupada com a formação emancipatória e humanizadora; e, de outro lado, na contramão, as imposições e a penetração dos interesses burgueses na escola pública, com seu projeto de educação que impõe, como já discutido, condições cada vez mais precárias de trabalho docente e, como efeito, fragilidade da educação ofertada aos filhos e filhas da classe trabalhadora.

Referências

CAMILLO, E. J**. O Plano Nacional de Educação e a (des)valorização docente.** Disponível em:https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2015/1%20-%20ARTIGOS/O%20PLANO%20NACIONAL%20DE%20EDUCACAO%20E%20A%20(DES)%20VALORIZACAO%20DOCENTE.PDF. Acesso em: 16 ago. 2025.

ESTORMOVSKI, R. C; ESQUINSANI. Brindes, certificados e vales- presente: valorização docente na educação básica. Brasília: Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 16, n. 34, p. 207-221, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.22420/rde.v16i34.1358. Acesso em: 13 set. 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**/ Antônio Gil.- 4. Ed.- São Paulo: Atlas, cap. 4, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 30 mai. 2025.

IMHOF, É. L. B. **Políticas públicas de valorização da profissão docente no Brasil: avanços e contradições em seus processos de materialização**. (Mestrado em Educação) 2016 Santa Catarina: Universidade do Oeste de Santa Catarina, 91 f, 2016. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO MERCOSUL, 17, 2015, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2015. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4663961. Acesso em: 10 jul. 2025.

LEAL, T. M. A.; ALVES, T. **Fatores associados ao abandono da profissão docente na educação básica: uma revisão sistemática**. Goiás: Jornal de Políticas Educacionais, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.5380/jpe.v18i1.94471. Acesso em: 22 set. 2025.

LELIS, I. **O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas.** Sociologias, v.14, n.29, p.152-174, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-45222012000100007. Acesso em: 14 ago. 2025.

MARTINEZ, V. M. **Quem são os docentes que "evadem"? Uma análise das características relacionadas ao atrito docente na rede estadual de São Paulo**, 2016. Dissertação (mestrado em economia). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2016. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96131/tde-20102016-153257/publico/VictoriaMMartinez_Corrigida.pdf. Acesso em: 15 ago. 2025.

MOREIRA, G. L. R. **A desistência da carreira docente na Rede Estadual Paulista: precarização, precariedade e frustração**, 2020. 192 f. Dissertação (mestrado em Educação). São Paulo: Repositório UFSCar, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9697645. Acesso em: 23 jul. 2025.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx.** José Paulo Netto. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. Disponível em: https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/introducao-aos-estudos-do-metodo-de-marx-j-p-netto.pdf. Acesso: 08 mai. 2025.

PAGANI, G. **Quando os professores desistem: Um estudo sobre a exoneração docente na rede estadual de ensino de São Paulo.** 2019. Dissertação (mestrado em educação). São Paulo: Unesp/ Araraquara, 2019. Disponível em: https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/4966.pdf. Acesso em: 25 set. 2025.

SANTOS, I. C. F dos. **Exonerar-se como um caminho: narrativas de ex-professores da rede pública municipal do Rio de Janeiro**, 2023.158 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/20862/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-

%20Iacy%20Carvalho%20Ferreira%20dos%20Santos%20-%202023%20-%20Completa.pdf. Acesso em: 19 jul. 2025.

SANTOS, P. K; MOROSINI, M. C. **O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica.** Revista Panorâmica – ISSN 2238-9210 - V. 33 – Mai/Ago. 2021. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318. Acesso em: 27 ago. 2025.

SAVIANI, D. **Desafios da construção de um nacional articulado de educação**. São Paulo: Trabalho Educação e Saúde, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012. Acesso em: 15 out. 2025.

SILVA, O. O. N da; MIRANDA, T. G; BORDAS, M. A. G. **Condições de trabalho docente no Brasil: ensaio sobre a desvalorização na educação básica.** Bahia: Jornal de Políticas Educacionais, 2019. Disponível em: http://10.0.21.4/jpe.v13i0.68301. Acesso em: 14 out. 2025.

O CONTEXTO DA AMÉRICA LATINA: CRISTIANISMO DA LIBERTAÇÃO E AS ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS CONTRA-HEGEMÔNICAS

Eixo Temático - [Marxismo e Educação]

Mateus Martins Moreira; (UNIOESTE)
mateuzmm2608@gmail.com
José Luis Derisso; (UNIOESTE)
joseluisderisso@yahoo.com.br
Grupo de pesquisa: Marxismo e Educação

Palavras-chave: Ideologia; Educação; Libertação.

A América Latina, se configura historicamente como uma região continental impactada por um capitalismo periférico e dependente, uma consequência dos múltiplos fatos e fatores acontecidos de 1492 em diante, quando o continente passa a ser explorado pelos europeus, sendo, assim, a América "desde a sua fundação, um produto da modernidade [...] marcada por uma dizimação de muitos povos e culturas, que viviam neste território [e] que foram silenciados, em um movimento tipicamente caracterizado de genocídio" (Schutz; Schwengber, 2019 p. 162). O genocídio e a exploração nas novas terras conquistadas não poderiam acontecer sem um poder legitimador, então, portugueses e espanhóis recorreram ao papa Alexandre VI (1492-1503), que por meio da bula *Inter Coetera* de 1493, autoriza os reis católicos evangelizar as terras invadidas e sujeitando-as ao seu domínio. E, assim, com a justificativa de doutrinar os índios na fé católica[4], se justificou a práxis da conquista,

[4] Assim, a *Teologia da Libertação* foi/é a expressão, o produto espiritual, enquanto sistematização teológica, de um vasto movimento social e religioso, surgido no começo da década de 1960, na América Latina, definido por Michael Löwy como *Cristianismo da Libertação* que em vista de interpretar e transformar a realidade de miséria e opressão que vivia o povo, sentiu a necessidade de apropriar-se do método marxista, como ferramenta teórica de analise, para identificar a origem e as estratégias usadas pelas classes dominantes para, na quele momento, legitimar e manter os golpes militares no continente (Löwy, 2016). Com isso, passou a sofrer forte repressão da Cria Romana, inimiga inconciliável do socialismo e do marxismo. Isso porque, "de modo geral, a práxis cristã nos países do capitalismo central

tendo a bula pontifícia como fundamento (Dussel, 1997). Com isso, isso explicitava-se e velava-se

> um tipo de ideologia. [onde] Por trás de belos princípios ocultava-se, se encobria, o sentido real da práxis conquistadora. [E] O sentido encoberto era o de que na realidade os europeus tinham dominado o índio reduzindo-o à mais horrível servidão. A morte, o roubo, a tortura (que era o fruto real da práxis conquistadora) ficaram encobertos pela interpretação ideológica: a evangelização (Dussel, 1997, p. 13).

Essa foi a primeira vez que uma ideologia foi usada para justificar a dominação e a exploração no nosso continente. De lá para cá, a coisa se aprofundou, de modo vigoroso, fundamentando e ocultando estes processos, não sendo fácil desmascarar os processos de ideologização que se tornaram a base da opressão no continente. Por isso, a principal tarefa executada ao longo dos anos pelas forças contra-hegemônicas foi descortinar o modo como o sistema de dominação e opressão agiu/age na América Latina produzindo, fundamentando, ocultando, justificando e dissimulando as contradições por meio de uma criação retorico-ideológica. Isso porque, "essa é, exatamente, a função da prática da ideologia: produzir um certo conhecimento que fundamenta a ação, mas que ao mesmo tempo oculta o plano fundamental de seu sentido derradeiro ou real" (Dussel, 1997, p. 12).

tende a confirmar a legalidade do sistema. No fundo, com frequência, [a Igreja europeia] desempenha o papel de uma ideologia de justificação" (Dussel, 1982, p. 478).

Dussel[5] é para a América Latina um autor importante, pois traz aspectos da filosofia que proporcionam a liberdade intelectual necessária para nos desvincular da lógica de dominação da filosofia eurocêntrica, que afirma para si o monopólio do saber. Por isso, o primeiro passo necessário para romper a dependência é a identificação de que a verdadeira filosofia libertadora, historicamente, nunca nasce no centro do poder, mas na periferia, que é o lugar onde

> a filosofia pensa o não-filosófico: a realidade. Mas [principalmente] porque é reflexão sobre sua própria realidade, parte do que já é, de seu próprio mundo, de seu sistema, de sua espacialidade. O certo é que a filosofia parece ter surgido sempre na periferia, como necessidade de se pensar a si mesma perante o centro e perante a exterioridade total, ou simplesmente diante do fruto da libertação (Dussel, 1977, p. 10).

Assim, compreendendo a lógica dos mecanismos de dominação que foram instaurados no continente latino-americano, é necessário continuar elaborando fermentas de análise crítica que possibilitem subsídios intelectuais em vista do rompimento total com os sistemas hegemônicos de exploração, para construção a uma autêntica práxis latino-americana como modo de libertação e emancipação[6] (Dussel, 1977). Por isso, para que a América Latina possa existir a partir de si mesma e com

[5] Para entender o processo de como a dominação e a exploração europeia se configuraram no nosso continente, um autor nos é necessário, Enrique Dussel. Que tanto pelo viés histórico quanto filosófico, em sua crítica aos sistemas hegemônicos dominantes europeus que aqui se instalaram, nos ajuda a ter uma maior clareza lógico-conceitual de como se configurou a exploração europeia, naqueles anos, como também nos últimos tempos a ideologia e a exploração das classes dominantes. Seus argumentos de base histórico-filosófica fundamentam a criticidade necessária para compreensão de como se caracteriza o contexto histórico da América Latina, nestes, já, mais de cinco séculos, onde a subordinação e a exploração do povo foram justificadas ideologicamente em benefício dos países e elites dominadoras e exploradoras. Ainda, outra contribuição importante de Dussel foi elucidar como este processo todo foi historicamente se desenvolvendo e incidindo diretamente nas condições de vida e na formação da consciência do povo latino americano (Dussel, 1997).

[6] Segundo Dussel: "a ação libertadora que se dirige ao outro (irmão, mulher ou homem, filho) é simultânea a um trabalho em seu favor. Não há libertação sem economia e tecnologia humanizada, e sem partir de uma formação social histórica. Por isso, a práxis da libertação [...] é o próprio ato pelo qual se transpõe o horizonte do sistema e se entra realmente na exterioridade [...], pela qual se constrói a nova ordem, uma nova formação social mais justa" (Dussel, 1977, p. 69).

autonomia é necessário romper com a hegemonia que o pensamento eurocêntrico ainda exerce sobre ela, fazendo-lhe a crítica. Pois, se "a crítica não for ancorada em outra perspectiva epistemológica/política, distinta dessa, que nos nega, acabaremos encontrando-a como a única realidade possível" (Eckhardt, 2020, p. 77).

Abordar historicamente a realidade desvelando-a por meio da filosofia é o percurso que possibilita identificar as categorias e os processos utilizados pelas ideologias das classes dominantes, que são criadas e reproduzidas em vista de dissimular e fragmentar a compreensão da realidade por parte dos que são explorados, oprimidos e marginalizados. Por isso, para as classes oprimidas é fundamental se apropriar das ferramentas cognitivas que evidenciem que a realidade não é metafisica, mas sim, concreta, analítica, material, econômica e política, e por isso, só existe um caminho possível para a libertação: romper com a hegemonia dos sistemas dominantes que se impõem de modo totalitário e hegemônico, em vista de conquistar a libertação total (Dussel, 1995).

Devemos elucidar, ainda, que até hoje todos os processos conduzidos pelas elites dominantes, foram orquestrados de modo intencional e ideológico, imposto dissimuladamente sobre a população de muitos modos, mas principalmente, por meio do trabalho explorado, da propaganda mentirosa e da educação fragmentada, quando está nas limitadas oportunidades, foi dada ao povo. É por causa disso que "a educação da América Latina, enquanto cumpre seu papel civilizatório, tem sido elemento de europeização do continente (...) legitimando os processos de dominação" (Zatti, 2012, p. 34), que como consequência, produzem e reproduzem uma educação "forjada na cultura colonizadora e de estigma escravocrata" (Frigotto, 2013, p. 5), que nunca foi eliminada totalmente, e, que sempre ressurge dissimuladamente sendo promovida e reaproveitada por várias forças governamentais que estão no comando dos vários Estados brasileiros á serviço da hegemonia das atuais classes dominantes.

É necessário de destaque, que está reflexão foi se construindo, principalmente, a partir da década de 1960, em meio aquele contexto, de opressão e dominação ideológica imposto pelos regimes militares nos vários países latino-americanos. E, ao pensar criticamente aquela realidade, também o Cristianismo da Libertação[7] enquanto movimento político-teológico teve um papel decisivo ao propagar entre as classes pobres e oprimidas, o desvelamento concreto e conceitual da ideologia das classes dominantes, em sua prática dissimulada de encobrimento, do verdadeiro significado da práxis que os países europeus e norte-americano, e, também as elites nacionais vinham desenvolvendo em toda a América Latina (Dussel, 1997).

O cristianismo da libertação nas várias perspectivas de sua teoria da libertação, surgiu na América Latina, como uma clara reação ao projeto capitalista norte americano, que viu nos países capitalistas e dependentes uma oportunidade de estender sua hegemonia em acordo com a burguesia industrial nacional, que, para manter suas taxas de ganho congelou os salários da classe trabalhadora, colaborando com toda opressão acontecida no continente, a partir da década de 1960[8] (Dussel, 1981).

Neste caminho, para basilar a discussão, a filosofia elaborada pelo cristianismo da libertação surgiu, então, como sendo a expressão da práxis comprometida com os excluídos, que tendo sua análise voltada para a realidade latino-americana tornou-se também a base para a fundamentação de educação libertadora própria e especifica da

[7] Segundo Manzatto: "preocupada com os pobres do continente em processo de conquista de sua libertação, a Teologia da Libertação fez apelo às ciências do social para melhor conhecer os mecanismos de opressão e dominação. O aparato marxista de crítica social ao capitalismo pode ser descoberto e utilizado por teólogos que, em um primeiro momento, não viam perigos nesta utilização meramente instrumental de categorias marxistas. Assim houve uma grande aproximação entre os envolvidos com a teologia da libertação e os movimentos socialistas e marxistas sem que com isso necessariamente se abrisse mão da perspectiva teológica da reflexão que era feita" (2015, p. 186).

[8] Com isso, como reação das classes oprimidas, surgiram em todos os países latino-americanos movimentos populares das classes trabalhadoras, que ao se manifestar, logo foram contidas e reprimidas pelo modelo neofacista de governabilidade chamado de "estado de 'segurança' nacional – controlado por militares – exerce[ndo] o poder em favor de uma política de concentração e monopólio financeiro-produtivo hegemonizada pelas multinacionais" (Dussel, 1981, p. 33).

América Latina. Afirmando, veemente, que este povo deveria aprender com o contexto de sua história, a partir do seu ponto de vista histórico e concreto, porque, como diria Gramsci, "todo povo tem sua literatura, mas ela pode vir-lhe de um outro povo, isto é, o povo em questão pode ser subordinado a hegemonia intelectual e moral de outros povos" (Gramsci, 2002, p. 127 Apud Rummert, 2007, p. 27).

Diante desta realidade, a partir dos anos 1960 não faltaram teorias que surgiram em busca de respostas a problemática social e educacional. Na linha contra-hegemônica, surgidas no Brasil, destacamos a Pedagogia Libertadora, de Paulo Freire, que em meados dos anos 1960, com experiencias ainda antes da ditadura militar, surge fortemente vinculada aos movimento populares e ao cristianismo da libertação; a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos formulada na década de 1980 por José Carlos Libâneo, que sendo de vertente marxista, inspirada em Georges Snyders, teve como principal foco de sua análise identificar e distinguir os elementos que configuravam as propostas pedagogias progressistas de esquerda a serviço da classe trabalhadora, como também das propostas pedagogias conservadoras, reacionárias e fascistas que estavam a serviço dos grupos dominantes; e a Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani, do início da década de 1980, que pautada na concepção dialética do materialismo histórico marxista afina-se com a psicologia histórico-cultural vigotskiana entendendo a educação como mediação para uma prática social emancipadora (Saviani, 2008).

Como sabemos, durante a ditadura cívico-militar no Brasil, Paulo Freire foi por um bom tempo silenciado, contudo, nos anos finais da década de 1970, devido a continuidade do aprofundamento dos problemas sociais em decorrência das propostas pedagógicas que eram gestadas condicionadas a esta mesma ditadura, Libâneo e Saviani desenvolvem por meio do viés teórico marxista novas concepções pedagógicas de caráter histórico-critico, como resposta às teorias acríticas impostas pelos grupos

dominantes[9]. Em síntese, estas teorias pedagógicas impulsionaram o desenvolvendo de profundas reflexões e novas práticas comprometidas em vista da transformação social, e ainda nos ajudam, a entender a complexidade dialética da educação e da realidade em que vivemos, concebendo

> a educação como instrumento para libertar os trabalhadores da dominação e opressão a que estão submetidos na sociedade atual [...] [cabendo] à educação conscientizar as camadas populares para torna-las senhoras do próprio destino atuando para transformar a sociedade fazendo valer seus interesses e o atendimento de suas necessidades (Saviani, 2021, p. 171).

Em meio a este processo dialético fortemente impactado pelo autoritarismo repressor conduzido pela ditadura cívico-militar, estas propostas pedagógicas contra-hegemônicas, fizeram uma radical crítica à estrutura social e também à educação por ela imposta, "denunciando seu papel alienante visando a conformar a população à ordem existente e tornando-a submissa aos interesses dominantes" (Saviani, 2021, p. 171).

Neste viés, atualmente, estas propostas pedagógicas contra-hegemônicas se tornaram para nós, o principal instrumento teórico que desmascara a dita e suposta educação neutra, que prega a desvinculação da educação do mundo social e político, em vista de formar cidadãos ajustados à ordem existente, condicionados e inclinados a aceitar as condições de dominação à que estão submetidos, sem questionar. Por isso, entendendo este processo e contra essa prática as pedagogias contra-hegemônicas propõem uma educação que seja capaz de formar "pessoas autônomas e capazes de desenvolver uma prática social transformadora em contraposição à educação acrítica

[9] Também em vista de superar as teorias crítico-reprodutivistas, que viam a escola unicamente como um lugar da violência simbólica e aparelho ideológico de Estado, na sua forma dualista, fragmentando a realidade educacional (Saviani, 2008).

que forma pessoas dependentes e reprodutoras da ordem vigente" (Saviani, 2021, p. 171). Contudo, hoje, conseguimos destacar que a principal diferença entre a pedagogia da libertação e a pedagogia histórico-crítica é que:

> enquanto a pedagogia da libertação se coloca na posição da fenomenologia existencial expressa pelo personalismo cristão a partir do qual incorpora contribuições do marxismo, a pedagogia histórico-crítica assume plenamente o marxismo como concepção integral capaz de dar conta de todos os problemas enfrentados pela humanidade (Saviani, 2021, p. 172).

Por meio dos caminhos abertos pela pedagogia em sua postura contra-hegemônica, certamente as teorias de Paulo Freire, José Carlos Libâneo e Dermeval Saviani, nos auxiliam a construir novas práticas transformadoras e emancipadoras tanto no ambiente escolar/acadêmico como na sociedade, por meio do desenvolvimento da reflexão que nos leva a uma compreensão mais profunda dos elementos impostos pelas classes dominantes, que intencionalmente produzem vítimas que são dominadas e excluídas dos bens econômicos, sociais e culturais mais desenvolvidos.

Referências

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação:** na América Latina. São Paulo: Edições Loyola, 1977.

DUSSEL, Enrique. **De Medellín a Puebla – uma década de sangue e esperança**, Vol. I: De Medellín a Sucre 1968–1972. São Paulo: Loyola, 1981.

DUSSEL, Enrique. **De Medellín a Puebla – uma década de sangue e esperança**, Vol. II: **De Sucre à crise relativa do Neofascismo 1973–1977**, São Paulo: Loyola, 1982.
DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação:** crítica à ideologia da exclusão. São Paulo: Paulus, 1995.

DUSSEL, Enrique. **Teologia da Libertação:** um panorama de seu desenvolvimento. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

ECKHARDT, Fabiana. **O outro sou eu também:** a formação de professores das classes populares em diálogo com Paulo Freire e Enrique Dussel. Curitiba: Appris, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Novos fetiches mercantis da pseudo-teoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio.** Chapecó: Sinproeste, 2013. Disponível em: https://www.sinproeste.org.br/wp-content/uploads/2013/04/O-rejuvenecimento-da-teoria-do-capital-humano-no-contexto-do-capitalismo-tardio.pdf . Acesso em: 20 ago. 2025.

LÖWY, Michael. **O que é Cristianismo da Libertação:** Religião e politica na América Latina. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular: Editora Fundação Perseu Abramo, 2016.

MANZATTO, Antonio. O Papa Francisco e a Teologia da Libertação. **Revista de Cultura Teológica,** n. 86, p. 183-203. 2015. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/culturateo/article/view/rct.v0i86.26048/18695. Acesso em: 19 set. 2025.

RUMMERT, Sonia Maria. **Gramsci, trabalho e educação:** jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil actual. Lisboa: Educa, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Critica e Pedagogia da Libertação: aproximações e distanciamentos. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate,** v. 13, n. 3, p. 170-176, dez. 2021. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/ article/view/47177/25792. Acesso em: 20 ago. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Teorias Pedagógicas Contra – Hegemônicas no Brasil. **Ideação,** v. 10, n. 2, p. 11-28, jul.-dez. 2008. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465/3387. Acesso em: 20 ago. 2025

SCHÜTZ, Jenerton Arlan; SCHWENGBER, Ivan Luís. Enrique Dussel e Paulo Freire: reflexões sobre o outro na pedagogia latino-americana. **Revista Alamedas,** v. 7, n. 1, p. 156-175. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/358134609_ENRIQUE_DUSSEL_E_PAULO_FREIRE_REFLEXOES_SOBRE_O_OUTRO_NA_PEDAGOGIA_LATINO-AMERICANA. Acesso em: 20 set. 2025.

ZATTI, Vicente. Heidegger e Dussel: entre à crítica a ontologia ocidental e a questão de uma pedagogia da libertação. **Revista Prâksis,** v. 1, p. 33-38, jan.-jun. 2012. Disponível

em: https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/722/827. Acesso em: 15 ago. 2025

O CONTROLE SOCIAL DO PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR: PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL E DA SOCIEDADE POLÍTICA

Eixo Temático – Marxismo e Educação

Marcia Araujo da Silva Pessanha; Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
E-mail: marciapessanha1975@gmail.com
Leandro Sartori; Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
E-mail: leandrosartori.uerj@gmail.com
Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão; Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
E-mail: gildb17@gmail.com
HISTEDBR - Baixada

Palavras-chave: Conselho Social; Merenda; PNAE

Introdução

O PNAE é um programa de suplementação alimentar de maior longevidade em nosso país na área de segurança alimentar e nutricional, sendo considerado um dos maiores, mais abrangentes e duradouros programas na área de alimentação escolar do mundo (Peixinho, 2013). De acordo com a Lei nº 11.947/2009 (Brasil, 2009) o seu objetivo é contribuir para o desenvolvimento, aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo.

Este estudo busca inventariar a fundamentação teórica no campo das políticas educacionais e marxismo com vistas a construção de referencial sobre controle social no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) sob uma perspectiva crítica. Utilizando categorias marxistas, buscaremos analisar a qualidade, a frequência e a

gestão da merenda escolar nas escolas de ensino público municipal, entendendo as decisões político-econômicas a respeito da merenda e os interesses das diferentes classes. Para isso, refletiremos sobre a maneira como o Estado e a Ideologia se revelam no controle do PNAE.

Abordagem Teórico-Metodológica

Ao compreender o materialismo histórico-dialético como uma ferramenta de investigação e interpretação da realidade social, busca-se entender como os seres humanos produzem e reproduzem a sua vida material, investigando como se constituem as relações de poder que envolve uma política de alimentação, necessidade básica a produção da existência humana. Não propomos apenas constatar o "estado das coisas encontradas", mas mostrar como a ideologia dominante mascara a realidade e perpetua a desigualdade social através dessa política. (Marx e Engels, 1845; 2007).

Sob o enfoque da teoria marxista, podemos perceber na política pública de alimentação escolar a evidente presença da luta de classes em nossa sociedade. Operamos com a ideia de que o controle social, exercido no sentido de acompanhamento da política, é apresentado em sua aparência como um mecanismo que irá garantir a transparência e a efetividade das ações governamentais. Diegues (2013) afirma que após a promulgação da Constituição de 1988, os conselhos municipais passaram a desempenhar um papel fundamental na participação cidadã, promovendo a interação entre governo e população no processo de formulação, implementação e fiscalização das políticas públicas, ajudando a combater as desigualdades sociais e inserindo as comunidades periféricas nas tomadas de decisões.

A partir da promulgação da Lei nº 8913/94 (Brasil, 1994), a qual regulamentou a descentralização do gerenciamento dos recursos do PNAE, tornou-se necessário a formação do Conselho de Alimentação Escolar (CAE). Cabe a este órgão, entre outras funções, fiscalizar e controlar os recursos destinados à merenda escolar. A criação do

CAE, com seus respectivos membros - dentre eles professores, pais e alunos -, permitiu à sociedade a exercer o controle social, cujo objetivo é acompanhar e fiscalizar as ações do governo, de modo a assegurar a manutenção dos direitos do cidadão (Brasil, 2010).

Este estudo utiliza a revisão da literatura na área da política educacional, articulando com os conceitos de Estado e ideologia como tentativa de sistematização teórico-conceitual com vistas a colaborar na fundamentação de trabalho em andamento sobre os conselhos vinculados à alimentação escolar no município de Duque de Caxias/RJ.

Discussão e Resultados

Com a previsão da escolarização estabelecida pela Constituição de 1934, que determinava que o ensino primário deveria ser oferecido por instituições públicas e que a frequência seria obrigatória para os que estivessem em idade escolar, a demanda por alimentação escolar tornou-se necessária. A merenda, nesse contexto, pode ser vista tanto como uma conquista da luta popular quanto como uma concessão estratégica do Estado para mitigar as tensões sociais e assegurar a reprodução ampliada do capital humano.

As primeiras iniciativas por parte dos governos relacionadas a merenda escolar surgiram na década de 1930. Nesse período, devido as transformações políticas e sociais vivenciadas em nosso país, houve a descoberta da ciência da fome (Nutrição), a criação da prática profissional em Nutrição e a elaboração da política social de alimentação e nutrição. Vale ressaltar também que nesse mesmo período, Josué de Castro destacou-se ao realizar um estudo sobre as condições de vida dos familiares da classe operária do Recife, onde verificou-se um alto índice de mortalidade, por causa da precariedade nutricional nos hábitos alimentares dessas famílias, levando o governo a tomar medidas que contribuíssem para a melhora desse índice. (Vasconcelos, 2005).

As políticas vinculadas a alimentação escolar foram ratificadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96 (Brasil, 1996) que em seu artigo 4º, parágrafo VIII. garante aos educandos da Educação Básica o direito a serem atendidos por programas suplementares de alimento. Ao debruçar-nos sobre o estudo do PNAE, observamos que a merenda escolar não apenas visa suprir as necessidades nutricionais dos alunos, mas se tornou um ato social para garantia da permanência do aluno na escola, além de ser uma ferramenta utilizada para amenizar as desigualdades sociais enfrentadas pelos alunos da periferia e suas famílias, onde há o predomínio de vulnerabilidade social e alimentar.

Nota-se a proposição de uma política para amenizar a desigualdade social, porém sem a intenção de exterminá-la. Entende-se que a proposição dos conselhos sociais com acompanhamento da sociedade civil se constitui como instrumento no qual os representantes dos diferentes setores, buscariam a efetividade dessa política.

Percebe-se a proposição de uma política para amenizar a desigualdade social, porém sem a intenção de eliminá-la completamente. Compreende-se que a proposição de conselhos sociais com a participação da sociedade civil é um espaço institucional no qual representantes de diversos setores buscam garantir a efetividade dessa política. Nesse contexto de conflito de interesses, o Estado, em algumas ocasiões, cria marcos legais que estão ligados à correlação na luta de classes. Contudo, a partir da década de 1990, com a implementação da política neoliberal no Brasil, nota-se uma redução da presença do Estado e a privatização de diversos setores.

A perspectiva ideológica neoliberal afeta as relações de produção e impacta as políticas públicas, como o PNAE. A diminuição dos investimentos e a privatização dos serviços tendem a comprometer a qualidade da alimentação escolar, que, em muitos casos, é a única refeição disponível para os alunos da periferia. Além disso, a desnutrição e a baixa qualidade nutricional terão um efeito direto no desempenho escolar, agravando as desigualdades e a pobreza no país.

A Lei 11.947/2009, que regulamenta o PNAE, estabelece que pelo menos 30% dos recursos financeiros repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) sejam destinados à aquisição de produtos da agricultura familiar. No entanto, percebe-se que a agricultura familiar não é devidamente priorizada, enfrentando barreiras burocráticas e competitivas em relação às grandes empresas. Tal cenário persiste mesmo com iniciativas legislativas, como o PL 212/2022 (proposto em 2022 com o objetivo de ampliar o índice para 50%) e o PL 1/2024 (que, em 2024, visava estimular o cumprimento do percentual mínimo já previsto na Lei 11.947/2009). Do ponto de vista marxista, essa dinâmica reflete a lógica do capitalismo, onde a busca incessante das grandes empresas pela maximização do lucro se sobrepõe à garantia de alimentos saudáveis, de qualidade e gerados a partir da agricultura familiar.

A pesquisa divulgada pelo IBGE (2024) evidencia a persistência da insegurança alimentar no Brasil em 2023, afetando 27,6% dos lares, com agravamento nas famílias chefiadas por mulheres e pessoas negras. A persistência da vulnerabilidade, mesmo com políticas públicas, aponta para a insuficiência dessas soluções. Essa realidade reforça as profundas contradições e a desigualdade própria do sistema capitalista, onde a subsistência básica ainda é um privilégio para muitos e um desafio constante para a classe trabalhadora.

A comprovação, através dos dados do IBGE, de que a insegurança alimentar persiste no nosso país, mesmo com a implementação do PNAE, mostra que as políticas públicas são insuficientes para superar as contradições do capitalismo. A análise do materialismo histórico-dialético demonstra que a distribuição desigual dos recursos, estimulado pela busca do lucro e pela ideologia neoliberal, precariza a alimentação e impacta diretamente a vida da classe trabalhadora. Essa precarização tem um objetivo maior que é manter a dependência e impedir a libertação, reflexo das relações de produção.

Conclusões

Analisar o controle social do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) a partir de uma perspectiva marxista, mostrou que embora os Conselhos de Alimentação Escolar (CAEs), onde está previsto a participação da sociedade civil, representem um avanço, eles estão inseridos em um contexto mais amplo no que diz respeito à luta de classes e reprodução social.

O controle social, apesar da sua intenção de transparência e efetividade, pode tornar-se um instrumento da classe dominante, com ajuda do Estado, para desarticular os movimentos de resistência. Os CAEs, limitam-se à ação fiscalizadora, sem questionar as raízes extra escolares da alienação e da desigualdade que persistem na sociedade. A classe trabalhadora, alienada do processo e do produto de seu trabalho e dependente de políticas de subsistência, torna-se um elo nessa cadeia de reprodução social, onde sua sobrevivência é condicionada e controlada.

Sendo assim, a real superação da insegurança alimentar pautada na satisfação das necessidades humana exige uma transformação radical das relações de produção e do próprio papel do Estado. O controle social, nesse sentido, só atingirá seu potencial transformador se transcender a esfera burocrática e se tornar uma das ferramentas de contestação e emancipação radical da classe trabalhadora.

Referências

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.** Lei sobre o atendimento da alimentação escolar e do programa dinheiro direto na escola aos alunos da educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Acesso em 26/08/2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23/07/2025.

BRASIL. **Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994.** Lei sobre a municipalização da merenda escolar. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8913.htm. Acesso em: 23/07/2025.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. **Projeto de Lei n. 1, de 2024.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar, para estimular o cumprimento de percentual mínimo de aquisição de gêneros alimentícios da agricultura familiar para o Programa Nacional de Alimentação Escolar. Brasília, DF: Senado Federal, 2024. Disponível em: https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/161856. Acesso em: 24 jul. 2025.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. **Projeto de Lei n. 1, de 2024.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica, para aumentar o percentual de recursos financeiros repassados pelo FNDE, no âmbito do PNAE, que deverão ser utilizados na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural. Brasília, DF: Senado Federal, 2024. Disponível em: https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/161856. Acesso em: 24 jul. 2025.

DIEGUES, Geraldo César. O controle social e participação nas políticas públicas: o caso dos conselhos gestores municipais. **Revista NAU Social**, v.4, n. 6, p.82-93. maio/out. 2013.

FERREIRA, Igor. Segurança alimentar nos domicílios brasileiros volta a crescer em 2023. **Agência de Notícias IBGE**, 25 abr. 2024. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39838-seguranca-alimentar-nos-domicilios-brasileiros-volta-a-crescer-em-2023. Acesso em: 23/07/2025.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p.333-361, maio-ago. 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã:** crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em

seus diferentes profetas (1845-1846). Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto comunista.* Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2010.

PEIXINHO, Albaneide Maria Lima. A trajetória do Programa Nacional de Alimentação Escolar no período de 2003 – 2010: relato do gestor nacional. **Ciência & Saúde Coletiva**, 2013.

VASCONCELOS, Francisco de Assis Guedes de. Combate à fome no Brasil: uma análise histórica de Vargas a Lula. **Revista de Nutrição**, v.18, nº 4, p. 439-457, Julho/Agosto 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1415-52732005000400001. Acesso em 23/07/2025.

O PROGRAMA PARCEIRO DA ESCOLA E A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARANAENSE: ENTRE O DISCURSO GOVERNAMENTAL E AS RESISTÊNCIAS SOCIAIS

Eixo Temático – Marxismo e Educação

COLARITES, Katia;
Universidade Estadual de Ponta-Grossa (UEPG)/PR
E-mail: colariteskatia@gmail.com
DARCOLETO; Carina Alves da Silva;
Universidade Estadual de Ponta-Grossa (UEPG)/PR
E-mail: carinadarcoleto@yahoo.com.br
Grupo de Pesquisa Capital, Trabalho, Estado, Educação e Políticas Educacionais (GPCATE)

Palavras-chave: Programa Parceiro da Escola; Privatização; Educação Paranaense.

O objetivo central deste texto, que é parte de pesquisa de mestrado, em andamento, é realizar apontamentos acerca do Programa Parceiro da Escola (PPE) e a privatização da educação no Estado paranaense, discutindo as contradições entre o discurso governamental de eficiência e modernização e as resistências manifestadas pela comunidade escolar e sindicato docente. Pretende-se contribuir para a compreensão do avanço da privatização da educação pública, como um processo complexo, contínuo e com implicações para a democratização da educação e para a efetivação do direito social à educação.

Nesse sentido, o PPE é compreendido como expressão de um projeto político ideológico mais amplo, articulado à lógica do capital, que se apresenta por meio de discursos que aparentam ser benéficos, mas que, em sua materialidade, representam a precarização, ou até mesmo a subtração, da oferta de serviços públicos voltados à classe trabalhadora. O estudo é bibliográfico e documental, mobilizando especialmente a

legislação brasileira, estadual, o PPE, falas e textos do governo do Estado do Paraná (PR) e de representantes do sindicato docente.

Para iniciar a discussão cabe situar um breve contexto de como ocorreu o crescimento das Parcerias Público-Privada (PPP) na educação. É relevante apontar que a própria Constituição Federal de 1998 prevê a existência de instituições públicas e privadas para a oferta educacional. O texto constitucional, ao mencionar que o ensino é livre à iniciativa privada (CF, art.209), permite a delegação da escola pública para Organizações Sociais sem licitação, reconhecendo a existência de diferentes naturezas nas instituições privadas de ensino, distinguindo entre aquelas com fins lucrativos e as de caráter não lucrativo.

Na década de 1990, as reformas neoliberais ganham força e é elaborado o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), desenvolvido durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), sob coordenação de Luiz Carlos Bresser-Pereira, marcando o início da chamada Reforma administrativa de caráter gerencial no Brasil. Inspirado nos princípios da Nova Gestão Pública (NGP), o plano pretendia "enxugar" o Estado e aumentar sua eficiência, desdobrando-se na Emenda Constitucional n° 19/1998, que introduziu o princípio da eficiência, flexibilização diante a estabilidade dos servidores e permissão de maior participação de organizações privadas na execução de serviços públicos. Nesse contexto, o Estado passaria a atuar como regulador e indutor das políticas públicas, transferindo parte de suas responsabilidades para o setor privado e organizações da sociedade civil.

A partir desse período intensificou-se a transferência da gestão pública para a iniciativa privada, sob a justificativa de que a Reforma tornaria o Estado eficiente, democrático e capaz de garantir tanto direitos sociais, quanto competitividade econômica. Neste meio, as PPP presentes atualmente na educação básica concretizam-se

tanto na proposta do público não estatal, quanto a de um modo "quase mercantil"[10], uma vez que o sistema educacional público passa a incorporar a lógica administrativa sugerida pela iniciativa privada, ao adotar os fundamentos da chamada administração gerencial ou Nova Gestão Pública (Adrião; Peroni, 2009).

No Estado paranaense, especificamente no governo de Ratinho Junior (PSD), como é popularmente conhecido, intensificou-se políticas alinhadas à lógica da NGP, buscando trazer eficiência e qualidade para a educação pública, por meio de adoção de modelos empresariais para a administração escolar. Nesse cenário, o PPE surge como solução para "melhorar a gestão" e "otimizar recursos" das escolas públicas paranaenses. O PPE é instituído pela Lei n° 22.006/2024, o qual trata-se de uma política que concede ao governo do Estado realizar contratos com pessoas jurídicas que se responsabilizem pela gestão administrativa e financeira de escolas públicas. O Programa vem com o discurso de alcançar uma educação de qualidade, porém a sua concepção de oferta da educação indica vinculação com a lógica do mercado, em que as instâncias governamentais têm a intenção de fortalecer o capital em detrimento da formação ampla dos filhos/as da classe trabalhadora.

Diante dessa discussão inicial, abordamos, na sequência, contradições entre o discurso governamental de modernização e eficiência e as resistências empreendidas pela comunidade escolar diante da implementação do Programa.

No Estado do Paraná, a educação pública, sob a gestão de Ratinho Jr, ampliou o modelo neoliberal, acompanhado do discurso de eficiência e eficácia. Cabe ressaltar que o governador assumiu dois mandatos frente ao executivo, sendo o primeiro de 2019-2022 e o segundo reeleito de 2023-2026. Desde o início de seu mandato o

[10] Conforme Adrião e Peroni (2009), na configuração do público não-estatal, o Estado passa a constituir como uma instância privada de direito público, isto é, o Estado se afasta da execução, porém continua como financiador e avaliador das políticas sociais, as quais passam a ser ofertadas por diferentes agentes privados. Já na proposta do "quase mercado", a propriedade continua estatal, porém a lógica mercantil orienta sua gestão.

governador assume uma perspectiva gerencialista empresarial, orientado pela lógica da eficiência, da competitividade, do controle e da transferência de responsabilidades para o setor privado. Entendemos que isso se dá de forma estratégica e intencional, com a finalidade de assegurar o controle e a vigilância permanente diante a classe trabalhadora em educação e os estudantes.

Um dos primeiros atos do referido governador foi instituir o Programa de Parcerias do Paraná (PAR), criado pela Lei nº 19.811, de 5 de fevereiro de 2019. Tal Programa tem por objetivo "modernizar" os mecanismos de desestatização e contratos de parcerias no âmbito da administração pública estadual paranaense, articulado com o discurso de promoção de eficiência, atração de investimentos privados em infraestrutura e melhor gestão dos ativos públicos. Tal formulação expressa o alinhamento do governo estadual a uma perspectiva neoliberal de gestão pública, em que a promessa de modernização e melhoria do setor público se vincula à transferência de responsabilidades do Estado, com a educação básica, para a esfera privada.

Isso se materializa no PPE, iniciando seu processo de implementação no mês de outubro de 2022, quando o Governo do Estado do PR publicou o edital de credenciamento n° 02/2022, substituído pelo edital n° 03/2022, de modo geral, com o objetivo de credenciar empresas privadas que se dizem especializadas na assistência gerencial para a prestação de serviços de gestão educacional e implementação de ações e estratégias que contribuam na gestão administrativa para melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Esse edital representou um passo significativo na transferência de atribuições estratégicas da gestão escolar para agentes privados, configurando uma modalidade de privatização por gestão, tal como analisada por Adrião (2018).

Os anos de 2022 e 2023 configuraram-se como a fase preparatória do projeto, período em que a Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED-PR) instituiu comissões técnicas e estruturou projetos pilotos do Programa em duas escolas estaduais.

Em reportagem publicada no dia 09 de fevereiro de 2024, no site Paraná Educação, são destacados investimentos anunciados pelo governo estadual. Na ocasião, Ratinho Jr. afirmou que "estamos fazendo uma série de transformações na gestão das escolas para garantir que o Paraná continue a ter a melhor educação do Brasil e possa se tornar a melhor educação da América do Sul", além de ressaltar que "ampliamos de 30 para 412 as escolas em horário integral e chegamos a 312 escolas cívico militares, sempre de acordo com a vontade dos pais e da sociedade. E agora anunciamos esses grandes investimentos em infraestrutura, potencializando ainda mais nossos espaços para receber os alunos e professores" (Paraná Educação, 2024).

Todavia, esse discurso oficial se apresenta de forma contraditória à realidade vivenciada pela comunidade escolar, uma vez que estes projetos têm ocorrido sem diálogo efetivo com professores e estudantes e acompanhados de precarização das condições de trabalho docente. Isso se efetiva quando o projeto de Lei (PL) n° 345/2024 é encaminhado à Assembleia Legislativa do Estado pelo Poder Executivo do Estado do PR, no dia 27 de maio de 2024, com intuito de aprovar o PPE. Esta proposta tramitou em regime de urgência e sem discussão com a sociedade. Durante sessão plenária, em 03 de junho de 2024, ocorreu a primeira votação de forma remota, e, em segundo turno, no dia seguinte. É notório que a plenária ocorreu de forma *online* em virtude da manifestação dos estudantes, professores, funcionários das escolas e sindicato docente, todos contrários a essa proposta durante o debate presencial, quando solicitavam discussão coletiva do PL do executivo com a sociedade.

Diante desse processo de imposição do PPE, emergiu no Paraná o movimento "Não Venda Minha Escola", articulado pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP-Sindicato), em conjunto com estudantes, professores, servidores e comunidade escolar. A mobilização ganhou projeção estadual ao denunciar os reflexos da privatização da gestão escolar e ao se contrapor à narrativa oficial do governo, que apresentava o programa como modernização e melhoria da qualidade. O

movimento expôs que tal medida representaria não apenas a mercantilização da educação, mas também a negação do princípio constitucional de uma escola pública, gratuita e socialmente referenciada.

Nesse mesmo cenário de contestação, em novembro de 2024, foi realizada uma auditoria técnica no Tribunal de Contas do Estado do Paraná (TCE-PR), identificando sete irregularidades na contratação das escolas-piloto do PPE. Essa denúncia foi revelada pela deputada estadual Ana Júlia Ribeiro, do Partido dos Trabalhadores (PT), visto que o Ministério Público de Contas endossou o parecer do TCE, solicitando a condenação do Secretário de Educação, Roni Miranda. Dentre as irregularidades apontadas pelo TCE-PR estão o uso indevido da modalidade de credenciamento na licitação, ausência de dotação orçamentária específica para o Programa, visto que a SEED não conseguiu comprovar a dotação orçamentária específica para um Programa que custou R$ 220 milhões aos cofres públicos, falta de estudo técnico preliminar e detalhamento dos custos na formação de preços, prejudicando a análise de viabilidade econômica. Tais apontamentos revelam não apenas falhas administrativas, mas também a fragilidade da legalidade e da transparência no processo de implementação do PPE.

Apesar dessas denúncias e resistências, nos dias 6, 7 e 9 de dezembro de 2024, foi realizada a consulta pública sobre a adesão ao PPE, através da SEED/PR, envolvendo a comunidade escolar de 177 colégios estaduais. Apesar de o governo estadual apresentar a consulta pública como um exercício de democracia participativa, a realidade denunciada por professores, estudantes, servidores e pela APP-Sindicato evidencia o contrário. O processo, embora formalmente estruturado, ocorreu sob pressão institucional, com relatos de assédio e tentativas de influenciar votos, além da antecipação de contratações por empresas privadas, antes mesmo da conclusão da consulta.

Em reportagem publicada no dia 6 de dezembro de 2024, no *site* da App-Sindicato, foi denunciada a repressão à livre manifestação da comunidade escolar

contrária ao projeto. A entidade recebeu diversas denúncias de abusos de autoridade policial contra educadores(as), sendo uma delas registrada em Foz do Iguaçu, no Colégio Almirante Tamandaré. Segundo relato de Margleyse Santos, secretária executiva Educacional do Sindicato, um grupo de professores encontravam-se na porta da escola com uma mesa e pirulitos estampados com a mensagem "Vote Não" e a chefe do Núcleo de Educação tentou retirá-los do espaço,

> Ela disse que não poderíamos estar nesse espaço conversando com a comunidade e que era para irmos para outro lugar. Nós resistimos, permanecemos ali e ela chamou a PM. Na primeira viatura que chegou uma policial abusou do poder, sendo bem agressiva na sua fala, dizendo que nós tínhamos que sair, relata Margleyse (APP Sindicato, 2024, *online*).

Esse episódio de repressão denunciado pela APP-Sindicato não pode ser compreendido como um fato isolado, mas como parte de uma estratégia intencional com a finalidade de assegurar o controle e a vigilância permanente diante a classe trabalhadora em educação. A utilização da força policial contra educadores(as) que se manifestavam pacificamente expressa a atuação do governo estadual no campo educacional, que atua para garantir os interesses da burguesia e assegurar a implementação de políticas alinhadas à lógica do capital, sustentando a ideologia neoliberal através de imposição de soluções inspiradas na lógica de mercado.

Diante desse cenário, consideramos que a educação é um campo de disputas e luta de classes. Mesmo frente às resistências e às mobilizações empreendidas por trabalhadores da educação, estudantes e comunidade escolar, o Programa foi instituído pela Lei n° 22.006/2024, no Estado paranaense. Com isso, 82 escolas estaduais de 34 municípios paranaenses foram privatizadas, violando o princípio democrático na educação, o qual só é efetivado quando há possibilidade de participação ativa dos cidadãos no processo de tomada de decisão no ambiente escolar.

A análise preliminar aqui realizada possibilitou identificar que o PPE é marcado pela ascensão da lógica neoliberal e pela intensificação das PPP na educação básica paranaense. Ao transferir a gestão administrativa e financeira das escolas públicas para empresas privadas, o governo estadual reforça a mercantilização do ensino, esvaziando a função social da escola pública e subordinando-a aos interesses do capital. É notório que a privatização não se sustenta juridicamente, transparecendo muitos pontos inconstitucionais. O PPE contraria a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) n° 9394/96, a qual estabelece, em seu artigo 14, a gestão democrática do sistema financeiro, administrativo e pedagógico. Além disso, existe a interferência na qualidade do ensino e na autonomia pedagógica, na medida em que propõem a gestão compartilhada entre o setor público e privado.

Neste viés, embora apresentado como estratégia de modernização e de melhoria da qualidade da educação, o Programa revela contradições profundas: ausência de diálogo democrático com a comunidade escolar, repressão às manifestações contrárias à proposta, irregularidades apontadas pelos órgãos de controle e precarização das condições de trabalho docente. Esses elementos demonstram que a proposta se distancia da perspectiva de uma educação pública, gratuita e socialmente referenciada, como previsto constitucionalmente, configurando-se antes como expressão de um projeto político-ideológico que busca consolidar os interesses do capital no campo educacional.

Assim, o PPE não deve ser analisado de forma isolada, mas como parte de uma ofensiva neoliberal que se articula nacionalmente e que tem como objetivo reconfigurar a escola pública em consonância com os princípios da NGP. Nesse contexto, as resistências empreendidas por professores, estudantes, sindicato e comunidade escolar evidenciam que a educação constitui um espaço de disputa de projetos societários antagônicos, no qual a luta coletiva em prol da educação pública, democrática e de qualidade socialmente referenciada se apresenta como tarefa fundamental diante do avanço das políticas privatistas.

Referências

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir do mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf. Acesso em: 29 set. 2025.

ADRIÃO, T.; PERONI, V. M. V. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. **Retratos da Escola,** Brasília, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009. Disponível em: https://doi.org/10.22420/rde.v3i4.105 Acesso em: 27 jun. 2025.

APP-Sindicato. **Repressão à livre manifestação marca primeiro dia de consulta às comunidades sobre o Programa Parceiro da Escola.** Disponível em: https://appsindicato.org.br/repressao-a-livre-manifestacao-marca-primeiro dia-de-consulta-as-comunidades-sobre-o-programa-parceiro-da-escola/ . Acesso em: 29 set. 2025

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 2 out. 2025.

PARANÁ Educação. **Governador Ratinho Junior reforça compromisso com a educação ao visitar o Colégio piloto do projeto Parceiro da Escola**. Disponível em: https://www.paranaeducacao.pr.gov.br Acesso em: 29 set. 2025.

PARANÁ. **Lei nº 22.006, de 4 de junho de 2024.** Institui o Programa Parceiro da Escola. Curitiba: Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, [2024a]. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria Acesso em: 29 set. 2025.

O SABER OBJETIVO COMO ELEMENTO DESIDEOLOGIZANTE NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Eixo Temático – Marxismo e Educação

Silva, Maycon Henrique da. *(UNIOESTE)*
maycon.mhs@gmail.com
Orso, Paulino José. *(UNIOESTE)*
paulino.orso@unioeste.br
Grupo de pesquisa: HISTEDOPR

Palavras-chave: Objetividade; Ideologia; Pedagogia Histórico-Crítica.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo discutir a relação entre o conceito de ideologia em Marx e Engels e a defesa da transmissão do conhecimento objetivo preconizada pela Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

Procuramos retomar a concepção marxiana e engelsiana de ideologia e, a partir dela, ressaltar que, ao defender a objetividade e ao mesmo tempo a não neutralidade do conhecimento a ser transmitido na educação escolar, a PHC torna-se uma teoria pedagógica desideologizante. Em outras palavras, fundamentada sobre os pressupostos do Materialismo Histórico Dialético, a PHC não é uma teoria pedagógica posicionada a favor da "ideologia" da classe trabalhadora, ao contrário, ela procura contribuir para a sua desideologização. A PHC aponta para necessidade de desvelar a realidade e conhecer o mundo e as coisas como de fato são, concreta e objetivamente, de modo a dissolver o verniz ideológico imposto pela classe dominante.

A presente discussão é parte dos resultados obtidos na pesquisa desenvolvida e sistematizada na dissertação de mestrado intitulada "Pedagogia Histórico-Crítica: uma teoria pedagógica desideologizante" (Silva, 2025). Nela, procuramos demostrar como a PHC se constitui como uma teoria pedagógica que contribui para a formação de um

novo homem para uma nova sociedade a partir de um método que possibilita a apreensão da realidade objetiva sem os véus da ideologia.

Diante dos ataques desferidos constantemente contra a educação pública com o claro objetivo de submeter cada vez mais a escola aos interesses da classe dominante, o presente debate é de suma relevância para a instrumentalização dos educadores e pesquisadores da educação que, a partir dos pressupostos da PHC, estão construindo de forma coletiva alternativas possíveis de uma práxis pedagógica revolucionária.

O saber objetivo e o processo de desideologização

Sabemos que a natureza e a origem da educação confundem-se com a natureza e a origem do próprio homem. O ato de conhecer é condição primordial para a preservação e manutenção da vida e, no caso dos seres humanos, este conhecimento tomou proporções cada vez mais complexas e elaboradas à medida em que, por meio do trabalho, o homem passou a transformar a natureza e a produzir um outro mundo a sua volta, o mundo da cultura (Saviani, 2011, p.11).

De acordo com Saviani, a palavra conhecimento possui três dimensões distintas a partir de sua origem grega: *doxa*, *sophia* e *episteme*. O termo *doxa* diz respeito ao que hoje chamamos de senso comum, trata-se do conhecimento popular reproduzido culturalmente entre as pessoas a partir de crenças, superstições ou experiências individuais. A palavra *sophia* é utilizada para se referir ao conhecimento dos mais velhos, aquele que é adquirido por meio da experiência de vida, são os conselhos dos anciãos às novas gerações. Já o conceito de *episteme* aponta para o saber objetivo, sistematizado, mais elaborado, produzido e acumulado pela humanidade e comprovado cientificamente. Portanto, este último é o tipo de conhecimento que deve ser organizado e transmitido no âmbito da educação escolar (Saviani, 2011, p.14)

Ao fazer a defesa da objetividade do saber científico que, transformado em saber escolar, deve ocupar a centralidade da função social da escola, Saviani afirma que a objetividade do conhecimento não é sinônimo de neutralidade.

> A neutralidade é impossível porque não existe conhecimento desinteressado. Não obstante todo conhecimento ser interessado, a objetividade é possível porque não é todo interesse que impede o conhecimento objetivo. Há interesses que não só não impedem como exigem a objetividade (Saviani, 2011, p. 8).

Saviani considera que, o que impede ou possibilita a compreensão objetiva da realidade são os diferentes interesses que permeiam a sociedade que vivemos. No caso da classe trabalhadora é interessante que, a partir das determinações históricas, se conheça a realidade como de fato ela é afim de transformá-la. A classe dominante, por sua vez, tem o interesse de esconder, encobrir e distorcer essas determinações afim de permanecer como classe hegemônica.

A Pedagogia Histórico-Crítica, portanto, tem o objetivo claro de transmitir o saber objetivo, sistematizado e historicamente produzido pela humanidade. Esta defesa, de acordo com Saviani, é o que torna a PHC uma teoria que supera o pensamento burguês moderno e a caracteriza como uma teoria marxista da educação partindo duas premissas importantes:

> 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 (Saviani, 2011, p.21-22).

Fundamentado em um método superior, distinto daquele utilizado pelo pensamento burguês e chamado por Marx de método cientificamente exato (referência), Saviani defende a primazia da realidade sobre o pensamento e afirma que é possível

conhecer o mundo real objetivamente, extraindo dele próprio suas categorias de análise. Nas palavras de Marx:

> O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (Marx; Engels, 1973, p. 258-259).

Sendo assim, para o Materialismo Histórico Dialético e para a PHC, as ideias, as representações, as abstrações, as teorias, as visões de mundo, não surgem no pensamento dos homens como um passe de mágica. O conhecimento, bem como os demais elementos da cultura, é produzido historicamente a partir de relações humanas reais e concretas, a partir do modo como os homens produzem sua própria existência.

Essa premissa é de suma relevância para compreendermos o conceito marxiano e engelsiano de ideologia. Antes, porém, ainda que de forma breve, façamos digressão às origens históricas desta terminologia.

Conforme discorremos mais amplamente na dissertação da qual resultou este trabalho, a palavra ideologia tem sua origem no contexto da Revolução Francesa. Antoine Louis Claude Destutt de Tracy (1754-1836), foi o primeiro pensador a escrever sobre ideologia. Logo em seguida, uma série de intelectuais, posteriormente chamados de ideólogos, adotaram a mesma perspectiva de Tracy e também escreveram sobre o tema.

Este grupo de intelectuais procurava compreender como as ideias se formam na mente humana, e, para isso, se propuseram a inaugurar um novo campo da ciência cujo objeto de pesquisa seria a formação das ideias no campo do pensamento. Tratava-se do estudo das ideias, ou seja, a ideologia.

Não demorou muito até os ideólogos se tornarem alvos de críticas. Naquele contexto, o próprio Napoleão Bonaparte passou a tratá-los com um certo desdém e

afirmava que eram pessoas que estavam alheias à realidade e suas ideias não contribuíam em nada no desenvolvimento econômico da nação. Desse modo, a ideologia passou a ser considerada um mero conjunto de ideias atribuído à grupos específicos que não se relacionam com a totalidade das pessoas e não tinha muito nexo com a realidade.

Marx e Engels foram os responsáveis por atribuir um novo sentido à palavra ideologia, especificamente em sua clássica obra *A ideologia alemã* escrita entre 1845 e 1846 e publicada pela primeira vez em 1932. Antes disso, o conceito predominante de ideologia era aquele atribuído por Napoleão aos ideólogos, ou seja, a ideologia como um mero conjunto de ideias.

Ocorre que o texto d'*A ideologia Alemã,* publicado apenas oitenta e sete anos depois de sua produção, não esteve acessível à uma série de pensadores marxistas como Lênin, Gramsci, Rosa Luxemburgo, entre outros. De modo que, o conceito de ideologia que encontramos nas obras destes importantes autores é aquele atribuído aos ideólogos da Revolução Francesa. Ideologia, para a maior parte dos pensadores marxistas é um conjunto de ideias de um determinado grupo social conforme sua cultura, suas crenças e sua visão de mundo.

Mas, qual é o conceito marxiano e engelsiano de ideologia? Seria o mesmo de Lênin e de Gramsci? Se não são, quais as implicações teórico-práticas destas diferenças entre os conceitos? Estas foram algumas das questões sobre as quais nos debrussamos na dissertação citada anteriormente.

Ao perscrutar os fundamentos das ideias dominantes da Alemanha de seu tempo, especialmente no campo da filosofia e da política, Marx e Engels fazem a seguinte constatação:

> Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante (Marx; Engels, 2002, p.48).

Em Marx e Engels, conforme já mencionamos anteriormente, as ideias não são produzidas a partir do nada. São as determinações reais e objetivas do modo como os homens produzem suas vidas que determinam sua forma de pensar, de expressar-se, e de ver o mundo. Na sociedade capitalista, a classe que detém os meios de produção no campo da economia também detém o monopólio da produção do pensamento. Os autores ainda afirmam que:

> Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também uma consciência, e consequentemente pensam; na medida em que dominam como classe e determinam uma época histórica em toda a sua extensão, é evidente que esses indivíduos dominam em todos os sentidos e que tem uma posição dominante, entre outras coisas também como seres pensantes, como produtores de ideias, que regulamentam a produção e a distribuição dos pensamentos de sua época; suas ideias são portanto as ideias dominantes de sua época (Marx e Engels, 2002, p.48).

Marx e Engels consideram que a ideologia não é apenas um conjunto de ideias de um grupo social, trata-se de ideias específicas que se tornam dominantes em cada época, propagadas e naturalizadas historicamente. É o conjunto de ideias da classe dominante.

A ideologia tem a função de escamotear a realidade afim de que não a enxerguemos como de fato ela é. Em outras palavras, a ideologia é o véu que nubla a objetividade, que impede a grande massa de enxergar as contradições, a exploração, a miséria, a manipulação, a destruição e todo o caos instalado pelo presente modo de produção.

Sendo assim, nem o marxismo, nem a PHC podem ser considerados como "ideologias da classe trabalhadora". Ao contrário, são instrumentos de desvelamento da realidade, são teorias que expressam com maior fidedignidade o movimento real do mundo real, e, portanto, são teorias desideologizantes.

Conclusão

Diante do exposto, temos clareza de que nossa missão não é nada simples. A defesa da socialização dos conhecimentos científicos, objetivos e sistematizados não pode se tornar apenas um jargão reproduzido por quem procura respaldar sua *práxis* na PHC. Não se trata de uma mera escolha por um referencial teórico-metodológico. Ao nos posicionarmos em consonância com a PHC, assumimos um compromisso social, ético e político a favor da transformação da sociedade, e junto a esta transformação prática inclui-se também o processo de desideologização.

Sendo, pois, a ideologia, o pensamento dominante da classe dominante que escamoteia, distorce e nubla a realidade objetiva, cabe à educação escolar contribuir para o desvelamento da realidade, instrumentalizando os estudantes com o que há de mais desenvolvido no campo da ciência, das artes e da filosofia.

Uma teoria pedagógica com bases marxistas, como é o caso da PHC, não pode ser uma ideologia, não pode se coadunar com as concepções de mundo burguesas e hegemônicas. A defesa da objetividade e da cognoscibilidade da realidade feita por Saviani, é também a defesa da luta contra o pensamento ideológico.

Referências

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Editora Estampa, 1973.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2022.

SAVIANI, Dermeval. *Marxismo e pedagogia*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p. 16-27, abr. 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA, Maycon Henrique da. *Pedagogia histórico-crítica: uma teoria pedagógica desideologizante*. 96 f. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de

Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Nível de Mestrado e Doutorado (PPGE). Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/897. Acesso em: set. 2025.

OFENSIVA ULTRALIBERAL CONTRA A EDUCAÇÃO: A COLONIZAÇÃO DA ESCOLA PELO CAPITAL

Eixo Temático – Marxismo e Educação

Carmem Waldow; Instituto Federal do Paraná (IFPR)
carmem.waldow@ifpr.edu.br
Paulino José Orso; Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
paulinorso@uol.com.br
HISTEDOPR

Palavras-chave: Colonização da Escola pelo Capital; Empresariamento da Educação; Crise do Capitalismo.

As primeiras décadas do século XXI são marcadas pela participação intensa de representações do empresariado na educação pública brasileira através da formulação de políticas educacionais, parcerias público-privadas, da terceirização da gestão escolar, da produção de materiais, da formação de professores. Este trabalho, fruto de uma pesquisa em andamento, tem como objetivo introduzir a discussão sobre o que convencionamos chamar de "colonização da escola pelo capital" como forma de garantir o acúmulo de riquezas em meio a crise estrutural que o capitalismo enfrenta. Tendo como fundamento o materialismo histórico-dialético, este trabalho aponta as contradições da escola pensada pela classe dominante para a classe trabalhadora e da educação como um direito social expropriado pelo capital.

Marx e Engels (2020, p. 133) afirmam que "a história de todas as sociedades até agora tem sido a história das lutas de classe". Sendo que a escola está inserida na totalidade social, pode-se afirmar que é marcada pelas lutas de classes. Desde o seu surgimento até a modernidade, destinava-se apenas aos que dispunham de servos ou trabalhadores escravizados, aos que, pela exploração do trabalho alheio, gozavam de

tempo livre. A *scholé*, o lugar do ócio, durante séculos foi espaço exclusivo da classe dominante de cada tempo histórico. A escola para todos é fruto da sociedade capitalista, e a ascensão da burguesia como classe dominante estabelece sistemas de educação diferentes para as classes diferentes. A dualidade educacional expressa o antagonismo de classes no capitalismo e, a serviço do capital, forma os trabalhadores que esta sociedade necessita, adaptando-os e (des)qualificando-os para o mercado de trabalho.

Ocorre que, nos últimos anos, a escola não se transformou em apenas um espaço de perpetuação da ideologia dominante, ou de preparação de mão-de-obra, ou de adaptação dos indivíduos à sociedade, transformou-se também em uma fonte de renda e acúmulo de riquezas para muitos capitalistas. Marx e Engels (2020) apontam que o capitalismo inaugura as crises de superprodução e de sobreacumulação, algo que em períodos históricos anteriores seria considerado um contrassenso. Harvey (2020, p. 282) destaca que "o capitalismo global vem experimentando um problema crônico e persistente de sobreacumulação desde a década de 1970", e é em meio a essa crise que a escola, e a educação como um direito social, passam a ser colonizadas pelo capital.

A educação tornou-se um direito social no mundo capitalista em meio a uma crise anterior, que colocou em xeque o liberalismo. A Crise de 1929, marcada pela quebra da Bolsa de Nova Iorque, mergulhou o mundo capitalista na Grande Depressão, que "[...] destruiu o liberalismo econômico por meio século" (Hobsbawm, 2010, p. 99). A estrutura econômica da sociedade, sua base material, "[...] sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência" (Marx, 2020b, p. 83) estava ruindo e não havia na doutrina liberal qualquer solução para essa crise. A mão invisível do mercado, o livre cambismo, a competição, o *laissez-faire* e o Estado mínimo "[...] tornaram-se ameaças ao liberalismo e ao capitalismo" (Orso, 2007, p. 168).

Porém, enquanto a crise se aprofundava no capitalismo, no ocidente havia desenvolvimento. Para Hobsbawm (2010, p. 100 – grifo nosso)

> O trauma da Grande Depressão foi realçado pelo fato de um país que **rompera clamorosamente com o capitalismo** pareceu imune a ela: a União Soviética. Enquanto o resto do mundo, ou pelo menos o capitalismo liberal ocidental, estagnava, a URSS entrava numa industrialização ultra-rápida e maciça [...]. De 1929 a 1940, a produção soviética triplicou, no mínimo dos mínimos.

Após a Revolução de Outubro, houve na Rússia e, posteriormente, na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) um processo rápido de modernização e industrialização que tinha fundamento diametralmente oposto ao liberalismo burguês e ao seu princípio primeiro: a propriedade privada. A própria Constituição Soviética de 1936 deixa a oposição ao capitalismo muito clara, afirmando em seu Art. 4º que a base econômica consiste "[...] no sistema econômico e na posse socialista dos utensílios e meios de produção, [...] com **abolição da propriedade privada dos utensílios e meios de produção e com a eliminação da exploração do homem pelo homem"** (Stálin, 1943, s.p., grifo nosso).

Muitas contradições se tornaram visíveis entre o mundo socialista e o mundo capitalista: no ocidente a necessidade da exploração do trabalho, a falta de ajuste dos salários, o desemprego e o exército de reserva como garantias de regulação do valor do trabalho, carga horária de trabalho elevada, combate às organizações dos trabalhadores, etc; enquanto no oriente o trabalho era visto como um direito, a jornada de trabalho era reduzida, as férias eram remuneradas, o amparo material era garantido em caso de incapacidade para o trabalho, havia incentivo às agremiações e sindicatos, licença maternidade, seguro social para pessoas idosas, descanso durante a gravidez, assistência em maternidades e creches e igualdade entre homens e mulheres.

Os países que compunham a URSS saíram da condição de agrários e atrasados para rapidamente experimentarem a industrialização, o pleno emprego, a redução das desigualdades sociais e o progresso social, sobretudo em educação, saúde e habitação (Orso, 2007). Os direitos essenciais, garantidos pelo socialismo, eram vendidos como

mercadorias ao proletariado do capitalismo. Países subdesenvolvidos e trabalhadores explorados pelo capital passaram a demonstrar grande interesse pelo socialismo, formando organizações trabalhistas e fundando Partidos Comunistas. Assim, além de superar a Grande Depressão, o capitalismo teria que combater o socialismo. A crise era material e, também, ideológica.

Nesse contexto que o inglês John Maynard Keynes (1883-1946) faz uma revisão da teoria liberal, conhecida como keneysianismo, propondo a intervenção do Estado em áreas que as empresas privadas não desejam ou não podem atuar, como infraestrutura, educação e pesquisa; na redução da taxa de juros; no acompanhamento do equilíbrio entre demanda e oferta, no pleno emprego e introdução dos benefícios sociais. Keynes apresenta a necessidade de um Estado intervencionista, um "remédio amargo" para superar a crise (Orso, 2007).

De acordo com Chauí (2020), inspirados nos pressupostos de Keynes, surgem o *Wellfare State* (Estado de Bem-estar) e o *New Deal* (Novo Acordo – EUA), que necessitavam, para se realizar, do Estado como regulador e parceiro. Cria-se o fundo público, que opera pelo financiamento simultâneo da acumulação de capital e da reprodução das forças de trabalho. A primeira, com subsídios para agricultura, indústria e comércio, pela valorização do capital através da dívida pública e pela criação de setores produtivos estatais; a segunda, pela promoção de políticas estatais de saúde, educação, previdência, lazer, cultura e subsídios para habitação. O fundo público geria o salário indireto, ou o segundo salário, que é pago ao coletivo social através de bens e serviços. Acrescido ao salário direto, aquele que o trabalhador recebe individualmente pela venda da sua força de trabalho, o salário indireto aumentou a capacidade de consumo das classes trabalhadoras, criou o consumo de massa.

Os direitos sociais, garantidos pelo fundo público, mudam a superestrutura da sociedade capitalista, e a reforma do liberalismo proposta por Keynes, trouxe o Estado interventor. É preciso destacar, pois, a afirmação de Engels (2020, p. 269), de que o

Estado "[...] em todos os períodos típicos, é sem exceção, o Estado da classe dominante e, de qualquer modo, essencialmente uma máquina destinada a reprimir a classe oprimida e explorada." As mudanças propostas pelo keneysianismo, por mais que pudessem parecer um Estado em socorro dos trabalhadores, não visavam à abolição da sociedade de classes, mas a sua manutenção e a ampliação do capital acumulado. Mas, é certo que, em meio à Guerra Fria, a conceção de direitos aos trabalhadores do mundo capitalista os cooptou e impediu o seu deslocamento para o socialismo (Orso, 2007).

Passada a Crise de 1929 e findada a Segunda Guerra Mundial, ideólogos burgueses, que sempre se manifestaram contra as defesas de Keynes, entre eles Von Hayek e Milton Friedmann, elaboraram um projeto político e econômico em que atacavam os encargos sociais e a regulação do mercado pelo Estado. A Sociedade de *Mont Saint Pelerín*, que posteriormente criou a Escola de Chicago, defendia um retorno radical aos princípios do liberalismo, investindo contra o que chamavam de "Estado de Providência". Conforme avançavam os domínios do capitalismo sobre o mundo e o bloco oriental perdia forças, as ideias do ultraliberalismo vão ganhando força e, a partir da nova crise de sobreacumulação que o capitalismo enfrenta em 1970, estabelece-se, primeiramente por imposição, no Chile, com a Ditadura de Pinochet e, na sequência, na Inglaterra, nos Estados Unidos e em vários outros países capitalistas. A diminuição e o desaparelhamento do Estado, a liberdade econômica e o encolhimento dos direitos sociais, além do combate às organizações dos trabalhadores são preceitos de Friedman e Hayek que pautam contrarreformas político-econômicas que acontecem pelo mundo. Isso acontece, porém, quando o socialismo soviético enfrentava grandes problemas ocasionados pela Guerra Fria, culminando na derrubada do Muro de Berlim, em 1989.

Sem um inimigo para enfrentar que pudesse despertar o interesse da classe trabalhadora, a parcela do fundo público que era destinada aos trabalhadores foi, gradativamente, sendo cortada e destinada ao acúmulo de capital. Para tanto, seriam necessárias novas mudanças na superestrutura da sociedade e, na esteira do

ultraliberalismo, contrarreformas foram sendo realizadas de modo que os direitos sociais foram expropriados dos trabalhadores enquanto o capital portador de juros, através de instituições financeiras, bancárias e não bancárias, começa a ganhar destaque, acumulando riquezas "[...] sob a forma de juros de empréstimos, de dividendos e outros pagamentos recebidos a título de posse de ações e, enfim, de lucros nascidos de especulação bem-sucedida" (Chesnais, 2005, p. 35). No processo de titularização da dívida pública, o capital tem a garantia de supervalorização, pelos altos juros, assim como, tem a garantia do pagamento, uma vez que há bens públicos para a privatização e direitos dos trabalhadores que podem ser diminuídos; ou seja, o fundo público, sobretudo dos países "subdesenvolvidos" é destinado, em grande medida, para alimentar o acúmulo de capital, enquanto o planejamento e execução do orçamento público se reduz em regimes austeros, de maneira a tranquilizar o mercado.

No Brasil, durante o processo de redemocratização, diversos direitos sociais foram garantidos na Constituição Cidadã, de 1988, conforme descrito no Art. 6º, "São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição" (Brasil, 1988). Porém, tão logo foi aprovada, iniciou-se a sua "desconstitucionalização", visto que o mesmo texto previa como prioridade no orçamento o pagamento da dívida pública. Para garantir esses direitos, seriam necessárias as parcerias público-privadas, as privatizações e o voluntariado. Cria-se uma forma de captação de recursos públicos para o acúmulo de capital, com a colonização dos direitos sociais. É o que Harvey (2020) designa como "acumulação por despossessão".

A educação passa a ser ambicionada como uma fonte de riquezas para o capital no final do século XX. Alavancados pelas orientações dos organismos internacionais, que indicavam que o poder público não daria conta de ofertar educação básica para todos e que articulações e alianças com o setor privado seriam necessárias (UNESCO,

1990), surgiram institutos, organizações e fundações ligadas ao capital reivindicando para si e seus intelectuais orgânicos a função de pensar a educação e a escola da e para a classe trabalhadora, uma vez que, para eles e em seu discurso ideológico, o Estado, que até então assumiu essa função, não o fez com qualidade e é responsável pelos problemas que se apresentam. Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Telefônica Vivo, Grupo Itaú/Unibanco, Instituto Natura, dentre outros, são exemplos deste interesse crescente pela educação, e a união desses grupos em movimentos, como é o caso do Todos Pela Educação e o Movimento pela Base, demonstra a articulação do capital em torno da determinação de políticas públicas educacionais.

As contrarreformas que aconteceram na educação através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) demonstram o poder e a influência exercidos por esses grupos. A título de exemplo, pode-se citar o estudo realizado por D'Ávilla e Lima (2020) que demonstra a participação de Universidades Estaduais e Federais na elaboração da primeira e segunda versões da BNCC, e a sua ausência total na versão definitiva do documento, quando, após o Golpe de 2016, os intelectuais orgânicos do capital (Gramsci, 1979) decretam o que, como e quando será ensinado à classe trabalhadora no Brasil.

A colonização da escola pelo capital se dá através da política pública educacional, mas, também, pela participação nas decisões acerca do recurso público e pela transferência deste recurso para o acúmulo de capital. Robertson e Vergi (2012) destacam que toda a participação do setor privado na educação é visando ao lucro e "agressivos retornos" para o seu investimento. Assim, a mercantilização da educação se torna um negócio lucrativo para essas oligarquias, que atuam no mercado de materiais didático-pedagógicos, formação de professores, gestão educacional, vouchers, tecnologias educacionais, plataformas digitais, terceirização de atividades educativas.

Na colonização pelo capital, o conhecimento científico é relativizado e a escola se organiza em torno de competências e habilidades que devem ser desenvolvidas para a formação de sujeitos submissos e adaptados à realidade. Os donos do capital lucram, pois, ao se utilizarem da escola para treinar e formar o pensamento necessário para a manutenção dos seus domínios, mas, também, pelo desvio do fundo público para os seus próprios cofres. Enquanto isso, um projeto societário diferente, sem classes sociais, distancia-se da classe trabalhadora pelo trabalho totalmente fragmentado e alienado, pela ausência de modelos que atraiam os olhares da classe trabalhadora, como foi a URSS, e pela ausência de espaços em que a transformação desta sociedade possa ser discutida, que poderia ser a escola fundamentada numa perspectiva emancipatória.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CHAUÍ, Marilena. O totalitarismo neoliberal. **Anacronismo e Irrupción**, Buenos Aires, v. 10, n. 18, p. 309-328, 2020. Disponível em: https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/ anacronismo/article/view/5434 Acesso em: 21 out. 2024.

CHESNAIS, François. **A finança mundializada**: raízes sociais e políticas, configuração e consequências. São Paulo: Boitempo, 2005.

D'ÁVILA, Jaqueline B.; LIMA, Michelle F. Agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza (CE), ano 42, n. 82, p. 55-72, maio/ago. 2020. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/54649>. Acesso em: 27 jan. 2025.

ENGELS, Friedrich. Barbárie e Civilização (1884). *In:* MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **História, Natureza, Trabalho e Educação.** São Paulo: Expressão Popular, 2020.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

HARVEY, David. **Os Sentidos do Mundo:** Textos essenciais. São Paulo: Boitempo, 2020.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos:** O breve século XX – 1914-1991**.** 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010b.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Burgueses e Proletários - Manifesto do Partido Comunista. *In:* MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **História, Natureza, Trabalho e Educação.** São Paulo: Expressão Popular, 2020.

ORSO, Paulino José. Neoliberalismo: Equívocos e Consequências. *In:* LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís. **Liberalismo e Educação em Debate.** Campinas: Autores Associados, 2007.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out-dez. 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000400012. Acesso em: 03 out. 2025.

STÁLIN, Emil Ludwig. **A Nova Constituição Soviética.** Rio de Janeiro: Editorial Calvino, 1943.

PESQUISA EM EDUCAÇÃO PELO MÉTODO DO MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO

Eixo temático: Marxismo e Educação

Flávia W. de H. Bezerra Santos; Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)
flaviawbs@gmail.com
Lutas sociais, trabalho e educação (Lute)
Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Palavras-chave: Pesquisa em educação; políticas educacionais; materialismo histórico e dialético.

A presente proposta de trabalho tem como objetivo refletir sobre os fundamentos filosóficos e políticos do materialismo histórico e dialético, método sistematizado por Marx e Engels (2007), e tornar acessível aos estudantes interessados, ainda nos anos da graduação, alguns dos conceitos e categorias basilares do método. Assim sendo, a problemática que move a investigação e que estará acompanhando a escrita destina-se a compreender a complexidade que envolve o método em questão, o alcance e os limites da sua aplicação na produção do conhecimento e a importância do materialismo histórico e dialético para a investigação na área da educação e das políticas educacionais.

Utilizando como metodologia de pesquisa a análise bibliográfica, o texto refere-se à trajetória de uma acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc/Faed)[11], que iniciou como bolsista de

[11] O ingresso se deu no primeiro semestre de 2023 como retorno de diplomado. A estudante é formada há 28 anos no curso de Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC-1997); em 2025 ingressou no Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), na linha de Pesquisa de Políticas Educacionais, Formação e Trabalho Docente e integra o Grupo de Pesquisa Lute.

Iniciação Científica no Laboratório de Pesquisa "Lutas Sociais, Trabalho e Educação (LUTE)" e como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/UDESC/FAED), ambas no segundo semestre do ano de 2024, no seu primeiro contato com a pesquisa em educação pelo método do materialismo histórico e dialético.

O trabalho é resultado das leituras e discussões realizadas na disciplina da pós-graduação "Pesquisa em Educação na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético"[12]. Cabe destacar que algumas disciplinas-chaves – sobretudo as de fundamentos da educação – nas fases iniciais, assim como a participação no grupo de estudos da Pedagogia Histórico Crítica[13], nos anos de 2023 e 2024, e no Laboratório "Lute", em 2024, contribuíram para despertar o desejo de aprofundamento nos referenciais teóricos estudados, considerados fundamentais para a compreensão do Estado contemporâneo e suas contradições, mais especificamente para o estudo das políticas públicas referentes à educação.

Considera-se que a identificação e a compreensão dos dois elementos-chaves que constituem o método: o princípio materialista e a lógica dialética, contribuem para um melhor entendimento do materialismo histórico e dialético. Aquela parte da premissa de que o trabalho é o primeiro ato histórico do ser humano. Para Marx e Engels (2007), o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que os seres humanos têm de estar em condições de viver para poder fazer história. Portanto, a categoria ontológica que explica o mundo é o trabalho.

---

[12] Disciplina eletiva do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/Udesc/Faed), ministrada pela professora Dra. Mariléia Maria da Silva.

[13] O grupo foi constituído, em 2023, seguiu nos anos de 2024 e 2025, por membros da comunidade acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia da Udesc, sob a coordenação da professora Dra. Danielle Antunes, e está vinculado ao HISTEDOPR (Grupo de pesquisa em "História, Sociedade e Educação no Brasil" – GT da Região Oeste do Paraná), liderado pelo prof. Paulino Orso (UNIOESTE/Cascavel), no formato de curso de extensão e autogestão de um coletivo de grupos de estudos descentralizados em todo o Brasil.

A base do princípio materialista, para Marx, traduz-se no fato de que "o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens [seres humanos] que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência." (2008, p. 47). Nesse sentido, a vida é concebida como resultado da interação das forças produtivas materiais – natureza, meios de produção e força de trabalho – que são objetivas e, portanto, não dependem da vontade do indivíduo. A existência humana, resultado da interação dessas três forças, é uma produção histórica. A capacidade de mudança e/ou transformação não só é possível como é necessária e depende do desenvolvimento das forças produtivas (Iasi, 2022).

A dialética, por sua vez, segundo Reich (1977), é a essência do método, trata do movimento, da lógica sobre a qual o pensamento se estrutura para buscar compreender um fenômeno. O que interessa é captar o movimento do que foi, do que é e do que tende a ser. A ambição da dialética é captar o movimento das coisas e suas contradições. A metáfora do rio de Heráclito de Éfeso: nenhum homem pode banhar-se duas vezes no mesmo rio… pois na segunda vez o rio já não é o mesmo, nem tampouco o homem, dá a perfeita noção da dialética no movimento constante/perpétuo das coisas e da coexistência da afirmação e da negação no mesmo fenômeno.

O materialismo histórico e dialético é profundamente integrado ao movimento da história. É o desenvolvimento da estrutura econômica, ou seja, as contradições existentes entre as relações sociais de produção e as forças produtivas materiais (estrutura) que gera a base que torna possível mudar a política, o direito e a consciência (superestrutura). O conhecimento científico é concebido, portanto, como produto da materialidade histórica do trabalho. A dimensão ontológica, que trata da natureza desse conhecimento, é anterior à epistemológica, que vai permitir à humanidade sistematizar o conjunto de pressupostos através dos quais será possível conhecer a realidade material e social.

A concepção de mundo materialista histórica e dialética se utiliza da ciência para explicar o real e buscar a sua superação a partir das categorias de análise – contradição, luta de classes, mediação, totalidade, entre outras – que o método vai exigir dependendo da realidade a ser estudada. As categorias de análise da realidade, nessa perspectiva, podem ser definidas como conceitos básicos através dos quais se pode refletir sobre os aspectos gerais e essenciais do real, suas relações e conexões.

Para Martins e Lavoura, as categorias de análise em todos os processos de investigação da realidade social "expressam formas de ser do objeto ou fenômeno investigado, sendo, portanto, formas de existência, ontológicas e históricas, do objeto em questão" (2018, p. 228). Cury destaca que, "as categorias possuem simultaneamente a função de intérpretes do real e de indicadoras de uma estratégia política" (1987, p. 21).

Aqui cabe abrir um parêntese para uma breve consideração sobre essência (o que é) e fenômeno (o que aparece). Aquela constitui-se no objeto da dialética, ou seja, é a coisa em si (a estrutura da coisa) que se manifesta no fenômeno apenas de modo parcial. A ciência é o caminho para chegar à essência. O fenômeno, por sua vez, possui um certo grau de realidade, tem a dupla atividade de ocultar e revelar e é o ponto de partida do processo do conhecimento. Compreender o fenômeno é atingir a essência. Kosík ensina que "a manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno" (1969, p. 11).

O materialismo histórico e dialético busca, portanto, compreender os fenômenos sociais na sua relação de totalidade, ou seja, o entendimento de que o objeto em estudo é expressão das relações sociais em um dado momento histórico. Ao examinar uma política pública, por exemplo, se vai buscar as contradições do documento a partir de determinadas categorias de análise que permitam desvendar o documento para além da sua imediaticidade (aparência). O documento não é sujeito, ele tem intenções/interesses. É preciso desvendar quem é o sujeito real do documento – aquele que se apresenta na

contradição capital x trabalho (o trabalhador) –, desvelar o papel do Estado e apontar quais são as frações burguesas que estão em disputa.

Sendo a educação um direito fundamental garantido constitucionalmente, é de suma importância compreender o papel do Estado na sociedade capitalista para as pesquisas no campo da educação e para a análise das políticas educacionais. A tradição de pensamento hegemônica, fundada na ideia de que o Estado defende os interesses de todos, o bem comum, tem como fundamento o pensamento liberal clássico, cuja definição de Estado segue a lógica (formal) da separação entre Estado e sociedade civil. Nessa perspectiva, o Estado seria uma instância neutra que estaria acima da sociedade.

Contrariando a perspectiva liberal, Lênin destaca que o Estado, como produto do caráter inconciliável das classes sociais, é a ideia fundamental do pensamento marxista, "o Estado aparece onde e na medida em que os antagonismos de classes não podem objetivamente ser conciliados. E, reciprocamente, a existência do Estado prova que as contradições de classes são inconciliáveis" (2021, p. 27). O Estado surge, portanto, quando há necessidade de manter uma classe dominando a outra.

É justamente para entender a lógica de funcionamento da sociedade que Marx formula o método do materialismo histórico e dialético. Pelo método, rompendo com o princípio idealista de Hegel, Marx desvela a essência da concepção do Estado burguês: assegurar a propriedade privada dos meios de produção e atender aos interesses da classe dominante.

Gramsci, alinhado à tradição marxista, buscando compreender como a classe dominante domina, traz a sociedade civil para a esfera do Estado. O conceito de Estado Integral foi criado para explicar a relação dialética entre a sociedade política (Estado restrito) e a sociedade civil organizada a partir dos seus aparelhos privados de hegemonia (partidos políticos, imprensa, igrejas, associações, escolas, movimentos sociais, etc.). Gramsci define Estado Integral como "Estado = sociedade política + sociedade civil, ou seja, hegemonia couraçada de coerção" (2024, p. 81). Os aparelhos

de hegemonia, a partir de seus intelectuais orgânicos, elaboram visões de mundo e disputam consenso.

Um outro conceito, ou categoria de análise, igualmente importante em Gramsci, é o de hegemonia, que se traduz como a capacidade de domínio e direção de uma classe sobre a outra, ou seja, a capacidade de dirigir, com os aliados, e dominar os adversários. Do antagonismo de classe, a classe dominante busca a direção sobre o conjunto da sociedade mediante o consenso. Como salienta Cury, "o consenso se torna importante, pois através dele se assegura e se tenta validar a dominação. É aqui que a educação ocupa um papel específico como mediação de uma hegemonia em curso" (1987, p. 14). É de se observar que os consensos acompanham as necessidades do capital.

Tratando-se a educação de uma atividade humana que pertence à totalidade da organização social, resta claro que ela só pode ser apreendida na sua particularidade como expressão do modo de produção capitalista e sua especificidade somente é inteligível no contexto das relações sociais resultantes da hegemonia da classe dominante. Como pontua Cury "indicar o real como contraditório significa fornecer armas teóricas ao movimento de superação da sociedade capitalista. A ocultação desse caráter implica a justificação teórica do existente" (1987, p. 19).

Somente o método integrado ao movimento da história – o materialismo histórico e dialético –, dentre os métodos disponíveis para se fazer pesquisa em educação – como por exemplo, o positivismo, o pós-modernismo e o construtivismo, entre outros –, possibilita ao pesquisador entender a lógica de funcionamento da sociedade de classes e desvela o fundamento da concepção do Estado burguês, que é o de garantir a propriedade privada dos meios de produção e defender os interesses da classe dominante. Indo um pouco mais além, com base na concepção gramsciana de Estado integral, pode-se observar com muito mais clareza como se dá a atuação da sociedade civil organizada a partir dos seus aparelhos privados de hegemonia, como

parte integrante do Estado, na construção de consensos na busca da classe dominante por hegemonia.

O materialismo histórico e dialético é, portanto, um convite ao pesquisador da educação, indispensável aos que se ocupam das políticas públicas, a abandonar os princípios e ideias que constituem a lógica formal[14] – como os princípios da identidade e da exclusão, em que os juízos absolutos separam os opostos, e a ideia de desenvolvimento linear e progressivo, a partir de certas etapas, que conferem a aparência de "progresso" e "evolução" aos diferentes fenômenos – em razão da necessidade do seu objeto de pesquisa ser compreendido na totalidade das contradições inerentes a ele.

Para a transformação social é preciso um mergulho nas contradições[15], melhor dizendo, nas categorias de análise que permitirão examinar a sociedade contemporânea marcada historicamente por um Estado que opera segundo os interesses da classe dominante. Como salienta Paulo Netto, parte considerável das divergências em torno do pensamento marxista é oriundo não só de motivações científicas, mas de recusas ideológicas pois, segundo o autor, "Marx nunca foi um obediente servidor da ordem burguesa: foi um pensador que colocou, na sua vida e na sua obra, a pesquisa da verdade a serviço dos trabalhadores e da revolução socialista" (2011, p. 11).

Na dinâmica contemporânea de acumulação capitalista, a educação pública torna-se cada vez mais atraente e disputada para os investimentos do capital e as políticas públicas refletem essa realidade. Interessa ao setor privado formular políticas destinadas à formação da futura força de trabalho, administrar recursos e vender suas

[14] Para Martins e Lavoura (2018) a lógica dialética incorpora a lógica formal por superação. Embora reconheçam a sua necessidade no processo de conhecimento, o critério lógico-formal de identificação, catalogação, classificação e organização dos elementos do real não permitem captar o seu movimento.
[15] A categoria da contradição tem caráter central, especialmente nas relações que podem ser por esta estabelecida para uma análise do fenômeno educativo, na obra de Carlos Jamil Cury, **Educação e Contradição**. Para o autor, "as falhas dos discursos pedagógicos, sejam de caráter homogêneo ou de equívoco, nascem da não-captação ou do escamoteamento da contradição." (Cury, 1979, p. 16).

mercadorias. Considera-se o materialismo histórico e dialético, em razão da sua integração ao movimento da história, dentre os métodos disponíveis, o que possibilita se utilizar da ciência para explicar o real e buscar a sua superação.

A contribuição de Marx para a ciência moderna é indiscutivelmente pioneira e revolucionária. É preciso um domínio da teoria marxista para utilização do materialismo histórico e dialético nas pesquisas em educação. Cabe aos pesquisadores, portanto, esse compromisso ético e político na identificação do contexto de produção do referencial teórico marxista, na avaliação da universalidade das categorias de análise e dos conceitos como parâmetro para a investigação do seu objeto de pesquisa e para a compreensão dos elementos desse objeto que o vinculam organicamente aos interesses do capital.

Referências

CURY, Carlos Jamil. As categorias e Educação e Categorias. *In*: **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno Educativo. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**: caderno 6. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024. E-book. Disponível em: https://storage.googleapis.com/production-hostgator-brasil-v1-0-9/739/971739/23GwhSwA/62fe6810b01240c4bd153990a1b2accc?fileName=Caderno%206.pdf. Acesso em 10 dez. 2024.

IASI, Mauro. **Introdução ao materialismo dialético**. São Paulo: Fundação Dinarco Reis, 2022. Curso on-line.

KOSÍK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1969.

LENIN. Vladimir Ilitch. **O Estado e a revolução**: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução. 3. ed. São Paulo: Expressão popular. 2021.

MARTINS, Lígia Márcia; Lavoura, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, v. 34, p. 223-239, 2018.

MARX, Karl. Prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política. *In*: **Contribuição à crítica da economia política**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 45-50.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

REICH, Wilhem. **Materialismo Dialético e Psicanálise**. 3. ed. Lisboa: Biblioteca de Ciências Humanas, 1977. (Síntese)

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EJA NO BRASIL (2003-2022): ENTRE A EXPANSÃO, A FRAGMENTAÇÃO E O DESMONTE

Marxismo e Educação

Milena Cristina Perardt Garbossa; UTFPR
milenacpgarbossa@gmail.com
Franciele Clara Peloso; UTFPR
clara@utfpr.edu.br
GEU - UTFPR
CAPES

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA); Políticas Públicas; Financiamento da Educação.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um importante meio de democratização do acesso à educação escolar. Ao atender membros das classes populares que tiveram sua escolarização interrompida, constitui um campo estratégico para a promoção da inclusão social. No entanto, essa modalidade constitui um campo de políticas públicas marcado por tensões históricas entre a inclusão social e a reprodução das desigualdades estruturais. A questão-problema que a pesquisa visa responder é: quais foram as principais políticas públicas voltadas à EJA implementadas entre 2003 e 2022 e de que forma elas contribuíram ou impuseram limites à consolidação de uma EJA emancipatória?

Nesse sentido, nosso objetivo principal é analisar as principais políticas públicas voltadas à EJA implementadas entre 2003 e 2022. Os objetivos específicos são examinar as continuidades e descontinuidades nas políticas públicas da EJA à luz dos

diferentes contextos que marcaram o intervalo estudado e compreender de que forma essas políticas contribuíram para ou impuseram limites à consolidação de uma EJA emancipatória.

Estudar as políticas públicas voltadas à EJA é relevante porque esse campo expressa as contradições sociais e educacionais do Brasil. Essa modalidade representa um direito constitucional que busca reparar as desigualdades históricas de acesso à educação, alcançando principalmente membros da classe trabalhadora que tiveram sua trajetória escolar interrompida. Essa ação permite compreender como o Estado brasileiro tem atuado na efetivação (ou negação) do direito à escolarização na totalidade do processo, bem como identificar os limites e potencialidades das ações voltadas à inclusão social e à emancipação dos sujeitos historicamente excluídos do sistema educacional. O recorte temporal foi delimitado mostra-se relevante por evidenciar, de forma particularmente expressiva, as lutas travadas entre as classes e suas implicações sobre a educação.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica porque se fundamenta em materiais previamente produzidos, sobretudo em trabalhos científicos (Gil, 2002). A pesquisa foi desenvolvida em Pato Branco - Paraná. O instrumento de coleta de dados foi a biblioteca virtual Scielo. O método adotado é o Materialismo Histórico-Dialético (Marx; Engels, 2007), pois as políticas públicas de EJA são compreendidas como expressões das relações entre Estado, capital e classe trabalhadora. Operamos categorias centrais do método, como totalidade, contradição, mediação e luta de classes, buscando ir além da descrição factual dos programas e marcos legais. Em vez de tratar as políticas como iniciativas isoladas, analisamo-las em sua inserção histórica no desenvolvimento do capitalismo dependente brasileiro, evidenciando como avanços, retrocessos e permanências são determinados pelas disputas de projetos societários.

Entre 2003 e 2016 (governos de Lula da Silva e Dilma Rousseff), destacam-se a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) em

2004 (Jakimiu, 2021) e, posteriormente, a Secadi (Di Pierro; Haddad, 2015), que deu visibilidade a grupos historicamente silenciados. No âmbito do financiamento, houve a inclusão da EJA no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), regulamentado em 2007, que ampliou o financiamento da União para toda a Educação Básica (Clementino; Oliveira, 2023) - ao mesmo tempo, os recursos destinados à EJA permaneceram significativamente inferiores aos direcionados às demais modalidades da educação básica (Carvalho, 2012).

Além disso, foi instituído o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) em 2003, voltado a estados e municípios com altos índices de analfabetismo - que apresentou limitações, como uma concepção restrita de alfabetização, cursos de curta duração, falta de continuidade dos estudos, estrutura precária e ausência de formação adequada e valorização dos educadores (Carvalho, 2012). Também em 2003, foi criada a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), com o objetivo de fortalecer a participação social no PBA e contribuir para a formulação, implementação e acompanhamento das políticas nacionais de EJA (Brasil, 2007). Outras medidas foram a extensão da obrigatoriedade do ensino para a faixa etária de 4 a 17 anos em 2009 e a criação do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos - PNLD EJA (Araújo; Cordeiro, 2024).

Em 2005, foi criado o Proeja, que buscava reintegrar jovens e adultos à educação, articulando formação básica e qualificação profissional nas redes públicas. Contudo, a partir de 2011, com a criação do Pronatec - que opera sobretudo por meio de financiamento público ao setor privado - o Proeja foi gradualmente sombreado, dando lugar a uma política de qualificação voltada às demandas do mercado, em detrimento de uma formação integral dos trabalhadores (Julião et al, 2017). A realização do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), instituído em 2002 durante o governo FHC, foi mantida, embora de forma descontínua entre 2003 e 2012 (Ventura; Oliveira, 2020). Práticas como a adoção da Nova Gestão Pública

(NGP) e a instituição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em 2007, consolidaram a lógica de avaliação em larga escala e meritocracia e contribuíram para o aumento da presença de jovens e até mesmo de adolescentes nas turmas de EJA (Fávero; Freitas, 2011).

Nos governos Temer e Bolsonaro (2016-2022), a agenda ultraneoliberal e totalmente alinhada aos interesses das elites se manifestou em políticas como a Emenda Constitucional 95/2016, que congelou os gastos públicos por 20 anos (Uczak et al, 2020). No âmbito educacional, houve a consolidação de práticas gerencialistas e tecnicistas, a ampliação da influência do setor privado e o enfraquecimento da participação social. A EJA, historicamente já marginalizada, foi excluída das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Catelli Jr., 2019).

O desmonte institucional foi evidenciado pela extinção de programas e órgãos essenciais para a modalidade: PBA, PNLD EJA, Projovem, Secadi e CNAEJA (Camargo, 2022). Paralelamente, os recursos destinados à EJA sofreram cortes sucessivos, resultando em uma perda de 80% do financiamento entre 2012 e 2022 (CENPEC, 2022, p. 22). Esse cenário de asfixia financeira e abandono levou à diminuição de matrículas e ao fechamento de turmas nas redes estaduais (Catelli Jr., 2019).

A priorização da certificação rápida em detrimento da escolarização se consolidou com a expansão do Encceja e a Reforma do Novo Ensino Médio (NEM). A NEM permitiu que até 80% da carga horária da EJA fosse oferecida a distância (EaD), medida que beneficiou o setor privado ao transformar a escolarização em produto lucrativo (Jacomini, 2022). Além disso, a Resolução MEC/CNE/CEB nº 01/2021 estabeleceu novas Diretrizes Operacionais que organizaram o currículo da EJA com base nas competências da BNCC - mesmo que essa modalidade tenha sido excluída da BNCC -, padronizando o ensino e o reduzindo a um instrumento de certificação formal,

sem garantir a apropriação do conhecimento e a formação integral dos estudantes (Ventura; Oliveira, 2020).

As políticas educacionais voltadas à classe trabalhadora só podem ser compreendidas à luz das disputas e correlações de forças que caracterizam a luta de classes. Ao analisar as políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos entre 2003 e 2022, evidenciou-se que essa modalidade tem sido historicamente subordinada às determinações do capital e às formas específicas de dominação presentes no Estado brasileiro. A EJA nunca foi estruturada como direito universal, mas tratada como política compensatória, focalizada e residual, revelando seu lugar subordinado na hierarquia educacional.

Nos governos Lula e Dilma Rousseff, houve avanços importantes no reconhecimento institucional da modalidade, no financiamento, no acesso e na participação de grupos historicamente excluídos. Entretanto, tais conquistas ocorreram dentro de uma lógica conciliatória que buscava equilibrar interesses da classe trabalhadora e do setor empresarial. As políticas permaneceram fragmentadas, focalizadas e atreladas à empregabilidade e à responsabilização individual, sem romper com a matriz dual da educação brasileira. A EJA ganhou visibilidade, mas não se enraizou estruturalmente no sistema escolar.

Após o golpe de 2016, essa ambiguidade foi rompida. O projeto educacional passou a ser abertamente tecnicista, meritocrático e alinhado ao capital, com cortes orçamentários, privatização, esvaziamento institucional e expansão de modelos de certificação rápida em detrimento da escolarização. A extinção de programas e órgãos voltados à EJA, a centralidade da BNCC e do Novo Ensino Médio e a ampliação do EaD expressam a conversão da educação em mercadoria e a intensificação da subalternização da modalidade. Sob o neoliberalismo e o neofascismo, a EJA deixou de ser “apenas” marginalizada e passou a ser desmontada.

Portanto, enquanto nosso país for governado pela democracia burguesa - conforme Lênin (1977) -, a imensa maioria dos membros da classe trabalhadora jamais terá acesso à escolarização de qualidade, voltada para a emancipação (seja na modalidade regular ou através da EJA). No máximo, terão acesso a um processo de formação utilitarista ou a certificação - com expansões em governos que se propõem a conciliar os interesses das classes e desmontes em governos que defendem exclusivamente as elites. Essa interpretação evidencia a pertinência do Materialismo Histórico-Dialético para compreender a EJA não como política isolada, mas como expressão das determinações estruturais do capitalismo e das lutas de classes que atravessam o Estado e a educação.

Conforme Saviani (2008, p. 70), "numa sociedade dividida em classes, a classe dominante não tem interesse na manifestação da verdade já que isto colocaria em evidência a dominação que exerce sobre as outras classes". A verdadeira emancipação dos sujeitos não pode nascer dentro dos limites da democracia burguesa, pois ela se apoia nas mesmas bases que mantêm a exploração e a desigualdade social: o capitalismo. Para que a EJA cumpra um papel realmente emancipador, é necessário romper com a lógica do capital e com os modelos de educação que reforçam essa dominação.

Referências

ARAÚJO, F. V.; CORDEIRO, K. M. S. As políticas públicas educacionais do Programa Nacional do Livro Didático: analisando um livro didático de EJA. **LINKSCIENCEPLACE**, v. 2, n. 4, p. 377–387, 2024. Disponível em: <https://linkscienceplace.com/index.php/lnk/article/view/180>. Acesso em: 23 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.093**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando à universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências. diário oficial da união, 4 abr. 2007.

CAMARGO, A. C. **Juventude, educação e trabalho: juvenilização do CEEBJA de Chopinzinho-PR**. 2022. (135). Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2022. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6235>. Acesso em: 27 mar. 2025.

CARVALHO, M. P. As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010). In: III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação, 2012, Zaragoza. **Anais** [...]. Zaragoza, 2012. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/publicacao.html>. Acesso em: 03 fev. 2025.

CATELLI JR, R. O não-lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC. In: CASSIO, F.; CATELLI JR., R. (Orgs.). **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 313-318.
CENPEC. **Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA**. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2022/10/Movimento-pelaBase_Noctua_Material-EJA_2022_09_v12-1.pdf](https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2022/10/Movimento-pelaBase_Noctua_Material-EJA_2022_09_v12-1.pdf>. Acesso em: 08 out. 2025.

CLEMENTINO, A. M.; OLIVEIRA, D. A. Tensões e contradições das políticas educacionais dos governos de Lula e Dilma Rousseff: aprendendo com as lições do passado. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, e22022, p. 1-23, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/22022>. Acesso em: 27 fev. 2025.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Transformações nas Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do Terceiro Milênio. Uma análise das Agendas Nacional e Internacional. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217 maio-ago, 2015.

FÁVERO, O.; FREITAS, M. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392. jul./dez. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/16712>. Acesso em: 21 mar. 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
JACOMINI, M. A. Novo Ensino Médio na prática: a implementação da reforma na maior rede de ensino básico do país. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35,

p. 267-283, mai./ago. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 08 mar.2025.

JAKIMIU, V. C. L. Extinção da Secadi: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 3, p. 115-137, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/reed/article/view/8149/5735>. Acesso em: 06 out. 2025.

JULIÃO, E. F. et al. As políticas de Educação de Jovens e Adultos na atualidade como desdobramento da constituição e da LDB. **Poiésis**, Tubarão, v.11, n. 19, p. 40 - 57, Jan/Jun 2017. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/4725>. Acesso em: 22 mar. 2025.

LÊNIN, V. I. **A revolução proletária e o renegado Kautsky**. Lisboa: Edições Avante!, 1977.
MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, Autores Associados, 2008.

UCZAK, L. H. et al. O governo Temer e a asfixia dos processos de democratização da educação. **Educação**, Santa Maria, v. 45, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edufsm/v45/1984-6444-edufsm-45-e33740.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2025.

VENTURA, J. P.; OLIVEIRA, F. G. A travessia “do EJA” ao Encceja: Será o mercado da educação não formal o novo rumo da EJA no Brasil? **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 03, n. 05, p. 80-97, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/9427/6273>. Acesso em: 22 mar. 2025.

REFLEXÕES ACERCA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA O TRABALHO SOCIOEDUCATIVO NO SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS

Eixo Temático - Marxismo e Educação

Jaqueline Becker; Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Jaquelinebecker200@gmail.
com Bruna Ienke de Arcanjo; Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
brunaienkee@gmail.c
om Julia Malanchen; Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
juliamalanchen@gmail.com
Grupo de pesquisa HISTEDOPR Grupo de pesquisa EMANCIPAR
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES)

Palavras-chave: Pedagogia histórico-crítica; Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos; Pedagogia social.

A reflexão proposta neste estudo parte da relação direta das autoras com a temática proposta, uma vez que, atuam como Pedagoga Social e Educadora Social, no âmbito do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) no município de Foz do Iguaçu no estado do Paraná. Ambas, licenciadas em Pedagogia na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), atualmente, egressas do Programa de Pós-Graduação em Ensino na instituição anteriormente citada, e bolsistas pelo programa de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Com o presente estudo, pretende-se refletir a aproximação acerca dos pressupostos filosóficos da pedagogia histórico-crítica com o desenvolvimento do trabalho socioeducativo de Pedagogos(as) Social e Educadores(as) Social que atuam no

SCFV. Dessarte isso, parte da carência de estudos que desvelem uma base teórico-metodológica que direcionem o planejamento didático realizados por esses profissionais em espaços não escolares, e que subsidie práticas socioeducativas permeadas de intencionalidade, promoção de direitos humanos e a emancipação dos usuários do SCFV. Para atingir os objetivos propostos, a pesquisa em seu caráter bibliográfico, investigou fundamentos da pedagogia histórico-crítica e no campo do SCFV. Segundo Severino (2017) a pesquisa bibliográfica utiliza conceitos e dados explorados por outros pesquisadores, sendo assim, um estudo a partir das contribuições já registradas em livros, teses, artigos e dissertações. Em consonância com a pedagogia histórico-crítica, a análise da realidade investigada é orientada pela base epistemológica ancorada no método do materialismo histórico-dialético.

Para aprofundar a temática, julga-se como relevante iniciar com uma contextualização histórica da origem do SCFV e destacar quais significados atribuem o seu atendimento. Nesse sentido, destacamos que a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a Assistência Social integrou-se como um direito de cidadania, dado que, anteriormente o atendimento a população em situações de vulnerabilidade social caracterizava-se por um caráter caritativo desenvolvidas por entidades religiosas ou privadas. Posto isso, na seção IV, art. 203 da Constituição Federal dispõe-se os objetivos da Assistência Social como o amparo às crianças e adolescentes, proteção à família, à maternidade, posto que "[...] será prestada a quem de necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social [...]" (Brasil, 1988).

Em 1993, a partir da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) foram estabelecidas diretrizes voltadas para a gestão e execução dos serviços, assim como, para o financiamento. A partir disso, com a publicação da Norma Operacional Básica (NOB) entre os anos de 1997 e 1998, iniciou-se a organização dos serviços no campo do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), conceituando projetos e programas, dessa forma, estabelecendo a participação social na decisão e fiscalização de políticas e

introduzindo conceitos fundamentais para refletir a implementação dos serviços de convivência que promoveriam o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários.

A criação da Política Nacional de Assistência Social (PNAS) em 2004, principiou a estruturação do SUAS devido que o atendimento da política de Assistência Social encaminhou-se para sua reorganização em níveis de proteção social básica e especial, com isso, o âmbito da convivência estabeleceu-se como parte da proteção social básica e estava direcionada para a prevenção de situações de vulnerabilidade social através do fortalecimento de vínculos, sejam eles familiares ou comunitários. Nesse sentido, a Política Nacional de Assistência Social (2005) estabelece que o dever do Estado para que "[...] assuma a primazia da responsabilidade em cada esfera de governo na condução política. Por outro lado, a sociedade civil participa como parceira, de forma complementar na oferta de serviços, programas, projetos e benefícios da Assistência Social".

Com a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais (TNSS) de 2009, o SCFV estabeleceu-se formalmente como serviço de proteção social básica. Com esse documento, foram estruturadas suas diretrizes, objetivos e formas de organização do serviço. A Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais (2009), descreve o SCFV como um serviço em grupo desenvolvido com o objetivo de complementar o trabalho social com famílias e prevenir situações que possa expor os seus usuários a situações de risco social. Promove intervenção social, trocas culturais e vivências, sentimento de pertencimento e de identidade, assim, fortalecendo vínculos familiares e em comunidades.

A TNSS ressalta o caráter protetivo, preventivo e proativo do SCFV, ademais, destaca o ponto que esse estudo pretende refletir com os fundamentos da pedagogia histórico-crítica. O SCFV pauta-se na defesa e afirmação dos direitos humanos com vistas de alternativas emancipatórias para o enfrentamento da vulnerabilidade social. Portanto, cabe-se destacar que a PHC e o SCFV são áreas distintas em termos de origem

e foco, mas compartilham fundamentos teóricos e objetivos semelhantes. Ambas têm como finalidade a transformação da realidade social e a emancipação dos indivíduos dentro de uma sociedade dividida em classes. Essas abordagens valorizam o desenvolvimento do pensamento crítico, o fortalecimento da consciência social e a mobilização das comunidades como formas de intervenção e mudança social.

A PHC foi desenvolvida por Dermeval Saviani e se apresenta como uma proposta pedagógica de caráter revolucionário. Com base nos princípios do marxismo, essa concepção busca propor uma educação comprometida com a transformação da sociedade e superar as teorias pedagógicas tradicionais que, até então, predominavam no cenário educacional. Saviani (2021) denota as bases teóricas da PHC firmadas nas contribuições de Marx como fundamental, dessa forma, pauta os fundamentos teóricos em uma dialética do movimento real com relação de movimentos e das transformações.

Essa concepção pedagógica marxista, revela seus fundamentos com a contribuições de diversos autores, como Antônio Gramsci que desenvolveu o conceito de hegemonia cultural, ao afirmar que o poder da classe dominante se mantém não apenas pela força, mas principalmente pela sua capacidade de impor sua visão de mundo como se fosse universal e legítima. Essa ideologia acaba sendo assimilada e naturalizada pelas classes populares, o que contribui para a manutenção da ordem social vigente.

Segundo Gramsci (2014), as classes dominantes produzem uma espécie de padronização das identidades, promovendo um sentimento nacionalista exagerado, que ofusca e oculta a luta de classes. Essa hegemonia gera uma ideia de conformidade nos modos de vida e nas manifestações culturais, fazendo com que o modo de pensar dominante seja aceito como único ou natural. Nesse processo, o Estado atua por meio de dois tipos de aparelhos: o coercitivo, que impõe a ordem pela força (como as leis, a polícia, o exército), e o hegemônico, que atua pela ideologia (como a escola, a mídia, a religião), moldando o pensamento e os valores da população.

Ao referenciar contribuições no âmbito da Psicologia, Lev Vygotsky, por meio da psicologia histórico-cultural destaca a importância do contexto social e cultural no processo de aprendizagem. Para o autor, o desenvolvimento humano ocorre principalmente por meio da interação com outras pessoas e com o ambiente, sendo a linguagem um instrumento essencial nessa mediação. Sua teoria é especialmente relevante para o campo da Pedagogia Social, uma vez que, rompe com a ideia de que o aprendizado é um processo puramente individual. Ao contrário, Vygotsky defende que aprender é um ato coletivo, construído historicamente e profundamente influenciado pelas práticas sociais e culturais nas quais o indivíduo está inserido.

No que tange, o materialismo histórico-dialético constitui um método de análise que busca compreender a forma como os seres humanos produzem socialmente a própria existência, articulando essa análise a uma concepção materialista da realidade. Parte do princípio de que tudo o que existe tem natureza material e pode ser compreendido racionalmente. O conhecimento, nesse contexto, é uma construção do sujeito que busca refletir a realidade em suas múltiplas determinações, superando a aparência imediata dos fenômenos para atingir sua essência e compreender os processos históricos e sociais que os constituem. (Gomide; Jacomeli, 2016).

A escola é um dos principais instrumentos de disseminação das ideologias e dos conteúdos produzidos pela sociedade, funcionando como um meio fundamental de formação cultural. Gramsci (2004) destaca esse papel ao propor a ideia de escola unitária, que tem como objetivo formar indivíduos autônomos, críticos e capazes de compreender e intervir na realidade. Além disso, Gramsci chama atenção para o fato de que a formação ideológica não se limita aos muros da escola: ela continua fora do espaço escolar, por meio de práticas sociais e instituições que reforçam os valores e visões de mundo dominantes. Assim, a educação é entendida como um processo amplo e contínuo, que acontece em diversos contextos da vida social.

> Num novo contexto de relações entre vida e cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial, as academias deveriam se tornar a organização cultural (de sistematização, expansão e criação intelectual) daqueles elementos que, após a escola unitária, passarão para o trabalho profissional, bem como um terreno de encontro entre estes e os universitários. Os elementos sociais empregados no trabalho profissional não devem cair na passividade intelectual, mas devem ter à sua disposição (por iniciativa coletiva e não de indivíduos, como função social orgânica reconhecida como de utilidade e necessidade públicas) (GRAMSCI, 2004, p. 40).

Nesse sentido, a Pedagogia Social baseia-se em práticas fundamentadas em uma teoria que busca sistematizar, categorizar e estudar cientificamente as relações sociais e a dinâmica da sociedade. Trata-se de um campo que procura compreender, de forma crítica e teórica, os processos educativos que ocorrem fora dos espaços escolares formais, especialmente em contextos sociais marcados por desigualdades. Essa relação se caracteriza como uma *práxis* dialética, ou seja, uma ação educativa que integra teoria e prática, constantemente transformando e sendo transformada pelas realidades sociais com as quais se envolve.

> (...) diz respeito á diferença entre Pedagogia Escolar e Pedagogia Social. A primeira tem toda uma história e é amplamente desenvolvida pela didática, ciência ensinada nas universidades. A segunda, a Pedagogia Social, se desenvolve dentro de instituições não formais de educação. É uma disciplina mais recente que a anterior. Nasce e se desenvolve de modo particular no século XIX como resposta às exigências da educação de crianças e adolescentes (mas também de adultos) que vivem em condições de marginalidade, de pobreza, de dificuldades na área social. Em geral essas pessoas não freqüentam ou não puderam freqüentar as instituições formais de educação. Mas não só: o objetivo da Pedagogia Social é o de agir sobre a prevenção e a recuperação das deficiências de 9 socialização, e de modo especial lá onde as pessoas são vítimas da insatisfação das necessidades fundamentais. Podemos reafirmar, portanto, que no Brasil atual a Pedagogia Social vive um momento de grande fertilidade. É um momento de criatividade pedagógica mais que de sistematização dos conteúdos e dos métodos. Em outras palavras, mais que pedagogistas, temos no Brasil educadores que colaboram com o nascimento e o desenvolvimento de um

> know how com identidade própria, rica de intuição pedagógica e de conteúdos. Ao mesmo tempo nos damos conta de que é chegado o momento no qual precisamos sistematizar toda essa gama de conhecimentos pedagógicos para compreender melhor e interpretar a realidade e projetar intervenções educativas efetivas (Caliman, 2006, p.5)

Contudo, essa abordagem converge diretamente com a PHC, proposta por Dermeval Saviani, que se baseia nos princípios do marxismo para promover uma educação transformadora. Ao romper com a ideia de que o aprendizado é um processo meramente individual, a Pedagogia Social e a teoria de Lev Vygotsky, com sua ênfase na interação social e cultural, reforçam que a aprendizagem é um ato coletivo e historicamente construído. Em suma, a articulação entre a PHC e o SCFV oferece uma base teórico-metodológica para que educadores sociais e pedagogos planejem e executem práticas socioeducativas com intencionalidade. Essa sinergia não apenas promove a garantia de direitos humanos, mas também capacita os usuários a construírem suas próprias histórias, visando a superação da vulnerabilidade social de forma emancipatória.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. Reimpressão 2014. Secretaria Nacional de Assistência Social. Brasília, 2014.

BRASIL. **Política Nacional da Assistência Social – PNAS/2004 e Norma Operacional Básica da Assistência Social – NOB/SUAS**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2005.

CALIMAN, G. **Fundamentos teóricos e metodológicos da Pedagogia social na Europa (Itália)**. In: I Congresso Internacional de Pedagogia Social, 1., 2006, Anais eletrônicos. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100015&script=sci_arttext. Acesso em: 13 set. 2025.

GOMIDE, D. C.; JACOMELI, M. R. M. **O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. Políticas Educativas** – PolEd, [S. l.], v. 10, n. 1, 2016. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/69759. Acesso em: 13 set. 2025.

GRAMSCI, Antonio**. Cadernos do Cárcere**. Maquiavel: notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, edição e tradução Carlos Nelson Coutinho, v. 3, 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição: Luiz Sérgio Henrique e Marcos Aurélio Nogueira, vol.I, 2004.

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

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

2 - PHC: FUNDAMENTOS E TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Coordenação:

Matheus Bernardo Silva

Jeferson Anibal Gonzalez

A LÓGICA DO ENSINO E AS ETAPAS DA PRÁTICA DOCENTE NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Eixo Temático - PHC: Fundamentos e Trabalho Docente na Educação Básica

Lainara Flaviane Schmidt de Góes Ferreira; UNIOESTE E-mail: lainaraschmidt@outlook.com Mônica Cristina Mittmann; UNIOESTE E-mail: monicamittmann@hotmail.com
Joceli de Fátima Arruda Sousa; UNIOESTE E-mail: joceliarruda@hotmail.com

Palavras-chave: Lógica dialética; Prática pedagógica; Transformação social.

Introdução

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), idealizada por Dermeval Saviani nos anos 1980, emerge no contexto da redemocratização brasileira como proposta capaz de superar pedagogias não críticas e teorias crítico-reprodutivas, integrando reflexão teórica e prática pedagógica.

O estudo aborda o ensino e a mediação do conhecimento na perspectiva da PHC, concebendo o ensino como processo intencional em que o professor conduz os alunos do senso comum à compreensão crítica da realidade. Saviani (2008) apresenta cinco etapas fundamentais que orientam a mediação docente na apropriação crítica e sistematizada do conhecimento, promovendo a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade social. A lógica do ensino evidencia o movimento dialético entre síncrese, análise, problematização, instrumentalização, catarse e síntese, em que a educação atua como mediação entre conhecimento e prática social (Galvão; Lavoura; Martins, 2019).

O referencial teórico fundamenta-se em Saviani (2008, 2011, 2015, 2023) e Galvão, Lavoura e Martins (2019), e o estudo adota abordagem qualitativa, bibliográfica, pautado no materialismo histórico-dialético.

Ensino e mediação do conhecimento na ótica histórico-crítica

O conhecimento é um processo dinâmico, histórico e social, construído a partir das interações humanas e mediado por contradições e sínteses. Dessa forma, não se trata de algo isolado ou individual, mas possui uma função basilar na organização e no desenvolvimento social, impulsionando transformações (Cunha; Souza; Silva, 2014).

Ao produzir conhecimento e cultura, o homem apreende sobre o mundo e o transforma. A produção espiritual reflete a capacidade humana de ir além da mera sobrevivência material, buscando compreender e modificar sua realidade por meio do pensamento e da criatividade. Essa ideia ressalta que o modo como o ser humano percebe e se conecta com o mundo não se limita às atividades físicas ou materiais, mas fundamenta-se, sobretudo, no que Saviani (2011) denomina de produção espiritual — ou seja, no exercício do pensamento. Segundo o autor:

> Aqui é preciso desfazer uma confusão. Elaboração do saber não é sinônimo de produção do saber. A produção do saber é social, ocorre no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social (Saviani, 2011, p. 87).

O saber elaborado deve, portanto, ser compartilhado entre os indivíduos para que todos possam colaborar e ampliar o acervo cultural e científico. Assim, a produção de novos conhecimentos sobre a sociedade se intensifica, e, quanto mais as pessoas trocam ideias e informações, mais se compreende e se transforma a realidade social. Portanto, o conhecimento é um bem coletivo que, quando restrito a poucos, reforça desigualdades, mas, ao ser compartilhado, tem o potencial de ampliar a visão crítica sobre o mundo e promover mudanças significativas (Saviani, 2011).

A educação escolar, seguindo esse raciocínio, tem como função socializar o conhecimento, contribuindo para a sua elaboração e apropriação. Nesse ínterim, o

professor, enquanto agente central do processo formativo, deve organizar sua prática pedagógica com base em um planejamento rigoroso, orientado por objetivos definidos e por conteúdos que emergem da prática social compartilhada entre aluno e docente, o que resulta inevitável concluir que o critério para se aferir o grau de democratização atingido no interior das escolas deve ser buscado na prática social (Saviani, 2008).

O discente, partindo de uma compreensão inicial fragmentada e influenciada por saberes informais, deve ser guiado para uma síntese crítica, que consiste na apropriação do conhecimento histórico e sistematizado por meio da mediação escolar. Esse processo tem por finalidade superar a visão fragmentada da realidade, facultando o desenvolvimento de uma compreensão aprofundada e organizada da materialidade. Sob a ótica de Saviani (2008),

> [...] o movimento que vai da síncrese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão- assimilação de conhecimentos (o método de ensino) (Saviani, 2008, p. 59).

A aprendizagem acompanha o movimento dialético do conhecimento: inicia-se na síncrese, percepção desorganizada do todo; passa pela análise, que decompõe em partes mais simples; e culmina na síntese, quando o aluno compreende a totalidade e suas relações.

Desse modo, o papel do professor na perspectiva histórico-crítica é mediar o aluno na passagem do conhecimento fragmentado à síntese crítica, promovendo a apropriação do saber histórico e sistematizado. Esse movimento, que vai da síncrese à síntese por meio da análise, assegura que tanto a descoberta de novos conhecimentos quanto a transmissão e assimilação do conhecimento sejam

conduzidas de maneira articulada, favorecendo uma compreensão profunda e organizada da realidade concreta (Saviani, 2008).

Etapas da prática docente na Pedagogia Histórico-Crítica

O trabalho educativo consiste em promover, de maneira direta e intencional, em cada indivíduo, a humanidade produzida historicamente pelo coletivo social. Dessa forma, a educação tem como objeto a apropriação dos elementos culturais necessários à formação humana e a busca de estratégias para atingir a esse fim (Saviani, 2008).

A PHC busca superar as desigualdades e a divisão social por meio de uma educação emancipadora, promovendo a reorganização das escolas, a reformulação dos currículos e a valorização dos conhecimentos elaborados. Ela orienta a formação de alunos capazes de reconhecer contradições sociais, questionar estruturas vigentes e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Para Saviani (2015), a educação é um fenômeno próprio do ser humano, pois compreende que, diferentemente dos outros animais que se adaptam à realidade natural, o ser humano necessita produzir continuamente sua própria existência. Para isso, em vez de simplesmente se ajustar à natureza, o homem social precisa modificar a natureza de acordo com suas necessidades, ou seja, transformá-la, e esse processo se realiza por meio do trabalho. Contudo, "[...] o trabalho não é qualquer tipo da atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional" (Saviani, 2015, p.286).

O professor exerce, mediante a atividade laboral, um papel central na sociedade, ampliando o acesso da população ao conhecimento científico em diversas áreas do conhecimento. Nesse contexto, todos os profissionais que compõem o corpo social dependem da instrução e mediação pedagógica recebidas ao longo de sua formação, o que reforça ainda mais a importância do trabalho docente na construção

do conhecimento e na transformação da realidade social. Nesse horizonte, para que a educação cumpra seu papel transformador, Saviani (2008) define cinco momentos necessários no encaminhamento da prática docente, segundo a lógica dialética da perspectiva da PHC:

Quadro: Etapas do Processo de Apropriação do Conhecimento

Etapa	Descrição
Prática social inicial	Parte-se da realidade concreta como ponto de partida para a problematização dos conteúdos. A prática social constitui-se como fundamento para a construção do currículo.
Problematização	Os conteúdos emergentes da prática social são questionados e analisados criticamente, buscando-se sua sistematização dentro de um contexto cultural mais amplo.
Instrumentalização	Nesse momento, ocorre a organização e estruturação do conhecimento, fornecendo aos alunos os recursos necessários para compreender e aprofundar os conceitos estudados.
Catarse	Aqui, o estudante assimila o conhecimento de forma crítica e significativa, transformando-o em parte de sua compreensão de mundo, como uma nova perspectiva incorporada à sua forma de pensar.
Prática social final	O saber adquirido é aplicado à realidade, permitindo que o indivíduo atue de maneira consciente e reflexiva na transformação do meio em que está inserido.

Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir de Saviani (2008).

Essa abordagem pedagógica possibilita "[...] a passagem de uma educação assistemática (guiada pelo senso comum) para uma educação sistematizada (alçada ao nível da consciência filosófica) [...]" (Saviani, 2023, p.63). No entanto, em razão da dinâmica entre os momentos, cada síntese gera novas indagações, evidenciando, por conseguinte, a complexidade da existência humana e a necessidade de reflexão contínua. Embora a cultura popular possa ser considerada um ponto de partida para o aprendizado, ela não deve ser vista como o objetivo final. O processo educativo deve

assegurar que os indivíduos assimilem o conhecimento elaborado, apropriando-se dos conteúdos científicos e culturais. Esse domínio contribui para a dissolução da oposição entre cultura popular e erudita, conforme aponta Saviani (2011):

> Chegaríamos assim a uma cultura popular elaborada, sistematizada. Isso aponta na direção da superação dessa dicotomia, porque se o povo tem acesso ao saber erudito, o saber erudito não é mais sinal distintivo de elites, quer dizer, ele torna-se popular. A cultura popular, entendida como aquela cultura que o povo domina, pode ser a cultura erudita, que passou a ser dominada pela população. A isso se liga a questão do ponto de partida *versus* ponto de chegada (Saviani, 2011, p. 69).

Para a PHC, a formação do homem como ser social e histórico ocorre por meio da mediação, ligada ao conceito de trabalho educativo. Segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019), esse processo se manifesta na transição da cultura popular para cultura erudita, bem como na organização dos momentos do método de ensino — problematização, instrumentalização e catarse — que orientam a análise e a abstração do pensamento.

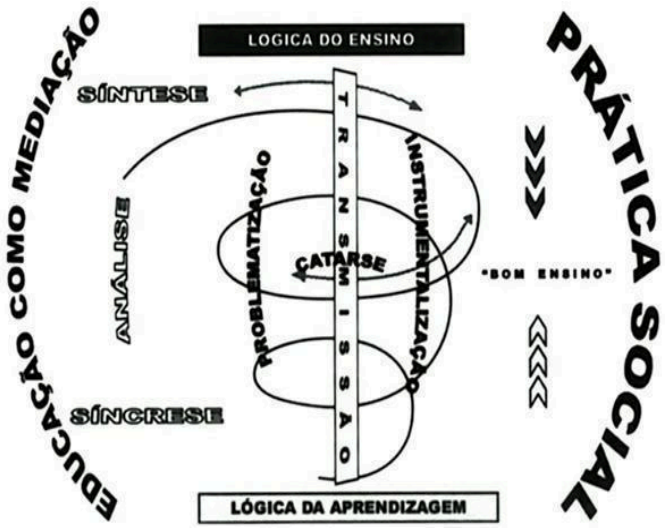
A mediação, no contexto do trabalho educativo, corresponde à intervenção pedagógica na relação entre o indivíduo e a compreensão da realidade material, que impulsiona a transformação qualitativa do pensamento, de uma visão fragmentada e imediata da realidade para uma compreensão crítica e mais aproximada da totalidade. Ao transformar o conhecimento abstrato em uma totalidade concreta, a mediação integra aspectos culturais, sociais e históricos à formação cognitiva dos indivíduos, direcionando suas ações de forma crítica (Galvão, Lavoura; Martins, 2019). Dessa forma:

> Se a prática pedagógica exige, por parte dos professores, pleno domínio do objeto do conhecimento, para que o ato de ensinar histórico-crítico se concretize verdadeiramente, entendemos ser fundamental que isso ocorra por meio de um eixo e de uma dinâmica pautados na lógica dialética (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 146).

A lógica dialética orienta o processo educativo ao permitir que o professor conduza intencionalmente a relação entre o aluno e o conhecimento, favorecendo a

passagem do senso comum ao pensamento crítico e científico. Nesse contexto, a figura de Galvão, Lavoura e Martins (2019), baseada na PHC, exemplifica como esse método de ensino, proposto por Saviani (2008) estrutura a mediação docente, promovendo a construção dialética do conhecimento e a superação da fragmentação da realidade

Figura - Lógica do Ensino



Fonte: Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 156).

A elaboração de um delineamento metodológico no campo pedagógico, sob uma perspectiva crítica, revela a interdependência entre teoria e prática. Isso significa que toda ação educacional resulta de um planejamento prévio, no qual a prática é antecedida por uma reflexão orientada por objetivos específicos. Logo, "[...] quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática" (Saviani, 2019, p. 73).

Considerações finais

A Pedagogia Histórico-Crítica, proposta por Saviani, evidencia o papel do

professor como mediador que conduz os alunos do senso comum à compreensão crítica da realidade por meio das etapas do método — prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Nessa perspectiva, a lógica dialética do ensino, que articula síncrese, análise e síntese, assegura a apropriação crítica do conhecimento e sua vinculação à prática social, consolidando a educação como instrumento de emancipação e transformação da sociedade.

> Ao proporcionar à nova geração o acesso ao legado cultural e científico historicamente produzido e transmitido pela escola, por meio da assimilação dos conteúdos elaborados, a educação estimula a participação crítica e criativa dos indivíduos, contribuindo para o desenvolvimento coletivo, promovendo a evolução científica e favorecendo a construção de uma realidade social mais justa e equitativa (Saviani, 2011).

Nesse sentido, a docência deve ser reconhecida como uma atividade mediadora com potencial transformador. É justamente por essa capacidade que os professores enfrentam limitações cada vez maiores à sua autonomia, precariedade na formação e condições de trabalho desfavoráveis, fatores que refletem o controle da classe dominante sobre o processo educativo.

Referências

CUNHA, Célio da; SOUZA, José Veira de; SILVA Maria Abádia da. **O método dialético na Pesquisa em Educação**. Autores Associados, 2014.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Demerval. Sobre a natureza e a especificidade da educação. **Germinal: marxismo e educação em debate**, *[S. l.]*, v. 7, n. 1, p. 286–293, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2023.

AS CIÊNCIAS HUMANAS NO NOVO ENSINO MÉDIO: A PRESENÇA DA SOCIOLOGIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO PARANÁ

Eixo Temático - PHC: Fundamentos e Trabalho Docente na Educação Básica

Camila Cristina Dani; UNIOESTE camilacristinadani@hotmail.com
João Carlos da Silva; UNIOESTE
joao.silva@unioeste.br

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio; Sociologia; Ciências Humanas.

Introdução

Este artigo é parte da pesquisa de Mestrado em andamento, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação/UNIOESTE, Campus Cascavel. A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Reforma do Ensino Médio, regulamentada pela Lei nº 13.415/2017, promoveu mudanças estruturais no currículo escolar brasileiro. Tais transformações, justificadas pelo discurso neoliberal da modernização e da flexibilização, resultaram em uma significativa redução da carga horária destinada às Ciências Humanas, especialmente nas disciplinas de Filosofia e Sociologia. No Estado do Paraná, essa reconfiguração curricular foi formalizada pela Instrução Normativa nº 008/2021, que consolidou a diminuição dessas áreas no Novo Ensino Médio.

Esse processo se insere em um contexto mais amplo de desvalorização das Ciências Humanas, marcado por políticas educacionais que priorizam uma formação técnica e instrumental. Este ideário ganha força em face das pressões e demandas do mercado de trabalho, em detrimento da formação do *omnilateral*, entendida como o desenvolvimento das capacidades humanas em suas múltiplas dimensões, intelectual, prática, cultural e social, preconizado por Saviani (2007).

Ao restringir o espaço da Sociologia e da Filosofia, o currículo esvazia a capacidade de os estudantes compreenderem a sociedade em que vivem, questionarem as desigualdades estruturais e se constituírem como cidadãos críticos.

O problema que orienta este estudo consiste em analisar os impactos da redução das Ciências Humanas, examinando a presença da disciplina de Sociologia, no currículo do ensino médio público do Paraná. Busca-se compreender em que medida essa política curricular vem comprometendo a função histórica da escola pública, bem como sua capacidade de promover a disseminação da ciência e promover a emancipação humana por meio da socialização dos conhecimentos científicos e historicamente acumulados.

O objetivo é analisar a presença das Ciências Humanas no currículo do Novo Ensino Médio, investigando especificamente a disciplina de Sociologia nas escolas públicas do Paraná.

A relevância desta investigação reside não apenas na análise acadêmica do tema, mas também na sua dimensão prática. Enquanto professora de Sociologia na rede estadual, tenho vivenciado os efeitos da precarização da disciplina no cotidiano escolar. Neste sentido, discutir as condições de trabalho do professor de sociologia e seus desafios na escola pública coloca-se como imprescindível neste contexto.

A necessidade de atuar em diferentes instituições para completar a carga horária, a dificuldade de criar vínculos pedagógicos consistentes com os estudantes e demais professores da área e a sobrecarga de trabalho, a intensificação e a precarização das condições de trabalho revelam como as mudanças curriculares estão imbricadas com a desvalorização do trabalho docente,em tempos marcados pelo negacionismo científico e de ataques a escola pública e aos seu papel na transmissão do saber elaborado.

Dessa forma, compreender a redução das Ciências Humanas no Novo Ensino Médio e seus impactos no contexto paranaense é fundamental para problematizar as diretrizes atuais das políticas educacionais e refletir sobre alternativas que reafirmem o papel humanizador da escola pública bem como dos conteúdos da Sociologia.

Referencial teórico-metodológico

A pesquisa fundamenta-se no Materialismo Histórico-Dialético, desenvolvido por Karl Marx e Friedrich Engels (s.d), que oferece as bases para compreender as relações de produção como elementos estruturantes da vida social e, consequentemente, da educação. Essa perspectiva entende que os projetos educacionais não são neutros, mas refletem as contradições da sociedade e podem reforçar ou questionar dinâmicas de poder e desigualdades. Ao analisar a redução das Ciências humanas no currículo, parte-se do pressuposto de que essa mudança expressa interesses vinculados à lógica capitalista e neoliberal, que privilegia a formação do Homo Faber (técnica) em detrimento do Homo Sapiens (crítica social).

A pesquisa também se ancora na Pedagogia Histórico-Crítica, proposta por Dermeval Saviani, que concebe a educação como processo de humanização dos sujeitos. Para Saviani (2015), cabe à escola garantir a socialização dos saberes sistematizados, possibilitando que os indivíduos tenham acesso ao conhecimento científico e às produções culturais que os tornam plenamente humanos. Sob essa ótica, a retirada ou o enfraquecimento das Ciências Humanas representa um retrocesso, pois nega aos estudantes a oportunidade de desenvolverem uma compreensão crítica da realidade.

Além desses referenciais centrais, o estudo dialoga com autores que analisam criticamente a Reforma do Ensino Médio e seus efeitos. Orso (2020) denuncia os ataques à escola pública e a desvalorização das Ciências Humanas em projetos educacionais alinhados à lógica mercadológica. Barbosa, Körbes e Silva (2022) analisam a regulamentação da reforma no Paraná, destacando a ausência de processo democrático e a priorização de conteúdos ligados ao empreendedorismo e à meritocracia. Trindade (2024) aponta que a reforma reflete um projeto ultraliberal de formação da classe trabalhadora, enquanto Bedin (2021) discute como a padronização das aprendizagens e o currículo por competências não garantem qualidade nem

democratização do ensino.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter documental e bibliográfico. Os documentos analisados incluem a BNCC, a Lei nº 13.415/2017, a Instrução Normativa nº 008/2021 e demais diretrizes que regulamentam a organização curricular. A revisão de literatura contempla dissertações, teses e artigos que discutem as mudanças curriculares recentes e suas consequências.

Resultados e discussão

Os resultados parciais da análise documental e bibliográfica evidenciam que a Reforma do Ensino Médio resultou em um esvaziamento das Ciências Humanas no currículo escolar. No Paraná, a disciplina de Sociologia passou a ser obrigatória apenas em um dos três anos do Ensino Médio, sendo relegada, nos demais anos, a itinerários formativos opcionais. Essa configuração curricular vem fragilizando o caráter universal do ensino de Sociologia, transformando-o em um conhecimento acessível apenas a parte dos estudantes.

Essa redução não é um fenômeno isolado, mas parte de um movimento mais amplo de desvalorização das Ciências Humanas em nome de uma formação voltada às demandas imediatas do mercado de trabalho. A ênfase no empreendedorismo e no desenvolvimento de competências reforça a lógica da meritocracia, estimulando nos jovens a ideia de que o sucesso individual depende apenas do esforço pessoal, enquanto se invisibilizam as desigualdades estruturais da sociedade.

Do ponto de vista da Pedagogia Histórico-Crítica, essa transformação compromete a função social da escola, que deveria assegurar o acesso ao conhecimento científico e sistematizado. A ausência de disciplinas como Sociologia e Filosofia nos três anos do Ensino Médio impede que os estudantes construam um repertório teórico consistente para compreender os processos históricos, sociais e culturais que estruturam a sociedade.

Os efeitos dessa política curricular também se manifestam no trabalho docente. Professores de Sociologia relatam condições precárias de atuação, sendo obrigados a trabalhar em várias escolas para complementar a carga horária, o que gera sobrecarga e dificulta o vínculo pedagógico. Essa realidade é coerente com as análises de Silva (2024), que discute a precarização da profissão docente no contexto da BNCC e do Novo Ensino Médio.

Comparando com pesquisas recentes, observa-se um padrão recorrente: Barbosa, Körbes e Silva (2022) destacam a falta de participação da comunidade escolar na formulação da reforma e a ênfase no empreendedorismo. Trindade (2024) aponta que a reforma representa um projeto ultraliberal de formação da juventude trabalhadora, alinhado aos interesses do capital. Bedin (2021) mostra que a padronização das aprendizagens não resultou em democratização do ensino, mas sim em seu esvaziamento teórico. Pio (2024) evidencia que a parte flexível do currículo reforça a sociabilidade capitalista, moldando a juventude às necessidades do mercado.

Essas análises convergem para a compreensão de que a reforma do currículo escolar não é uma medida técnica, mas uma decisão política, que busca alinhar a educação brasileira à lógica neoliberal. Nesse contexto, a redução da Sociologia e da Filosofia deve ser entendida como uma forma de limitar o potencial crítico dos estudantes, enfraquecendo a possibilidade de construção de uma consciência social transformadora.

Portanto, os resultados parciais da pesquisa confirmam a hipótese inicial de que a Reforma do Ensino Médio e sua implementação no Paraná representam um retrocesso para a valorização das Ciências Humanas. Ainda que a pesquisa esteja em andamento, a revisão documental e bibliográfica já fornece indícios robustos dos impactos negativos dessa política educacional.

Conclusões

A análise desenvolvida até o momento permite concluir que a redução da Sociologia e das demais Ciências Humanas no currículo do Novo Ensino Médio representa uma escolha política e ideológica, orientada por interesses vinculados à lógica neoliberal. Essa escolha compromete a função social da escola pública, ao limitar o acesso dos estudantes ao conhecimento crítico e ao enfraquecer a formação integral dos sujeitos.

Ao esvaziar o currículo das Ciências Humanas, a reforma educacional restringe a possibilidade de que os jovens compreendam sua realidade social, política e histórica, reforçando uma educação voltada à adaptação às demandas do mercado. Além disso, os impactos no trabalho docente, caracterizado pela precarização e pela sobrecarga, revelam como a política curricular está articulada a um processo mais amplo de desvalorização da escola pública.

Retomar a centralidade das Ciências Humanas, nesse sentido, é um passo essencial para a construção de uma educação que seja, de fato, emancipadora e humanizadora. A pesquisa em andamento busca contribuir para esse debate, oferecendo subsídios teóricos e práticos que possam fortalecer a resistência dos educadores e das comunidades escolares frente às reformas neoliberais. Como próximos passos, pretende-se aprofundar a análise documental, de modo a compreender como essas mudanças são vivenciadas no cotidiano escolar.

Referências

BARBOSA, Renata Peres; KÖRBES, Clecí; SILVA, Monica Ribeiro da. A reforma do ensino médio no Paraná: dos enunciados da Lei 13.415/17 à regulamentação estadual. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 399-417, maio/ago. 2022.

BEDIN, Angela Maria. **A reformulação do currículo escolar no estado do Paraná a partir da BNCC: a padronização de aprendizagens e o currículo por competências**.

2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e n. 11.494, de 20 de junho de 2007, revoga dispositivos da Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 30 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 30 ago. 2025.
MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Conceição Jardim e Eduardo Lúcio Nogueira. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença; Martins Fontes, [s.d.].

ORSO, P. J. **Um espectro ronda a escola pública**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – SEED. **Instrução Normativa Conjunta n. 008/2021 – DEDUC/DPGE/SEED, de 17 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre a Matriz Curricular do novo modelo de oferta para o Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná a partir do ano letivo de 2022. [S.l.: s.n.], 2021.
Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-12/008_InstrucaoNormativaConjunta_MatrizCurricular_NEM_redepublicaestadualdeensinodoPr.pdf. Acesso em: 1 set. 2025.

PIO, Camila Aparecida. **O "Novo" Ensino Médio na Rede Pública do Estado do Paraná (2017-2023): uma crítica sobre a formação para a sociabilidade capitalista**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e a especificidade da educação. **Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SILVA, Willian Oliveira da. **Entre currículos e plataformas educacionais: a**

precarização do trabalho dos professores de Sociologia no Paraná. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024.

TRINDADE, Débora Cristine. **A reforma do Ensino Médio e o projeto ultraliberal de formação da classe trabalhadora**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2024.

CONTEXTURA DIDÁTICA: ENTRE O PENSAMENTO COMPUTACIONAL, A GEOMETRIA SONA E AS CONTRADIÇÕES NA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE

Eixo Temático - PHC: Fundamentos e Trabalho Docente na Educação Básica

Gílian Cristina Barros, GEPPETE/UFPR.
giliancris@gmail.com
Grupo de Estudo e Pesquisa Professor
Escola e Tecnologias Educacionais da UFPR

Palavras-chave: Tecnologia na Educação; Contextura Didática; Trabalho Docente.

O Pensamento Computacional (PC) não surge das plataformas digitais nem dos currículos prescritivos; suas raízes estão em práticas humanas que articulam lógica, técnica e cultura. Apesar disso, políticas educacionais recentes têm reduzido o PC a tarefas roteirizadas em plataformas digitais. Este texto propõe recolocar sua historicidade e dimensão cultural no centro da formação, em diálogo com a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e com a Contextura Didática (CD).

Pautado em Wing (2006), o PC é descrito na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um dos eixos da Computação, estruturado em decomposição, reconhecimento de padrões, abstração e algoritmos (Brasil, 2022). Essas operações, porém, já estavam presentes nos micromundos do LOGO, de Papert (1980), propondo transformar ideias matemáticas em ações criativas com a "tartaruga", em oposição à lógica instrucionista que "ensina as crianças a não pensar como cientistas" (p. 35).

O PC, descrito na BNCC como um dos eixos da Computação ao lado da Cultura e do Mundo Digital, foi institucionalizado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) como disciplina, deslocando-se da proposta nacional e reduzindo seu caráter integrador (Paraná, 2021) e (Brasil, 2022). Além disso, as trilhas digitais

padronizadas da plataforma Alura, atividades obrigatórias, limitam a autonomia docente e esvaziam o potencial crítico e criador do PC, transformando-o em tarefas repetitivas.

O problema deste estudo reside no modo como o PC vem sendo implementado nas políticas curriculares, especialmente na SEED-PR, onde foi reduzido a habilidades técnicas. Pergunta-se: **como o trabalho docente pode, à luz da PHC, restituir ao PC o seu sentido histórico, cultural e emancipador**?

Saviani (2025, p. 183) alerta que a pedagogia das competências, presente na BNCC, reforça o pragmatismo e desvaloriza o saber teórico, reduzindo o trabalho docente à execução instrumental. Nesse contexto, a investigação torna-se relevante por contribuir com debate sobre o trabalho docente em tempos de plataformização da educação, reafirmando o papel intelectual do professor e o caráter histórico e cultural da técnica e da tecnologia.

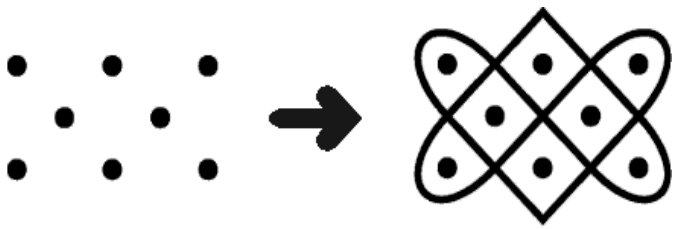
A crítica aqui não recai sobre as tecnologias em si, mas sobre seu uso descontextualizado, que reduz o computador a fetiche e o professor a operador de plataformas. Esse reducionismo aproxima-se do que Ferreira e Duarte (2012) identificam nas pedagogias do "aprender a aprender", que tendem a esvaziar o trabalho educativo ao opor ensino e aprendizagem e desvalorizar o conhecimento historicamente produzido. A pesquisa, de natureza qualitativa e narrativa, fundamenta-se na PHC, em documentos legais e curriculares, e em literatura sobre Educação Matemática.

No âmbito da Geometria Sona — dos povos africanos Lunda Cokwe —, a produção científica evidencia seu caráter de sistema algorítmico de alta complexidade. Os estudos abordam simetria (Chavey, 2009), mono e multilinearidade (Damian et al., 2006), classes definidas por algoritmos (Gerdes, 1989), relações com máximo divisor comum, ciclos eulerianos (Gerdes, 2012) e, mais recentemente, associações a grafos, cordas e nós (Hall, 2024). Em conjunto, essas abordagens mostram que os Sona articulam dimensões algorítmicas e estruturais que podem dialogar com os pilares do PC.

Na literatura que trata do PC nas políticas educacionais brasileiras, citam-se Wing (2006), Brasil (2022) e o currículo do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB). Cumpre salientar a recente exigência de integrar a educação digital/midiática ao currículo como condição de acesso a parte dos recursos do Fundeb (CNE/CEB nº 2/2025). No entanto, ainda faltam documentos que citem a conexão do PC com a Geometria Sona e com a etnomatemática de D'Ambrosio (2001), como propõe este estudo.

Os desenhos Sona, alçados a Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pela UNESCO em 2023 e objeto de estudos de Gerdes (1989, 2012), formam um sistema geométrico-algorítmico altamente sofisticado. Traçados sobre malhas de pontos equidistantes, são construídos por linhas contínuas que obedecem a regras de simetria e decomposição, articulando matemática, narrativa e saber cultural. Na Figura 1, observa-se essa lógica: à esquerda, a malha de pontos; à direita, o traço monolinear que percorre todos os pontos sem interrupção.

Figura 1 – Sona monolinear



Fonte: Adaptado de Gerdes (2012).

Para além da beleza estética, a Geometria Sona ou lusona é uma prática educativa ancestral que funciona como auxílio visual para lembrar provérbios, fábulas, enigmas e vivências. Traçados por mestres conselheiros, ensinavam valores, história e raciocínio geométrico, revelando que as operações do PC antecedem a existência da computação.

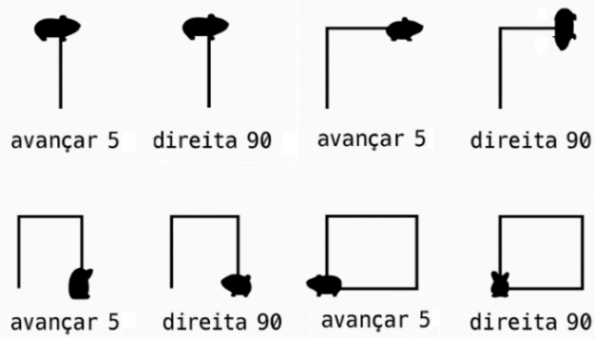
Papert (2008) mostrou que crianças, ao programarem padrões inspirados em têxteis africanos, reconhecem a matemática como expressão estética e cultural. Essa perspectiva dialoga com os Sona, em que algoritmos geométricos representam narrativas e valores por meio do traço na areia — gesto que encontra paralelo nos comandos do Logo ou do Scratch. O ambiente LOGO inaugurou os micromundos como espaços de experimentação, posteriormente ampliados pelo Scratch, cuja programação em blocos cria uma linguagem narrativa e multimodal (Papert, 1980 e 2008) e (Resnick, 2020).

Ao decompor provérbios em malhas de pontos, reconhecer simetrias e abstrair formas, os Sona revelam um raciocínio lógico-criativo tipicamente humano. Nos rituais de iniciação, os mestres Tchokwe ensinavam jovens a dividir problemas em passos menores e a criar padrões de repetição e generalização, transmitindo algoritmos geométricos como expressão mnemônica e cognitiva da comunidade (Gerdes, 2012).

As quatro operações que estruturam o PC — decomposição, reconhecimento de padrões, abstração e algoritmo — aparecem tanto nos micromundos de Papert e Resnick, quanto na Geometria Sona, vejamos.

Decompor é dividir o problema em partes menores: no LOGO, dois comandos desenham um quadrado, como lemos na Figura 2; e nos Sona, em uma fábula o caminhar de um animal é contado, por exemplo, no transcurso do traço de linhas sobre uma malha.

Figura 2 – Cutia Tatuíra faz quadrado



Fonte: Barros, no prelo.

Reconhecer padrões é perceber repetições ou conjuntos de características semelhantes: no Scratch, em blocos e *loops* (repetir 4X andar para frente um determinado percurso e virar 90 graus à direita, para fazer um quadrado); nos Sona, em simetrias e progressões repetidas ao recontar ou criar histórias (Gerdes, 2012).

Abstrair é converter o que se vê na realidade, o concreto, em modelo manipulável: variar ângulos no LOGO ou reduzir animais e divindades a pontos e curvas na Geometria Sona. E o **algoritmo**, sequência lógica de execução, aparece tanto nas rotinas de programação quanto no traçado ininterrupto do *akwa kuta sona*, que "reduz a memorização de todo um desenho a dois números **(dimensões da malha – m × n)** e um algoritmo geométrico", como vemos na Figura 1 (Gerdes, 1989, p. 23, grifo nosso).

Assim, cada lusona é um micromundo ancestral em que pensamento se faz ação e o traço torna-se linguagem, com dois parâmetros (m e n) e um procedimento (traçar), mostrando que o PC é também prática cultural anterior ao digital. A tradição Sona mobiliza as operações do PC descritas por Wing (2006) e aciona um raciocínio lógico-criativo que articula matemática, história, técnica, arte e cultura, sendo uma das práticas humanas em que se identifica essa forma de pensamento — em contraste com o currículo paranaense, que reduz o PC a tarefas repetitivas e sem contexto histórico.

Nesse sentido, os pilares do PC podem ser entendidos como operações humanas mediadas por artefatos histórico-culturais ancestrais ou digitais, e não como habilidades restritas a plataformas.

Para Saviani (2025, p. 10), educar é reproduzir e recriar, em cada geração, a cultura historicamente acumulada. Assim, ao mediar tecnologias ancestrais e digitais, o professor, no exercício do trabalho educativo, promove a reapropriação crítica da técnica e dos artefatos tecnológicos na intenção de transformar a aprendizagem em experiência humana e coletiva.

À luz de Vygotski, Freitas (2015) compreende computadores, tablets e smartphones como **instrumentos culturais da contemporaneidade**, por seu caráter físico e simbólico. Na Contextura Didática (CD) cabe ao professor selecionar e avaliar criticamente o uso desses artefatos, reconhecendo seu potencial de reprodução ou subversão de hegemonias no ensino de Matemática e de outros componentes curriculares (Barros, 2017).

Na CD de Barros (2017), em diálogo com D'Ambrosio, Saviani e Giroux, a aula com tecnologia constitui espaço-tempo em que, por meio da mediação intencional do conhecimento historicamente produzido e da criação orientada, o trinômio professor–estudante–conteúdo, indissociável, articula o ancestral e o contemporâneo.

Nesse horizonte, a CD oferece um caminho para reintegrar técnica, cultura e historicidade ao trabalho educativo com instrumentos culturais da contemporaneidade. Organizada em cinco movimentos dialéticos — **auscultar, contextuar, entrelaçar, publicar e reescrever** —, constitui um processo de ação, reflexão e criação orientada, no qual o trabalho docente mobiliza novas sínteses, conhecimento, ação e esperança.

Auscultar é escutar o território, as vozes silenciadas por epistemologias eurocentradas, as memórias, as contradições e as desigualdades que atravessam a escola e a sociedade; **contextuar** é relacionar os conhecimentos historicamente produzidos ao que foi auscultado; **entrelaçar** é articular técnica, conhecimentos, ancestralidade e

criação orientada em experiências que façam sentido às juventudes; **publicar** é dar forma, visibilidade e circulação às narrativas e contranarrativas produzidas individual e coletivamente; e **reescrever** é retomar o processo, reelaborando-o à luz de novas compreensões e das transformações necessárias no que foi auscultado. Esses cinco gestos da CD não substituem o ensino, mas buscam o qualificar no contexto do uso de tecnologias na educação.

Na CD, os conteúdos auscultados, contextualizados, entrelaçados, publicados e reescritos só fazem sentido quando reconhecidos como produções histórico-culturais da humanidade. Ao evidenciar o PC como prática ancestral presente, por exemplo, na Geometria Sona e grafismos nos corpos, cerâmicas e cestarias dos indígenas brasileiros, a CD confronta a plataformização e afiança o ensino como gesto de reparação histórica.

A partir de Ferreira e Duarte (2012), compreende-se que o "aprender a aprender", presente na BNCC e na SEED-PR, esvazia o trabalho educativo ao reduzir professores e estudantes à função de operadores e desvalorizar os conhecimentos historicamente produzidos. Em diálogo, a CD recusa a desmaterialização do conhecimento e o tecnofetichismo e reconhece professores como intelectuais responsáveis pelo trabalho educativo e a escola como território de recordação histórica, libertação da memória, criação orientada, humanização e emancipação (Giroux, 1997) e (Barros, 2017).

À luz da PHC, o trabalho educativo restitui ao PC seu sentido histórico e cultural quando devolve à técnica e a tecnologia sua condição de criação humana. Esse gesto revela que o PC antecede o digital, pois já era exercido por nossos ancestrais ao *pronunciarem* e transformarem o mundo em que viviam — movimento que atualizamos ao nos humanizarmos.

Referências

BARROS, Gílian Cristina. **Pindorama: quando o céu abraçou o fogo**. No prelo.

BARROS, Gílian Cristina. **Mobilidade Tecnológico-Educacional e suas dimensões no *pronunciar* de professoras de Matemática**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – UFPR, Curitiba, 2017.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 2/2022**. Normas sobre Computação na Educação Básica – Complemento à BNCC. Brasília: MEC/CNE, 2022.

CHAVEY, Darrah. **Mathematical experiments with African Sona designs**. (2009) Bridges: Mathematical Connections in Art, Music and Science. Disponível: https://archive.bridgesmathart.org/2009/bridges2009-305.pdf . Acesso em: 5 out. 2025.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DAMIAN, Mirela et al. Curves in the Sand: Algorithmic Drawing. **Canadian Conference on Computational Geometry** (2006). Disponível: https://www.researchgate.net/publication/220991075_Curves_in_the_Sand_Algorithmic_Drawing . Acesso em: 5 out. 2025.

FERREIRA, Benedito de Jesus Pinheiro; DUARTE, Newton**. O lema *aprender a aprender* na literatura de informática educativa**. (2012) *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 121, p. 1019–1035. https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000400006 5 out. 2025.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção (2015). **Tecnologias digitais: cognição e aprendizagem**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd. https://anped.org.br/biblioteca/tecnologias-digitais-cognicao-e-aprendizagem/ Acesso em: 5 out. 2025.

GERDES, Paulus. **Desenhos na areia: os Sona do povo Cokwe**. Maputo: Instituto Superior Pedagógico (ISP)/Centro de Estudos Moçambicanos, 2012.

GERDES, Paulus. **Desenhos tradicionais na areia em Angola e seus possíveis usos na aula de Matemática**. Bolema: Boletim de Educação Matemática, Rio Claro, v. 4, n. especial, p. 1-22, 1989.

GIROUX, Henry. **Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HALL, Anne. Knots and Sona Drawings in Mathematics Education. **END – International Conference on Education and New Developments**, (2024). Disponível: https://end-educationconference.org/wp-content/uploads/2024/07/202401OP020.pdf Acesso em: 5 out. 2025.

PAPERT, Seymour. (1980) **Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas**. Disponível em: https://worrydream.com/refs/Papert_1980_-_Mindstorms,_1st_ed.pdf Acesso em: 4 out. 2025.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná**. Curitiba: SEED-PR, 2025. Disponível em https://www.referencialcurriculardoparana.pr.gov.br/ Acesso em: 16 out. 2025.
PARANÁ. **Matriz Curricular do novo modelo de oferta para o Ensino Médio na rede pública estadual do Paraná**. 2021. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-01/instrucao_normativa_conjunta_0082021_deducdpgeseed_retificada.pdf. Acesso em: 6 out. 2025.

RESNICK, Mitchel. **Jardim de infância para a vida toda: por que brincar e criar são essenciais para aprender**. Porto Alegre: Penso, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Educação, pedagogia histórico-crítica e BNCC**. (2025). São Paulo: Expressão Popular. Disponível em: https://abre.ai/nQ6T Acesso em: 16 out. 2025.

WING, Jeannette M. (2006) **Computational Thinking**. Communications of the ACM, v. 49, n. 3, p. 33-35. DOI: https://doi.org/10.1145/1118178.1118215 Acesso em: 5 out. 2025.

CURRÍCULO E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA A ANÁLISE DO CURRÍCULO PAULISTA DE BIOLOGIA

Eixo Temático – PHC: fundamentos e trabalho docente na educação básica

Rafaela Martins; Universidade Estadual Paulista (UNESP)
rafaela.martins@unesp.br
Edilson Moreira de Oliveira; Universidade Estadual Paulista (UNESP)
edilson.moreira@unesp.br

Palavras-chave: Currículo Paulista; Ideologia; Pedagogia histórico-crítica

Introdução

O currículo é geralmente entendido como os conteúdos que compõem as disciplinas. De acordo com Saviani (2016), pode-se conceituá-lo como "o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola" (p. 16), a atividade nuclear definida como a passagem do saber espontâneo para o saber sistematizado, por meio da mediação da escola (Saviani, 2016). Nessa perspectiva, o saber escolar é conceituado como transmissão e assimilação do conhecimento sistematizado, o qual é dosado e sequenciado dentro do espaço escolar (Saviani 2016).

De acordo com Malanchen (2016), desde a década de 1990, as políticas curriculares para a educação básica no Brasil têm passado por reformas. No âmbito nacional, no ano de 2015, houve a apresentação de uma base curricular comum a todos os alunos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta, foi implantada no Ensino Médio no ano de 2018 e começou a ser implementada no ano de 2020. Com isso, houve reformulação curricular por parte dos estados.

Por conseguinte, no ano de 2020, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) apresentou um novo modelo de currículo para o Ensino Médio, após, em 2019, ter homologado o novo currículo das etapas de Educação Infantil e

Ensino Fundamental. O novo currículo do Ensino Médio, denominado Currículo Paulista Etapa Ensino Médio, foi homologado em agosto de 2020 (SÃO PAULO, 2020) e está em conformidade com a BNCC.

Ademais, em 16 de novembro de 2023, a secretaria da educação criou a Resolução SEDUC nº 52 que estabelece as diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de São Paulo para o ano de 2024. Nesta resolução, a grade curricular do ensino médio foi alterada e novas disciplinas foram implantadas. Em decorrência disto, a disciplina de Biologia está presente apenas nos dois primeiros anos do ensino médio, com duas aulas semanais, sendo que para o segundo ano do período noturno, uma das aulas é ofertada de maneira remota. É a partir deste contexto que observamos a necessidade de analisarmos as reformas implantadas e o esvaziamento do currículo, sob a ótica do materialismo histórico-dialético.

À vista disso, o presente trabalho tem como objetivo analisar o Currículo Paulista de Biologia, elucidando as contraposições entre sua teoria curricular e a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica. Além disso, também tem como objetivo compreender as influências das reformas curriculares recentes no Currículo Paulista, bem como identificar o entendimento dos professores acerca de currículo e de tais reformas no estado de São Paulo.

Sendo assim, o universo da pesquisa aponta para as seguintes reformas curriculares: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), Base Nacional Comum Curricular (2017), Currículo Oficial do Estado de São Paulo (2008) e Currículo Paulista (2018). Para mais, em termos de delimitação do universo da pesquisa, elegemos o período da homologação da BNCC para o Ensino Médio em 2018, até a Resolução SEDUC nº 52, do estado de São Paulo, criada em novembro de 2023. Dentre essas reformas, destacamos aquelas com influências diretas sobre o Currículo Paulista vigente do Ensino Médio. Tal recorte

justifica-se pelo foco na análise deste currículo, alicerçado em documentos oficiais de referência, como a BNCC.

Metodologia

Tal como a BNCC, o Currículo Paulista apresenta, de maneira hegemônica, a pedagogia das "competências e habilidades", que é inserida no grupo das pedagogias do "aprender a aprender", assim caracterizadas por Newton Duarte (2010). Nesta pedagogia, segundo o autor, pretende-se que o aluno seja protagonista do processo de ensino aprendizagem, possua autonomia e possibilidade de escolha do conteúdo de ensino, por meio de itinerários formativos, por ele escolhido, resultando na perda da função de transmissão do saber escolar pela escola, remetendo esta à preparação do indivíduo para a demanda da sociedade neoliberal. Culminando assim com os pressupostos de uma pedagogia tecnicista que relega professor e aluno, em detrimento da técnica.

Neste contexto, expressões como competências e habilidades, metodologias ativas, protagonismo juvenil, autonomia, competências socioemocionais, dentre outras, são amplamente disseminadas e estão presentes a todo momento no dia a dia do professor. Estes termos, de acordo com Arnoni (2018), representam a transformação dos valores capitalistas em entidades universais e levam o professor a utilizar os documentos oficiais, comprometido com os propósitos dos termos.

Em consonância com o exposto, o autor István Mészáros (2008), em seu livro *A educação para além do capital*, aborda a necessidade de superação do capital para pensar em uma educação que, como o próprio autor argumenta, seja para além do capital. Nesta perspectiva, a educação, de acordo com o autor, caracteriza-se como forma de legitimação dos valores do capital, de internalização dos valores da classe dominante.

A presente pesquisa, que se apresenta em andamento, tem como base teórica o materialismo histórico-dialético e suas categorias centrais, sendo elas: ontologia do ser social, trabalho, alienação, ideologia, emancipação humana e formação omnilateral, articulando-os com a Pedagogia Histórico-Crítica. Este movimento teórico torna-se importante para compreendermos a BNCC e o Currículo Paulista, a partir da ideologia como categoria de análise.

Como ponto de partida para a compreensão da relação entre trabalho e formação humana, temos a ontologia do ser social, sistematizada por Lukács. Na esteira do materialismo histórico-dialético, encontramos as contradições presentes entre o trabalho enquanto possiblidade de emancipação e também como condição alienante. O trabalho, assim como a educação, é uma atividade especificamente humana. De acordo com Saviani (2025), "a produção do ser humano é, ao mesmo tempo, a formação do ser humano, isto é, um processo educativo". Assim, educação e trabalho possuem uma relação de identidade.

As contradições entre trabalho emancipatório e alienante permitem entender a ideologia enquanto categoria de análise do currículo. Diante disso, o currículo no campo educacional, pode apresentar-se como possiblidade de acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e também como um conjunto de orientações e práticas esvaziadas, sustentadas pelas insígnias do capital, assim denominadas pela professora Arnoni (2018).

Dessa forma, a articulação entre o materialismo histórico-dialético e a prática pedagógica é fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa. Portanto, a Pedagogia Histórico-Crítica, é a base teórico-pedagógica necessária para entendermos as concepções presentes no Currículo Paulista de Biologia e as contraposições com o materialismo histórico-dialético.

Ademais, para entendermos as concepções de currículo apresentadas pelos professores e os impactos das reformas curriculares no trabalho docente, por eles

verificados, realizaremos uma entrevista semiestruturada com professores do ensino médio que passaram pelas reformas curriculares do recorte do trabalho. A entrevista ocorrerá em escolas estaduais de São Paulo, que apresentam ensino médio. A amostra foi delimitada por um número entre 8 a 10 professores, delimitação esta oriunda do número de professores que atuam na diretoria de ensino do município. A amostra será representada a partir do seguinte critério: serão entrevistados somente professores concursados, ingressantes na rede pública do estado de São Paulo a partir do concurso de 2013, até o momento. Podendo a amostra variar, segundo a informação colhida, junto a diretoria, entre 8 a 10 professores. A entrevista será gravada com o auxílio do aplicativo de gravador do celular. O áudio será transcrito através do Google Docs, utilizando a ferramenta de digitação por voz. A análise da entrevista será qualitativa e fundamentada no materialismo histórico-dialético, com o objetivo de encontrarmos, a partir da categorização dos dados obtidos, as unidades e as diversidades presentes nas falas dos professores, evidenciando e analisando as contradições. De acordo com Kosik (1976), o método de investigação compreende três graus:

> 1) minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material, nele incluídos todos os detalhes históricos aplicáveis, disponíveis; 2) análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material; 3) investigação da coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento.
> Sem o pleno domínio de tal método de investigação, qualquer dialética não passa de especulação vazia. (Kosik, 1976, p. 37).

Destarte, a categorização integrará o processo teórico-metodológico de análise para além da classificação e descrição, buscando apresentar as contradições presentes, através da mediação entre as falas dos professores, o currículo, a ideologia presente nas reformas curriculares e o referencial teórico da pesquisa. Ademais, ao abordar o método em Marx, Netto (2011) aponta que o método de pesquisa tem como intenção alcançar a essência do objeto, ou seja, sua estrutura e dinâmica. Diante disso, a análise dos dados

obtidos através das entrevistas tem como objetivo superar sua visão imediata, indo além da aparência fenomênica.

O projeto foi submetido ao comitê de ética e a entrevista ocorrerá após parecer emitido pelo mesmo. Apenas os professores das escolas que apresentaram o aceite de seus gestores poderão participar das entrevistas e, além disso, todos receberão o termo de consentimento livre e esclarecido para assinatura e ciência.

Resultados

Após a apropriação do materialismo histórico-dialético, seus conceitos e a Pedagogia Histórico-Crítica, a análise preliminar das reformas curriculares indica que, tanto a BNCC quanto o Currículo Paulista de Biologia, apresentam a pedagogia das competências e habilidades, hegemonicamente presente nas últimas reformas curriculares, caracterizando-se como currículos técnicos, esvaziados de um conteúdo efetivamente formativo. A proposta, centrada em expressões como "protagonismo juvenil", "desenvolvimento de competências e habilidades", "formação integral" e "itinerários formativos", apresentada como uma inovação no cenário educacional, na realidade, reforça a lógica da adaptação dos sujeitos às exigências da demanda do capital, reduzindo a função da escola à preparação para o mercado de trabalho.

Outrossim, no caso do Currículo Paulista, podemos observar o desenvolvimento da pedagogia do aprender a aprender e o esvaziamento dos conhecimentos historicamente acumulados através do componente curricular de Biologia. O currículo de São Paulo, que também apresenta itinerários formativos, concentra os conhecimentos e conteúdos de Biologia apenas nos dois primeiros anos do ensino médio. Esse aspecto reforça a tendência de esvaziamento dos conteúdos científicos e de sua substituição por competências instrumentais, associadas ao desenvolvimento socioemocional do estudante, impossibilitando que os estudantes acessem os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Além disso, ao inserir a Biologia na lógica das

competências e habilidades, do aprender a aprender, o currículo prioriza o desenvolvimento das habilidades, em detrimento do acesso ao conhecimento.

Posto isto, a Pedagogia Histórico-Crítica, articulada ao materialismo histórico-dialético, constitui ferramenta fundamental para buscarmos evidenciar os pressupostos ideológicos dessas reformas e apontarmos a possibilidade de superação da hegemonia das pedagogias do aprender a aprender. Dessa forma, a análise do currículo e as recentes reformas curriculares possibilitará a compreensão das contradições presentes nas possibilidades, de o currículo, apresentar-se como ferramenta para a emancipação humana, mas também de alienação.

Conclusões

Diante das recentes reformas curriculares implementadas no Estado de São Paulo, é importante analisarmos as concepções que as fundamentam e seus impactos. A análise do Currículo Paulista, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e pautada no materialismo histórico-dialético, visa apresentar as contraposições entre os documentos oficiais da educação e a possibilidade de um currículo para a emancipação humana. Além disso, pretendemos, com a realização da entrevista semiestruturada, identificar as concepções de currículo dos professores, além de suas percepções sobre os impactos das reformas curriculares na educação.

Nessa perspectiva, esperamos que a análise documental aliada às entrevistas permita evidenciar as contradições entre a pedagogia tecnicista, estruturante das reformas curriculares – centrada em protagonismo, competências e habilidades – e a Pedagogia Histórico-Crítica. Ademais, a partir da contribuição dos professores, esperamos também coletar possíveis propostas de enfrentamentos e de superação dessa condição.

Referências

ARNONI, M. E. B. **Teoria pedagógica da Metodologia da Mediação Dialética**: uma abordagem ontológica do processo educativo. In: PERINELLI NETO, H. (Org.). Ensino e teorias - diálogos com a epistemologia e a ontologia. Porto Alegre: FI, 2018, p.15-49 (Série Processos Formativos).

DUARTE, N. (org.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: http://books.scielo.org/id/ysnm8. Acesso em: 28 abr. 2025.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo:** contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. **Currículo paulista:** etapa ensino médio. 2020.

SAVIANI, D. **Educação escolar, currículo e sociedade:** o problema da Base Nacional Comum Curricular. Revista Movimento de Educação, ano 3, n.4, 2016

SAVIANI, D. **Educação, pedagogia histórico-crítica e BNCC**. São Paulo: Expressão Popular, 2025.

DA PROMESSA PEDAGÓGICA À MERCANTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA ANÁLISE DAS CONTRADIÇÕES À LUZ DA PHC

Eixo Temático - PHC: Fundamentos e Trabalho Docente na Educação Básica.

Alaim Souza Neto Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
alaimenergia@gmail.com
Fabrícia Cristiane Guckert Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
fabriciacgo@hotmail.com
Katiusa Stumpf Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
katiusa.stumpf.ks@gmail.com
Grupo de pesquisa: OPC – Observatório de Práticas Curriculares - UFSC

Palavras-chave: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; Mercantilização da educação; Pedagogia Histórico-Crítica.

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), de inspiração marxista, vê a educação escolar como prática social transformadora e analisa criticamente sua relação com a sociedade e a história. Para além, reconhece a historicidade dos processos educativos, moldados por fatores políticos, sociais, econômicos e culturais. Segundo Bordignon e Lombardi (2024), a PHC considera que a educação é historicamente determinada e influenciada por múltiplos fatores: políticos, sociais, econômicos, psicológicos e culturais.

> A PHC parte do pressuposto de que a sociedade é marcada por contradições e conflitos. Como não poderia deixar de ser, estes também estão presentes no movimento do processo educativo, refletindo as relações de poder e as lutas sociais (Bordignon; Lombardi, 2024, p. 13).

Com a introdução das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na educação escolar, veio à tona, uma série de discussões que ultrapassam as questões técnicas ou metodológicas. Numa perspectiva histórica, é necessário fazermos

uma breve incursão histórico-conceitual para situarmos a problemática posta pelo adentramento cada vez mais violento das TDIC em diferentes espaços e momentos das relações sociais.

Segundo Malaggi (2025), desde os anos 1990, os EUA e a União Europeia formularam políticas públicas para enfrentar os desafios da sociedade que se materializa em meio aos avanços tecnológicos no processo de digitalização social. No Brasil, tais ações iniciaram em 1996 no governo de Fernando Henrique Cardoso, culminando no *Sociedade da informação no Brasil: livro verde* (Takahashi, 2000), o qual visava impulsionar a pesquisa, a educação e a competitividade econômica: "Essa iniciativa permitirá alavancar a pesquisa e a educação, bem como assegurar que a economia brasileira tenha condições de competir no mercado mundial" (Takahashi, 2000, p. 5).

Nesse contexto, nosso objeto de pesquisa trata do fenômeno de digitalização educacional, que se materializa por meio da adoção das TDIC pelo campo da educação escolar e se situa na perspectiva teórico-conceitual de abordagem crítico-dialética. Para tanto, averiguou-se a produção teórica de alguns autores que dialogam com tal perspectiva, atentando-se, sobremaneira, àqueles que têm relação teórica com o campo da PHC, sendo eles: Bordignon e Lombardi (2024); Saviani (2008); Frigotto (2017) e, Duarte (2019).

Essa investigação foi elaborada com o objetivo de analisar a adoção das TDIC na educação escolar a partir da seguinte questão norteadora: Quais são os interesses capitalistas e projetos em disputa no processo de adoção das TDIC pelo campo educacional, sobretudo, no contexto da escola pública? Para alcançar o objetivo proposto e responder à questão problema, realizou-se uma pesquisa de abordagem materialista, histórico e dialética, dado que se busca compreender a totalidade do fenômeno. Quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, considerando o *corpus* a investigado.

Selecionamos textos de teóricos que discutem a relação entre educação escolar e TDIC e que se aproximam, em alguma medida, dos pressupostos e fundamentos da PHC para compor o *corpus* do estudo. Essas fontes bibliográficas foram lidas e discutidas na disciplina *Currículo Escolar, Pedagogia Histórico-Crítica e Tecnologias Digitais* do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Outros títulos também foram utilizados para complementar a discussão, tais como: Ferreira Jr. (2010); Laval (2004); Takahashi (2000) e Souza (2021). Os critérios de seleção se deram por meio da temática, relevância e aproximação dos autores junto à PHC e aderência da discussão teórica ao objeto desse estudo. Da leitura e análise crítica dessas obras, elaborou-se uma síntese com intuito de contribuir para o avanço da discussão no campo educacional.

Conforme propõem Bezerra Neto e Nascimento (2021), desde a introdução das primeiras máquinas no processo produtivo até a incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), observa-se uma linha contínua na forma como o capitalismo se apropria da técnica e da ciência. O objetivo central tem sido, em diferentes períodos históricos, intensificar a exploração do trabalho humano, ao mesmo tempo em que amplia os mecanismos de expropriação dos trabalhadores.

Santos, Matiola e Neto (2025), citando Feenberg (2013), discutem as diferentes concepções de tecnologia: 1. Determinista: força autônoma que molda a sociedade; 2. Instrumentalista: a tecnologia é vista apenas como ferramenta neutra; 3. Substantivista: entende que a tecnologia carrega valores próprios, moldando modos de vida; 4. Crítica: compreende a tecnologia como socialmente construída, carregada de intencionalidades. Os autores sintetizam essa discussão, afirmando que:

> O avanço tecnológico, na sua essência, não vem como benefício para a humanidade em sua totalidade, pois também privilegia alguns grupos socialmente elitizados, mostrando-se uma janela de oportunidade altamente lucrativa e sucateando as condições de trabalho (Santos; Matiola; Neto, 2025, p. 17).

Além disso, em uma perspectiva crítico-dialética, eles afirmam que a tecnologia, em vez de ser neutra ou emancipadora, emerge engendrada às estruturas políticas e de poder. O discurso de revolução tecnológica educacional, em meio à ideia de facilitação, inclusão e democratização, oculta impactos negativos como: a precarização do trabalho docente; a mercantilização da educação; a fetichização da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem, o controle e vigilância das atividades pedagógicas, etc. O caminho apontado por Santos, Matiola e Neto (2025) é a desconstrução da narrativa hegemônica, defendendo a visão crítica e dialética que privilegie a formação humana na perspectiva omnilateral.

Mueller (2011, p. 191) acrescenta que tanto os discursos otimistas quanto os pessimistas refletem o fetichismo tecnológico, portanto "Torna-se providencial, nesse caso, que se impute à tecnologia um caráter fetichista, porquanto necessário para o modo de produção capitalista [...]". O autor discute o fetichismo da tecnologia e a tendência de tratá-la como autônoma e neutra. Ademais, ele resgata as diferentes interpretações teóricas de técnica: Heidegger, que via a técnica como destino imutável que afastava o homem de sua essência; Marcuse, que a entendia como instrumento de dominação absoluta; Habermas, que a tratava como neutra e inevitável, na visão tecnocrática. Em contraposição, para Mueller (2011), Álvaro Vieira-Pinto defendeu que a tecnologia é fruto da atividade humana e só pode ser compreendida na relação entre trabalho, sociedade e natureza, perspectiva que na contemporaneidade se mostra mais latente.

No campo educacional, estudos como de Souza e Valer (2022) mostram as dificuldades dos professores na adoção das TDIC nos Institutos Federais, apontando carência de infraestrutura, formação docente e políticas de apoio. Já Mira e Romanowski (2009) contrastam a tradição tecnicista e neotecnicista, as quais reduziram a escola a processos padronizados.

Nesse sentido, Laval (2004) alerta que a abordagem neoliberal vem submetendo a escola a práticas gerenciais e mercantilistas, transformando o professor em mero gestor. Ademais, apresenta "[...] as contradições do discurso da escola neoliberal, reforçando que a 'escola é a única a poder fazer entrar na cultura escrita e erudita a grande massa de jovens' [...]" (Laval, 2004, p. 156). Nesse sentido, o autor confirma a centralidade da escola na transmissão da cultura, ao mesmo tempo que denuncia a tentativa de transformá-la numa empresa.

Ferreira Jr. (2010) e Bordignon e Lombardi (2024) mostram que a história escolar no Brasil privilegiou elites e excluiu as classes populares. No neoliberalismo, essa abordagem voltada para o mercado se apresenta sob discursos de inovação, modernização, atualização e inclusão. Para Laval (2004), o neoliberalismo atualiza essa abordagem colonial, incluindo interesses mercantis sob a tutela desses discursos.

Nesse cenário, autores como Saviani (2008), Frigotto (2017) e Duarte (2019) convergem ao alegarem que a escola não é neutra: ela expressa interesses de classe e pode servir tanto à reprodução da hegemonia burguesa quanto à emancipação social. Saviani (2008) destaca a PHC como caminho para democratizar o acesso ao saber e afirma que "a escola, enquanto instituição social, não é neutra; ela expressa os interesses das classes em luta" (Saviani, 2008, p. 71). Enquanto Frigotto (2017) revela a mercantilização e a captura neoliberal da educação, Duarte (2019) destaca que a luta de classes passa pela escola, a qual deve ser defendida como espaço de formação crítica.

> A pedagogia histórico-crítica parte da compreensão de que a educação escolar é uma atividade socialmente necessária porque possibilita às novas gerações o acesso ao saber [...] produzido historicamente. [...] A disputa em torno da escola é, portanto, expressão direta da disputa em torno do projeto de sociedade (Duarte, 2019, p. 45-46).

A partir de Duarte (2019), fica claro como se efetiva a luta de classes em meio à educação escolar, especialmente, em relação à escola pública.

Gonzalez (2022) critica o fetichismo tecnológico, defendendo que as TDIC só têm sentido quando subordinadas a uma proposta educativa crítica e emancipatória, alinhada à PHC. O autor propõe, a partir da Teoria Crítica e do Marxismo, que a tecnologia sirva à emancipação e não ao mercado.

No contexto atual de avanço das TDIC, na luta pela educação pública, de qualidade social e livre de controle mercantilista é necessário combater de frente as tentativas de plataformização da educação. Sobre essa tendência, o relatório do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br) (2022) mostra como a pandemia acelerou esse processo, tornando escolas dependentes de sistemas tecnológicos e digitais.

Na mesma linha, Januário (2024) denuncia em sua tese que as TDIC, impulsionadas por políticas do Ministério da Educação (MEC) e pelo Banco Mundial, precarizaram o trabalho docente e mercantilizaram a escola. Segundo Selwyn (2019), a Inteligência Artificial (IA) pode automatizar funções pedagógicas, intensificando o controle corporativo e ameaçando a autonomia dos professores. Ambos os autores expressam a mesma abordagem neoliberal: a submissão da escola aos interesses capitalistas.

A investigação de Januário (2024), portanto, revela que o uso de plataformas como *Google Classroom* e *Microsoft Teams* ampliou a presença do setor privado:

> [...] a plataformização educacional não pode ser vista separadamente do ecossistema mais amplo da mídia conectiva que ela perpetua, já que as plataformas são construídas por empresas que são guardiãs dos fluxos de dados [...] **A maioria das plataformas educacionais é de propriedades corporativas** e impulsionada pelos algoritmos (Januário, 2024, p. 126, grifo nosso).

O processo de digitalização educacional tem impactado fortemente os currículos e influenciado, sobremaneira, a administração e a gestão da escola, mudando o processo de governança escolar em sua totalidade.

Percebe-se, que o mapeamento apresentado traz temáticas relevantes, mas é fundamental desvendar os interesses de classe que orientam a adoção das TDIC pelo campo educacional, inclusive, na atualidade, com a proliferação das IA. A história da educação no país, conforme apresentada por Ferreira Jr. (2010), Bordignon e Lombardi (2024) e Takahashi (2000), mostra que sua organização sempre esteve preenchida por projetos burgueses e interesses da classe dominante. É nessa direção que a possível entrada da IA no campo educacional, segundo a abordagem de Selwyn (2019), não está isenta da ideia de neutralidade tecnológica e, muito menos é sinônimo de inovação.

Ela emerge socialmente como instrumento de aprofundamento da exploração, voltada para reduzir custos com o trabalho docente, ampliando ainda mais a presença de corporações privadas na ideia de solucionismo pedagógico de acordo com Morozov, (2018). Assim, ela se apresenta como mecanismo de oferta de ensino padronizado e tecnicista e, sobretudo, reforçando estruturas de controle ideológico e político sobre estudantes e professores.

A possível substituição do professor por máquinas, como bem explicitada nas pesquisas de Januário (2024), Gonzalez (2025), Santos, Matiola e Neto (2025), Mueller, (2011) e Malaggi (2025), não pode ser vista apenas como modernização pedagógica, mas como parte de um projeto mercantilista que visa menores gastos públicos e de um projeto político de desmantelamento da educação. De acordo com Laval (2004) e Souza (2021), trata-se, portanto, de questionar a quem servem as TDIC na educação escolar? Aos interesses da classe trabalhadora ou à reprodução da hegemonia burguesa?

Por meio dos resultados parciais desse estudo, observa-se que os autores investigados convergem em uma ideia central: as TDIC não são neutras e autônomas. Sua incorporação no campo educacional, de forma acrítica, sedimenta as intenções neoliberais e mercantilistas da educação, o que implica perda da autonomia pedagógica, precarização do trabalho e aumento das desigualdades sociais (Frigotto, 2017; Saviani, 2008).

Embora as TDIC sejam geralmente apresentadas como promessa de inovação, modernização e atualização pedagógica sob o manto sedutor de personalização das aprendizagens, impulso da criatividade, democratização do saber e ampliação da cognitividade em meio às múltiplas metodologias ativas que prometem portar, os resultados da investigação apontam que tais possibilidades, quando sequestradas pelo capitalismo, materializam na essência as seguintes contradições:

1. Vigilância e padronização do processo educativo, devidamente apontado nos estudos de Selwyn (2019), Gonzalez (2021), Januário (2024) e do próprio NIC.br (2022);

2. Ampliação das desigualdades, dado o acesso desigual às TDIC e à infraestrutura, segundo Laval (2004), Saviani (2008), Frigotto (2017) e Duarte (2019).

3. Controle ideológico e mercantilização, favorecendo corporações privadas que lucram com a plataformização do ensino, contra os objetivos de educação emancipatória dos estudantes. Essas contradições são enfatizadas e bastante perceptíveis nos estudos de Gonzalez (2025), Januário (2024), NIC.br (2022), Bezerra Neto e Nascimento (2021), Souza e Valer (2022) e Mira e Romanowski (2009).

A chegada da IA à educação, assim como ocorreu com as TDIC, segue interesses políticos e econômicos hegemônicos ligados a organismos internacionais e ao setor privado, sobrepondo-se às necessidades educativas emancipadoras. Por isso, autores como: (Bordignon e Lombardi, 2024; Saviani, 2008; Duarte, 2019; Frigotto, 2017; Gonzalez, 2025), defendem a PHC e a escola como espaço de crítica e formação omnilateral. A adoção crítica das TDIC e da IA deve partir da centralidade do trabalho humano, da valorização docente e da defesa da educação como prática de libertação, para que a tecnologia deixe de alienar e se torne instrumento de transformação social.

Referências

BEZERRA NETO, Luiz; NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. Da maquinaria às TICs: um contínuo processo de exploração do trabalhador. Revista **HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. e021046, 2021. DOI: https://doi.org/10.20396/rho.v21i00.8664135.

BORDIGNON, T.; LOMBARDI, J. C. O ensino da história das ideias pedagógicas no Brasil na disciplina História da Educação: a importância da pedagogia histórico-crítica na formação de professores. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 24, 1-20, 2024. DOI: 10.20396/rho.v24i00.8674132. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8674132. Acesso em: 6 set.. 2025.

DUARTE, Newton. **A pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2019.

FERREIRA JR., Amarilio. **História da Educação Brasileira:** da Colônia ao século XX. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 2017.

GONZALEZ, Jeferson Anibal. **Das máquinas de ensinar aos objetos virtuais de aprendizagem:** tecnicismo e neotecnicismo na educação brasileira. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/6702>. Acesso em: 3 set. 2025.

JANUARIO, Erika Ramos. **Políticas educacionais orientadas pelo MEC e a influência do Banco Mundial para uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no trabalho do professor da Educação Básica**. 2024. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, 2024. Orientadora: Jani Alves da Silva Moreira.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. 1. ed. Londrina: Planta, 2004.

MALAGGI, Vitor. O campo da educação profissional e tecnológica em sua relação com a inclusão digital: revisão de literatura na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e

Dissertações. In: RIPA, Roselaine; VENTURA, Lidnei; MALAGGI, Vitor (org.). **Nexos entre a formação docente e a cultura digital:** atualidades da Teoria Crítica da Sociedade. Santo André: V&V Editora, 2025.

MIRA, Marilia Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Tecnicismo, neotecnicismo e as práticas pedagógicas no cotidiano escolar. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; III ENCONTRO BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 9., 2009, Curitiba. **Anais [...].** Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2009. Disponível em: https://www.marcelo.sabbatini.com/wp-content/uploads/downloads/neotecnicismo.pdf. Acesso em: 20 ago. 2025.

MOROZOV, Evgeny. **Big Tech:** a ascensão dos dados e a morte da política. Tradução de Claudio Marcondes. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

MUELLER, Rafael Rodrigo. O fetiche da tecnologia e a teleologização da história: análise crítica do irracionalismo tecnológico. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas,** Florianópolis, v. 12, n. 101, p. 171-198, ago./dez. 2011. DOI: https://doi.org/10.5007/1984-8951.2011v12n101p171.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (NIC.br). **Educação em um cenário de plataformização e de economia dos dados:** problemas e conceitos [livro eletrônico]. São Paulo, SP: Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), 2022. ISBN 978-65-86949-78-0.

SANTOS, Rafael dos; MATIOLA, Raquel Pinheiro; NETO, Alaim Souza. Tecnologia e trabalho docente: uma análise crítico-dialética das suas concepções e relações. **SciELO Preprints**, Florianópolis, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.12116.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SELWYN, Neil. **Should Robots Replace Teachers?:** AI andthe Future of Education. Cambridge: Polity Press, 2019.

SOUZA, Camila Azevedo. Produção do conhecimento sob a perspectiva ontológico-epistemológica do materialismo histórico. **Germinal:** Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 13, n. 1, p. 536-553, abr. 2021. DOI: https://doi.org/10.9771/gmed.v13i1.38793.

SOUZA, Lucas de; VALER, Salete. O uso das tecnologias digitais da informação e comunicação na educação profissional: contextualizações com o mundo do trabalho. **Debates em Educação,** Maceió, v. 14, n. 35, p. 328-352, ago. 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14n35p328-352.

TAKAHASHI, Tadao (Org.). **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

É POSSÍVEL UMA EDUCAÇÃO REVOLUCIONÁRIA NA SOCIEDADE CAPITALISTA?

Eixo Temático - PHC: Fundamentos e Trabalho docentes na educação básica

Alessandra Tatiane Galvão Chiaretti; Unioeste
E-mail: alessandra.chiaretti@unioeste.br
Analice Maria de Oliveira; Unioeste
E-mail: analiceprofessora@yahoo.com.br
Josiane de Kassia Marmentini; Unioeste
E-mail: josiane.marmentini@unioeste.br

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica; Educação Revolucionária; Sociedade Capitalista; Escola Pública.

Introdução

Ao longo da trajetória da educação brasileira, desenvolveram-se distintas concepções pedagógicas e teorias educacionais, cada uma delas vinculada a diferentes interpretações sobre o ser humano, a sociedade e o próprio papel da escola. Essas formulações não se limitaram ao campo teórico, mas influenciaram diretamente a forma como se estruturam os processos de ensino e aprendizagem, bem como a relação entre educação e organização social.

Nesse percurso histórico, destacam-se correntes como a Educação Tradicional, a Escola Nova, o Tecnicismo, a teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, a concepção da escola como aparelho ideológico do Estado, a teoria da escola dualista, a Educação Libertadora, a Educação Libertária, a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e, mais recentemente, a Pedagogia Histórico-Crítica.

A educação sempre esteve interligada às estruturas da sociedade, refletindo suas contradições e possibilidades de mudança. No contexto do capitalismo, que influencia profundamente as esferas econômica, cultural e educacional, surge uma reflexão

fundamental: a educação pode realmente constituir um instrumento de transformação social? Assim, este estudo delimita-se à análise teórico-bibliográfica da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), buscando compreender seus fundamentos e sua potencialidade emancipadora frente às determinações do sistema capitalista.

Neste estudo, o objetivo é explorar a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), que propõe uma prática educativa voltada não para a simples reprodução do que já existe, mas para a superação das desigualdades e injustiças presentes. A partir disso, questionamos: é possível uma educação revolucionária dentro da lógica do sistema capitalista?

O estudo é relevante por preencher uma lacuna no debate acadêmico ao explorar a viabilidade de uma educação com potencial revolucionário no interior da sociedade capitalista. Ao examinar a PHC, este trabalho visa demonstrar como essa abordagem pode contribuir para a formação de sujeitos críticos e historicamente situados, capazes de agir em prol de uma sociedade mais justa e igualitária.

Referencial teórico-metodológico

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem bibliográfica, desenvolvida no âmbito acadêmico, a partir da análise de produções científicas relacionadas à Pedagogia Histórico-Crítica e ao debate sobre a possibilidade de uma educação revolucionária na sociedade capitalista. A coleta do material teórico foi realizada por meio de levantamento sistemático de livros. A análise dos dados foi conduzida à luz do materialismo histórico-dialético, privilegiando a interpretação das categorias teóricas em sua totalidade, historicidade e contradições internas. O objetivo desse movimento analítico foi construir uma síntese crítica que permita compreender, com rigor teórico e metodológico, os fundamentos e as possibilidades de uma educação emancipadora no interior da sociedade capitalista.

Resultados e Discussões

As reflexões em torno da viabilidade de uma educação revolucionária na sociedade capitalista fundamentam-se na compreensão de que a escola, enquanto instituição social, não está isolada das contradições inerentes a esse modo de produção. Ao mesmo tempo em que a escola pode ser um aparelho de reprodução dos valores, ideologias e relações sociais dominantes, ela também se configura como um espaço potencial de resistência e de mediação crítica, capaz de socializar os conhecimentos historicamente acumulados e de fomentar a consciência de classe.

Conforme ressalta Frigotto (2000, p. 25):

> [...] A educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola, e mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe [...] (Frigotto, 2000, p. 25).

O trecho de Frigotto valida a premissa central de seu trabalho: a educação não é neutra, mas sim um campo de disputa de poder. A frase "constituída e constituinte" ressalta que a escola, ao mesmo tempo em que é moldada pelas relações de classe, também pode reforçá-las ou resistir a elas. Essa disputa se manifesta nos conteúdos e métodos pedagógicos que, apesar de frequentemente servirem à classe dominante, criam um potencial para a resistência.

A partir dessa perspectiva, a escola não pode ser vista como uma instituição neutra. Ela se configura como um espaço de luta entre projetos sociais distintos, atuando tanto na reprodução ideológica quanto na emancipação, dependendo de como o trabalho pedagógico é conduzido. Conforme afirma Orso (2017, p. 161), a "[...] educação não está à parte do mundo, ela faz parte e, portanto, está sujeita a todas as suas

determinações e contradições". Dessa forma, qualquer proposta educativa deve ser compreendida dentro de seu contexto social, reconhecendo tanto as limitações estruturais quanto as possibilidades de intervenção crítica.

Para aprofundar essa compreensão, o estudo se baseia em Saviani (2024) para analisar os diferentes conceitos de revolução. Isso permitirá examinar como as mudanças sociais se refletem nas práticas educativas e na organização escolar.

A revolução, segundo Saviani (2024, p. 7-8), "[...] se reporta a mudanças profundas, radicais, que afetam a própria estrutura da sociedade podendo ser bruscas, repentinas e violentas, o que é mais comum, ou pacíficas". No entanto, ele ressalta que "[...] esse conceito pode ser interpretado diferentemente conforme variam os diversos pontos de vista". Do ponto de vista sociológico, a educação "[...] jamais poderia ser revolucionária. Como uma instância instituída e determinada pela sociedade". Em contraste, "[...] os pedagogos tendem a atribuir à educação um papel claramente revolucionário, guiando-se pelo princípio da revolução pela educação". Por fim, do ponto de vista histórico, a educação "[...] é objeto de disputa entre as forças que se digladiam na história buscando assumir o controle da sociedade em seu conjunto".

A partir dessa compreensão, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) situa a educação no campo das contradições sociais. Ela reconhece as limitações estruturais da escola no capitalismo, mas também suas potencialidades transformadoras. Ao socializar conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados, a escola contribui para a formação da consciência crítica dos estudantes, permitindo-lhes compreender a realidade e intervir nela de forma consciente. Assim, embora não possa, isoladamente, promover a revolução social, a prática pedagógica orientada pela PHC atua como um instrumento de emancipação e resistência, articulando o processo educativo a projetos de transformação social mais amplos.

Nessa linha de raciocínio, Orso (2017, s/p) ressalta que:

> [...] não existe uma fórmula pronta e acabada que possa ser transferida e aplicada em qualquer contexto. Embora existam referências históricas importantes, a transformação da realidade em cada momento deve ser pensada a partir das condições concretas, não se confundindo com uma teoria a-histórica, abstrata ou eterna.

Essa constatação da autora reforça a necessidade de uma ação pedagógica intencional e consciente na Pedagogia Histórico-Crítica. A abordagem busca articular os conteúdos sistematizados com a experiência social dos estudantes, promovendo uma educação crítica e potencialmente transformadora, ainda que condicionada pelas contradições estruturais do capitalismo.

Saviani (2024, p. 9) corrobora essa perspectiva, afirmando que:

> [...] a revolução é um processo que busca resolver a contradição entre forças produtivas e relações de produção, o que implica o amadurecimento de condições tanto objetivas como subjetivas, constatamos que a educação participa desse processo atuando no aspecto do preenchimento das condições subjetivas.

Portanto, ao atuar sobre as condições subjetivas, o processo educativo contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, da percepção das contradições sociais e da capacidade de intervenção na realidade. Isso solidifica a tese de que a escola, mesmo dentro de uma sociedade capitalista, pode ser um espaço de mediação revolucionária e emancipadora, desde que orientada pelos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica.

Apoiando o pensamento de Saviani, Orso (2017, p. 155) aborda que:

> [...] ser materialista significa trabalhar com a materialidade, com as contradições e a realidade histórica em sua totalidade; significa não esquecer que a sociedade está fundada na propriedade privada, que é composta por classes e que assume determinada configuração em cada momento; significa não esquecer a qual classe se pertence e, muito menos, que se trata de luta e não de um clube de amigos. Consequentemente, quando se luta de qualquer jeito, sem plano, sem táticas, sem estratégia. Há de se planejar.

Ao articular essa perspectiva com Saviani, evidencia-se que a educação, enquanto componente das condições subjetivas do processo revolucionário, deve ser planejada de forma crítica e estratégica. A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) reforça essa ideia ao propor uma prática pedagógica orientada para a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos, permitindo aos estudantes compreender as contradições sociais e atuar na transformação da realidade de maneira consciente e intencional. Por isso, a "[...] revolução não combina com ignorância. Ainda que insuficiente, o conhecimento é indispensável. Numa sociedade de ignorantes, a revolução não se sustenta, a não ser pela força" (Orso, 2017, p. 162).

Avançando nesse pensamento, o autor ainda destaca:

> Se os alunos compreenderem a história da humanidade e o funcionamento da sociedade, se se compreenderem enquanto trabalhadores, aqueles que produzem tudo, mas que são expropriados, dominados e usufruem apenas de migalhas, enquanto que, aqueles que não trabalham e não produzem, apropriam-se do excedente, isto é, da mais valia, certamente não permanecerão postados apenas como expectadores esperando a morte chegar. Aqui a teoria e a prática se unificam na práxis revolucionária e a educação adquire um caráter revolucionário (Orso, 2017, p. 162).

Com isso, "[...] uma prática revolucionária se mantém se for assumida coletivamente e se se alicerçar numa consciência de classe de massa, que a educação pode proporcionar" (Orso, 2017, p. 163). Tal perspectiva evidencia o papel estratégico da educação na constituição de uma consciência coletiva capaz de sustentar processos de transformação social. Nesse contexto, a Pedagogia Histórico-Crítica aponta que a prática pedagógica deve articular os conhecimentos historicamente sistematizados com as experiências concretas dos estudantes, promovendo a formação de sujeitos críticos e a capacidade de ação coletiva, condições indispensáveis para o desenvolvimento de projetos de emancipação social em sociedades marcadas pelas contradições estruturais do capitalismo.

Nesse sentido, Saviani (2024, p. 16) ressalta a necessidade de uma transformação profunda na formação educacional, afirmando que:

> É preciso operar um giro de formação na direção de uma cultura de base científica que articule, de forma unificada, num complexo compreensivo, as ciências humano-naturais que estão modificando profundamente as formas de vida passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária. É este desafio que o sistema nacional de educação terá de enfrentar. Somente assim será possível, além de qualificar para o trabalho, promover igualmente o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania.

Essa perspectiva evidencia que a educação deve integrar saberes científicos, filosóficos, artísticos e literários, promovendo a formação de sujeitos críticos, conscientes das contradições sociais e capazes de atuar na transformação da realidade. A Pedagogia Histórico-Crítica reforça que a prática pedagógica, ao articular conhecimentos sistematizados com a experiência social dos estudantes, é um instrumento estratégico de emancipação e resistência, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica coletiva e para a efetivação de projetos de transformação social mais amplos.

Segundo Saviani (2013), a escola não é neutra, ela colabora para o processo de formação de concepções de mundo. O conhecimento ensinado tanto pode reforçar a ideologia dominante quanto questioná-la. A escola organiza e sistematiza os saberes, como ciências, artes e filosofia, transformando ideias dispersas em uma visão de mundo fundamentada e estruturada. No entanto, assim como a classe dominante, a classe dominada também possui uma concepção de mundo ligada aos seus interesses e experiências. Dessa forma, a escola precisa trabalhar essa visão de mundo de forma crítica e sistemática para que possa ser um espaço de disputa com a ideologia dominante.

Saviani (2013, p. 238) ainda complementa que “a escola é um dos instrumentos para se fazer isso”, pois ela pode contribuir com os dominados na organização de suas

ideias, fortalecendo a consciência social. A escola, por meio da transmissão de conhecimentos científicos, eleva o nível de consciência crítica e se torna um instrumento de emancipação.

O autor também questiona a afirmação de que a escola serve somente aos interesses da classe dominante, perguntando: “como furar esse bloqueio?” e se "não é possível ter uma saída?" tendo em vista a busca constante da classe dominante pela hegemonia. Nesse sentido, Saviani (2013, p. 239) conclui que “[...] é necessário, também, levar-se em conta que aqueles mesmos instrumentos que servem à hegemonia da classe dominante são instrumentos que devem ser utilizados para estabelecer a hegemonia oposta”, ou seja, a escola pode ser um espaço de propagação da ideologia dos dominados.

Conclusões

A questão sobre a possibilidade de uma educação revolucionária na sociedade capitalista, embora complexa, encontra uma resposta na análise da escola como uma instituição social não neutra. Ela está imersa nas contradições do sistema, atuando tanto na reprodução de valores dominantes quanto na formação de sujeitos críticos. A Pedagogia Histórico-Crítica evidencia que a escola pode ser um espaço de resistência, capaz de formar indivíduos com uma consciência de classe que os capacite a compreender a realidade social e a atuar em prol de sua transformação.

Nesse sentido, a educação revolucionária se concretiza por meio de uma prática pedagógica intencional e planejada, que articula o conhecimento historicamente sistematizado com a experiência concreta dos estudantes. Essa abordagem vai além da simples transmissão de conteúdo, atuando como um instrumento de emancipação ao cultivar o pensamento crítico e a ação coletiva. A chave para a mudança reside na capacidade da escola de promover uma cultura de base científica, filosófica e artística

que prepara os alunos para os desafios da vida, enquanto simultaneamente possibilita um caminho para uma sociedade mais justa.

Referências

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ORSO, P. J. Os desafios de uma educação revolucionária. *In:* ORSO, P. J. MALANCHEN, J. CASTANHA, A. P. (Org.) **Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da revolução russa**. Campinas: Armazém do Ipê, 2017.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum a consciência filosófica.** 19. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. O Livro Escola e Democracia, Quadragésimo Ano. **Debates em Educação**, *[S. l.]*, v. 16, n. 38, p. e17571, 2024. DOI: 10.28998/2175-6600.2024v16n38pe17571. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/17571. Acesso em: 29. ago. 2025.

EDUCAÇÃO E LUGAR: UMA PERSPECTIVA CRÍTICA SOBRE O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I

PHC - Fundamentos e Trabalho Docente na Educação Básica

Gabriel dos Santos de Almeida Campos; Universidade Estadual de São Paulo (UNESP)
gabriel.sa.campos@
unesp.br Eliza Maria Barbosa; Universidade Estadual de São Paulo (UNESP)
eliza.barbosa@unesp.br

Palavras-chave: Humanização; Pedagogia Histórico-crítica; Lugar.

Neste texto, apresentamos a pesquisa intitulada *Educação e Lugar: uma perspectiva crítica sobre o processo de humanização no Ensino Fundamental I*, em andamento, cujo objetivo é investigar como o conceito de Lugar se constrói na infância a partir das experiências escolares, articulando contribuições da Geografia, da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. A investigação tem como sujeitos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, de uma escola pública no município de Araraquara, em São Paulo, com ênfase na análise das formas pelas quais o ambiente escolar favorece o desenvolvimento de sua humanização.

Para compreender um fenômeno complexo, a pesquisa mobiliza diferentes campos do conhecimento, abrangendo dimensões subjetivas, sociais e espaciais, e apoiando-se em um horizonte teórico que sustenta essa compreensão. A partir disso, a pesquisa também contribui para o debate sobre práticas escolares comprometidas com a formação integral de sujeitos e com a produção de sentidos coletivos enraizados na

realidade vivida.

A investigação parte da seguinte hipótese: a experiência de aprendizagens não cotidianas na escola é fundamental para a consolidação do sentido de Lugar, sendo tal conceito compreendido como um espaço que passa a abarcar sentido e valor para o indivíduo. O objetivo geral da pesquisa é identificar, por meio das produções das crianças, quais elementos da experiência escolar contribuem para a construção do sentido de Lugar, fundamentando-se na Pedagogia Histórico-Crítica — que compreende o ensino como motor do processo de humanização e, portanto, como possibilidade de transformações sociais, entende-se que a escola cria condições para que a criança se aproprie dos conhecimentos historicamente produzidos.

Para nossa pesquisa, é essencial refletir sobre como crianças do Ensino Fundamental I, podem manifestar determinados elementos através das produções gráficas que apontem para o processo de construção de sua humanização, na qual a escola é diretamente responsável:

> (...) A escola deve, portanto, conduzir os indivíduos singulares à humanização, o que implica dotá-los de uma segunda natureza, qualitativamente diferente de sua natureza biológica. O processo de dotação de uma segunda natureza é sempre muito interessante, por possuir duas características: primeiro, por ser longo, extenso, demandando um trabalho intensivo por parte do educador, e não uma atuação descuidada, relaxada, desatenciosa; e segundo, por ser irreversível (Mori, 2023 *apud* Saviani, 2003, p. 11-12).

Mesmo nos anos iniciais da escolarização, já é possível observar indícios da construção do conceito de Lugar, ainda em desenvolvimento, marcado por transformações na forma como as crianças passam a significar o espaço escolar. Tomando como base as ideias de Arendt (1958), de que a escola deve proporcionar aos alunos experiências que os conectem com o mundo e com a cultura, indo além das necessidades biológicas e utilitárias, entendemos que as experiências não cotidianas,

como atividades culturais e reflexivas, são essenciais para o desenvolvimento integral dos indivíduos. A autora, portanto, concebe a educação como uma forma de introduzir as crianças no mundo, permitindo-lhes experimentar a liberdade e a pluralidade humana. Ainda, para Vygotsky (1984), a construção de significado em torno de um lugar não é um processo isolado, mas profundamente enraizado em contextos culturais e sociais; mediando o processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo.

Santos (1987), enfatizando a relação intrínseca entre o sujeito e o espaço vivido, afirma que o Lugar não é apenas um espaço físico, mas sim um espaço de significações, onde as relações sociais se constroem e são constantemente ressignificadas a partir das experiências cotidianas. O autor afirma que o Lugar é, essencialmente, uma dimensão social, carregada de memórias e práticas que vão além de sua materialidade. É nesse contexto que as narrativas sobre o espaço ganham corpo, sendo moldadas pelas interações e pelas trocas que ali ocorrem. Desse modo, buscamos explorar as particularidades do contexto educacional, alinhando-nos às abordagens da Pedagogia Histórico-Crítica, da Psicologia Histórico-Cultural e da Geografia, evidenciando as interações complexas entre os indivíduos. Dito isso, é importante destacarmos que, em diversas teorias pedagógicas, observa-se uma negação da realidade que gera problemáticas visíveis, sobretudo no emaranhado de infinitas discussões do campo educacional. Essas discussões frequentemente não exploram ou aprofundam as contradições sociais e não conseguem socializar os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos de maneira efetiva.

Como exemplo disso, Saviani (1983) analisa a Escola Nova como uma resposta crítica à escola tradicional, destacando que essa crítica se manifesta na desvalorização do papel do professor e na tentativa de substituir o ensino por práticas de investigação, transformando o processo educativo em algo que aparenta ser democrático. Entretanto, em sua essência, a Escola Nova reflete os interesses da classe

dominante, configurando uma estrutura educacional que, embora inovadora em aparência, não promove uma verdadeira democratização do ensino.

Esse cenário gera problemas nos debates e práticas da educação, pois enfraquece e, em alguns casos, enfraquece o papel do professor na transmissão do conhecimento. Ao tornar o aluno protagonista do processo de ensino, colocando suas necessidades, interesses e cotidiano como elementos centrais, a escola acaba por priorizar o indivíduo em detrimento do dever fundamental de socializar saberes. Gramsci (1999) enfatiza que todos os indivíduos formam uma "filosofia espontânea", mas alerta para a necessidade de superar esse senso comum e criar oportunidades para a produção de novos conhecimentos e para a apropriação crítica do saber. A escola, portanto, deve se responsabilizar intencionalmente por assegurar o acesso aos saberes nas áreas das ciências, das artes e da filosofia.

Ademais, o papel do neoliberalismo na educação e a relação entre os interesses que orientam o aprimoramento do ensino para as elites e o rebaixamento do nível educacional destinado às camadas populares — fenômeno esse que também é alimentado pelas narrativas fantasiosas de muitas teorias educacionais — deve ser considerado. No contexto educacional contemporâneo, marcado por políticas neoliberais, a escola frequentemente reproduz os interesses da elite, priorizando o desempenho formal e a adaptação ao mercado em detrimento da formação integral do sujeito. Duarte (2010) argumenta que isso ocorre de forma dual: fortalece-se a ideia do mercado como principal indutor da satisfação de necessidades e, ao mesmo tempo, enfraquece-se o papel do Estado, não necessariamente pela expansão do setor privado, mas pela reprodução dessa ideia pelas próprias camadas populares. Nessas condições, a experiência escolar tende a restringir a apropriação de conhecimentos historicamente produzidos, limitando o desenvolvimento pleno da humanização.

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, uma escola contra-hegemônica deve criar condições para que os alunos se apropriem de conteúdos culturais,

científicos e sociais de forma crítica, promovendo a humanização em sua máxima capacidade. Portanto, ao analisarmos o sentido de Lugar construído pelas crianças, também revelamos se o espaço escolar favorece experiências restritas, típicas de uma escola que atende interesses dominantes, ou se propicia vivências ampliadas, mediadas por práticas pedagógicas intencionais que expandem sua percepção do mundo.

A pesquisa se insere nesse contexto com o objetivo de compreender o sentido de Lugar na experiência de alunos da rede pública. O desenho surge como ferramenta metodológica central, permitindo acessar dimensões subjetivas da percepção infantil que dificilmente seriam expressas verbalmente. Por meio dele, as crianças representam sentimentos, memórias e significados relacionados ao espaço escolar, revelando aspectos simbólicos de sua experiência educativa. O uso do desenho encontra respaldo na Psicologia Histórico-Cultural, especialmente nos estudos de Vygotsky (1984), que destacam a importância das linguagens simbólicas na formação do pensamento. Nesse sentido, a atividade gráfica funciona como um meio de significação, organizando e tornando visíveis experiências, ideias e sentimentos das crianças. Além disso, cria um espaço de liberdade expressiva, permitindo que elas comuniquem percepções sem as limitações da linguagem escrita ou oral. Diferente da oralidade ou da escrita, o desenho oferece uma linguagem visual rica e aberta a múltiplas interpretações, favorecendo a investigação de dimensões subjetivas, afetivas e inconscientes da experiência escolar.

A análise dos desenhos e registros, realizada à luz da bibliografia selecionada, fundamentou a elaboração dos resultados discutidos, oferecendo-nos subsídios teóricos para compreender os mecanismos psíquicos e socioculturais envolvidos na construção da humanização das crianças. Essa metodologia nos permitiu analisar padrões coletivos e individuais na relação das crianças com a escola observando os desenhos em conjunto. Com isso, foi possível identificar quais espaços são mais valorizados, quais símbolos aparecem com maior frequência e como as crianças

organizam visualmente suas percepções sobre a escola. De modo que não nos limitamos a compreender o que as crianças pensam sobre a escola, mas buscamos entender como elas sentem e representam esse espaço, considerando a complexidade de suas experiências e a forma como a escola se inscreve na constituição de sua humanização e do sentido de Lugar.

Como parte das atividades da pesquisa, foi realizada com as crianças uma atividade centrada na leitura e releitura do texto literário A Descoberta de Pedro, que atuou como mediador de sentidos e catalisador de experiências no contexto escolar. O texto narra a trajetória de uma criança em seu processo de descoberta do mundo, destacando a escola como espaço privilegiado de acolhimento, mediação, aprendizagem e pertencimento. Com linguagem acessível às crianças, a narrativa aborda questões sociais fundamentais, como desigualdades, desejo de conhecer e o papel da escola no desenvolvimento das potencialidades humanas, mostrando que o aprendizado e as experiências escolares são essenciais para a construção do sujeito.

Conforme previsto pela proposta, o texto foi lido mais de uma vez, coletivamente, permitindo que as crianças se apropriassem progressivamente da narrativa, se identificassem com os personagens e refletissem sobre suas experiências. Em seguida, foram convidadas a produzir desenhos livres inspirados na história, representando cenas, sentimentos, lugares ou ideias que lhes tenham tocado, a partir da pergunta: “qual é a importância da escola?”. O objetivo foi promover a expressão simbólica por meio do desenho, linguagem própria da infância, permitindo que as crianças comuniquem compreensões, desejos, medos e afetos.

Em um segundo momento da proposta, buscamos ampliar essa reflexão, apresentando uma situação hipotética oposta movida pela pergunta: “o que ocorre com uma criança que nunca foi à escola?”. Tal questão visa explorar não apenas a valorização do espaço escolar, mas também as consequências de sua ausência no processo de humanização, permitindo identificar como os alunos concebem a relação

entre escolarização, futuro e inserção social. Assim, a atividade pôde evidenciar como as crianças constroem sentidos sobre a escola, se compreendem-na como espaço formativo que ultrapassa a função meramente instrucional e que constitui-se como território de afeto, cuidado, convivência e construção de vínculos.

A análise dos desenhos nos permitiu observar como as crianças interpretam o lugar da escola em suas vidas, bem como os sentidos que atribuem à experiência de aprender, conviver e pertencer. Foram considerados aspectos como: elementos representados, relação entre imagem e narrativa, cores escolhidas, presença ou ausência de figuras humanas, entre outros. Categorias analíticas previamente definidas serão aplicadas, mantendo atenção a novas dimensões que possam emergir. Tais dados contribuirão para compreendermos como os participantes elaboram, em suas expressões simbólicas, vínculos afetivos com o espaço escolar e com os processos nele desenvolvidos.

Os resultados parciais indicam que o texto literário escolhido desempenhou papel central na construção do sentido de Lugar pelos alunos, atuando como mediador de experiências e propiciando a apropriação de conhecimentos não-cotidianos. A narrativa permitiu às crianças diferenciar espaços de seu cotidiano, como parque, ônibus e meio urbano, introduzindo percepções que extrapolam experiências imediatas e familiares, aproximando-as de um universo mais amplo de relações sociais, culturais e cognitivas.

A análise das produções gráficas mostra que, ao vivenciar a história do personagem Pedro, os estudantes passaram a perceber a escola como um espaço singular, distinto de outros ambientes que frequentam. Representada nos desenhos como *locus* de interação, aprendizagem e socialização, a escola aparece como um ambiente em que o conhecimento sistematizado é apropriado de forma compartilhada e intensa. Algumas categorias conceituais emergentes incluem: indivíduo e coletivo, evidenciando como percebem a presença e a interação com outros; interações e

isolamento, mostrando relações sociais ou momentos de solidão; e conteúdos escolares e conteúdos cotidianos, refletindo a apropriação de conhecimentos formais e experiências vivenciadas fora da escola. Elementos de coletividade e interações conjuntas se destacam nos registros, contrastando com atividades individuais associadas a outros contextos, mobilizados pela pergunta "o que ocorre com uma criança que nunca foi à escola?", como o uso de celular ou situações problemáticas fora da escola.

Em síntese, observa-se que a distinção entre cotidiano e não-cotidiano se manifesta nas representações das crianças: espaços externos ou familiares aparecem fragmentados e individualizados, enquanto o ambiente escolar é retratado com múltiplas presenças humanas e interações sociais. Esse contraste evidencia a importância da mediação pedagógica intencional, conforme Saviani (2003), e mostra o potencial da escola para promover humanização e acesso a saberes que transcendem o cotidiano imediato.

Os resultados sugerem que experiências escolares intencionais favorecem a internalização do saber não-cotidiano e consolidam o sentido de Lugar, articulando apropriação de conhecimentos, percepção de coletividade e vivências cooperativas. O trabalho mediado pelo texto literário, aliado à atividade gráfica e à reflexão sobre o papel da escola, permite às crianças construir significados complexos sobre o ambiente escolar, reforçando a importância de práticas pedagógicas que sustentem experiências educativas reflexivas, culturais e cognitivas, essenciais ao desenvolvimento pleno dos estudantes.

Referências

ARENDT, H. **A condição humana**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1985.

DUARTE, Newton. **O debate contemporâneo das teorias pedagógicas**. *In:* **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere. Introdução ao estudo da filosofia. **A filosofia de Benedetto Croce**. Volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

MORI, R. **Um estudo sobre "A natureza e especificidade da educação" de Dermeval Saviani**. Blog do Rafael Mori, 18 out. 2023. Disponível em: https://blogdorafaelmori.wordpress.com/2023/10/18/extra-um-estudo-de-sobre-a natureza-e-especificidade-da-educacao-de-dermeval-saviani/. Acesso em: 28 set. 2025.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. 3. ed. São Paulo: Nobel, 1987.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ENTRE A FORMAÇÃO INTEGRAL E A LÓGICA DO CAPITAL: O IDEÁRIO DA ESCOLA NOVA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO PARANÁ

Eixo Temático - PHC: Fundamentos e Trabalho Docente na Educação Básica

Tainara Fantin; UNIOESTE tainara.fantin@unioeste.br

Palavras-chave: Escola Nova; Escola Pública; Políticas Educacionais.

Introdução

O seguinte estudo é parte de um projeto de pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (UNIOESTE). O movimento Escola Nova, popularizado no Brasil principalmente por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), ainda apresenta implicações e influências relevantes para pensar no contexto educacional vigente no estado do Paraná. O documento é um clássico na História da Educação, por ter defendido, entre outros ideais, a existência de uma educação pública, gratuita, obrigatória e laica.

Entretanto, ao analisá-lo sob os pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica e do materialismo histórico-dialético, é possível desvendar, além de suas contribuições, as contradições inerentes a este projeto educacional. A educação é apresentada como um meio para alcançar a riqueza e progresso de uma nação, além da menção à necessidade de adaptação das escolas às indústrias e profissões, priorizando os interesses do mercado.

É defendida, também, uma "formação integral" do homem, com base em suas "necessidades" e na construção de "habilidades" e "competências". Isso ocorre em detrimento à valorização do saber científico e da Escola Tradicional, que é apresentada pelos autores, entre outras críticas, como "inútil" e "excessivamente literária" (p. 8).

Dessa forma, ao considerar a relevância nacional, social e científica do

documento, o objetivo é investigar as contradições e similaridades discursivas, ideológicas e estruturais entre o ideário de escola pública apresentado no Manifesto (1932) e o ideal de educação que é defendido hoje, à nível estadual.

Para viabilizar essa análise dialética, o "Plano Estadual de Educação do Paraná" (2015-2025) e o "Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná" (2025) são de suma importância para identificar a ressonância dessas ideias nas políticas educacionais do Paraná.

No Plano Estadual (2015-2025), há a menção ao Manifesto dos Pioneiros (1932) logo no início do documento, no capítulo de "Fundamentos Legais" (p. 15). Isso torna possível inferir a influência e impacto do escolanovismo em nosso ideário e imaginário educacional, mesmo após mais de 90 anos. O Referencial Curricular (2025a), por sua vez, introduz a ideia de uma flexibilização curricular que prioriza o desenvolvimento de "competências" e "habilidades", apresentando, também, a ideia de "formação integral" em oposição à um "simples acúmulo de informações" (p. 43).

Essas similaridades discursivas devem ser analisadas para além de sua superficialidade imediata, tornando possível desvelar os interesses subjacentes e políticos por trás de políticas e concepções educacionais que visam um desenvolvimento "integral" do homem. As contradições apontadas nos documentos mencionados refletem as condições materiais e sociais inerentes à sociedade de classes e, também, ao contexto histórico de sua enunciação, que devem ser evidenciados e discutidos.

A relevância desta discussão se dá por proporcionar a investigação histórica acerca dos fenômenos educacionais e do papel social da escola pública, relacionando-os, de modo crítico, às políticas educacionais vigentes no Estado do Paraná. A partir dessa análise e base metodológica, é possível elucidar como a escola pública vêm sendo um palco movido por disputas históricas e sociais, e, principalmente, por interesses antagônicos e liberais, anunciados e defendidos como universais e

democráticos.

Referencial teórico-metodológico

O projeto apresenta a temática da escola pública a partir de uma abordagem qualitativa, pautada nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e do materialismo histórico-dialético. A análise documental tem como documentos norteadores o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), o Plano Estadual de Educação do Paraná (2015- 2025) e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (2025), que são investigados, analisados e comparados a partir deste referencial teórico-metodológico.

A revisão de literatura busca apresentar obras clássicas, e, também, contemporâneas e pertinentes à temática. Nesse sentido, Marx (2011, 2013), apresenta observações essenciais para pensarmos em como a escola pública, como é configurada hoje, prioriza uma formação unilateral do homem. As condições materiais de produção moldam a estrutura social e a consciência dos indivíduos, que, no respectivo contexto educacional, pode ser observado no modo em que o capitalismo determina sua forma, incorporação e conteúdo.

Nesse sentido, a divisão de trabalho torna-se fundamental para a construção e disseminação do ideal de "formação integral" que, na realidade material, reflete, mantém e legitima interesses voltados à lógica do capital, se opondo à uma formação verdadeiramente sólida e emancipadora, sobretudo para a classe trabalhadora.

Essa discussão também é analisada na obra "Um espectro ronda a educação e a escola pública" (2020), que enfatiza o desmonte generalizado da educação brasileira e o esforço subjacente e determinante de torná-la uma mercadoria. O autor também menciona as tendências do escolanovismo e questiona a ideia de "formação integral", que, nesse cenário, passa a ser esvaziada de seus sentidos e atender à uma ótica puramente neoliberal. O Manifesto dos Pioneiros (1932) se apresenta como uma

importante fonte documental para entender essa problemática e o contexto histórico do país onde, em meio à um projeto de intensa urbanização e industrialização, ainda não reconhecia-se o direito de acesso à educação. Silva (2011), ao evidenciar esses fatores, aponta que a educação, no contexto republicano, era vista como essencial para o progresso de uma nação. O autor enfatiza, também, a era de "otimismo pedagógico" e a influência da cultura norte- americana na propagação desses ideais, como nas ideias de John Dewey.

Nesse sentido, torna-se de suma importância analisá-lo, também, como um projeto político de sociedade, não meramente técnico ou educacional. As reformas educacionais que se sucederam em sequência enfatizam essa relação, da qual a figura do homem passa a ser considerada sob sua capacitação, inserção e participação no modo de produção, consumo e riquezas (Silva, 2011).

Em Bucholz (2020) e Meurer (2012), é constatado elementos liberais no Manifesto dos Pioneiros (1932), que, na época, era o que mais havia de progressista. As autoras enfatizam a importância de analisar esse documento por este se tratar como uma tradução do movimento Escola Nova no Brasil, enfatizando a primazia a valores como individualidade, propriedade, liberdade e os interesses políticos subjacentes aos autores. A crítica aos impactos e influências deste ideário educacional é perceptível, também, nas obras de Saviani (2003, 2011, 2025). Segundo o autor, uma verdadeira pedagogia revolucionária é crítica, entendendo sua relação com a sociedade de forma dialética e, não, meramente, determinante. Ao provocar a desvalorização do conhecimento científico destinado às classes populares, a Escola Nova acaba por aprimorar a qualidade de ensino das classes dominantes, distanciando a escola pública de

seu papel social e de sua essência democrática.

Para Saviani, essas "novas ideias", presentes em correntes como o neoescolanovismo, apresentam-se como um "canto de sereia" aos educadores. Ao se manter a crença da educação como norteadora do progresso de uma nação, acaba-se por,

no próprio discurso, assumir o "fracasso" da escola pública, valorizando e culminando na iniciativa e parceria privada.

Desenvolvimento

Nesse processo, especialmente, no Paraná, o acesso ao saber sistematizado é deteriorado em favorecimento à flexibilização curricular, diminuição da carga horária de disciplinas essenciais, descentralização do papel do professor e pouca ou nenhuma menção aos clássicos, àquilo que foi acumulado historicamente pelo homem e que resistiu ao tempo.

A plataformização do ensino, militarização de escolas e implementação de itinerários formativos como o "Projeto de Vida", que visam uma "qualificação para o trabalho" (PARANÁ, 2025b, p. 13), também são algumas das características que demonstram a precarização no que tange ao conhecimento científico e à organização da grade curricular, sendo dispostas como essenciais para o desenvolvimento das "habilidades" e "competências".

A naturalização da iniciativa privada, tal qual presente no Manifesto (1932), também é perceptível no ideário educacional do Paraná, do qual são dispostas parcerias com empresas privadas em incentivo à "autonomia", "criatividade" e "empreendedorismo" (PARANÁ, 2025b, p. 112). A escola é gerida sob valores de competitividade, meritocracia, produtividade e resultados. Princípios como "colaboração" e "responsabilidade" também são mencionados, que fazem alusão à "cooperação" e "disciplina" defendidas no Manifesto (1932).

Os impactos são notáveis tanto na figura do professor, quanto na do aluno. O professor torna-se um mero acessório em meio a lógica de "aprender a aprender", enquanto os alunos demonstram pouco ou nenhum interesse no conteúdo disposto, agora superficialmente abordado em prol das suas "necessidades". A busca por

"atalhos", "fugas" e "soluções rápidas" é presente no imaginário dos estudantes, demonstrando o reflexo de um ideário educacional que reflete o ritmo desenfreado e alienante de um sistema desigual.

Sob a defesa da "melhor educação do Brasil", mascaram-se números, notas e presenças em prol da disseminação dessa falsa realidade que, na sua essência, prioriza interesses do mercado e da classe dominante. Urge a luta contra uma agenda conservadora que põe em risco e ataque direto a noção de uma educação essencialmente pública, gratuita e de qualidade.

Os resultados preliminares da pesquisa confirmam a hipótese de influência do ideário da Escola Nova no contexto educacional vigente do Paraná, desde no que tange à menção direta ao Manifesto dos Pioneiros (1932), quanto na reprodução e propagação de seus ideais.

Ainda que em contextos históricos diferentes, apresenta-se contradições, desafios e ideologias similares aos vivenciados naquele contexto. Há uma "adaptação" no que tange à incorporação de aspectos neoliberais e neoconservadores, todavia, a lógica, defesa e essência do capital permanecem as mesmas.

Conclusões

A análise histórico-crítica de um documento clássico de abrangência nacional, articulada às políticas educacionais vigentes no estado do Paraná, elucida a trajetória histórica em que a educação e a escola pública vêm sendo sistematicamente ameaçadas por diferentes classes e interesses liberais. Esse processo distancia a escola pública de sua essência democrática e do papel social original de acesso ao saber sistematizado.

Ao defender uma "formação integral" em meio à lógica do capital, percebe-se como a educação ainda é idealizada como um meio de progresso e riqueza de uma nação. Por meio desta análise dialética, é perceptível que as novas tendências pedagógicas não são tão "novas" e "democráticas" como anunciadas. Não há como

pensar em uma educação emancipadora a partir dos valores do mercado, ou despertar a consciência crítica de uma população quando o acesso desta ao conhecimento científico, ou à uma formação de qualidade, é negado.

Nesse cenário, deve-se pensar em alternativas que superem as contradições estruturais e a alienação de uma lógica produtivista e mercantil, denunciando o caráter "inovador" dessas propostas que se apresentam como ecos de uma educação liberal já defendida há 90 anos. Em meio ao desmonte da educação pública brasileira e a uma cultura de ensino e saber fragmentado, a luta por uma formação de base sólida, que não acentue um caráter dualista ou desigual, especialmente à classe trabalhadora, é imprescindível.

As observações e descobertas preliminares contribuem para o campo da História da Educação e da Pedagogia Histórico-Crítica, além de fornecer subsídios teóricos para uma análise materialista da história e, sobretudo, do contexto educacional vigente no Paraná. A partir desses resultados, torna-se visível que a escola pública se configura como um espaço de disputa pela hegemonia.

É necessário, mais do que nunca, propiciar as condições necessárias para construir uma nova lógica educacional e estrutural. A partir da ação e prática coletiva, é possível suscitar uma educação pública que vá além da lógica do capital e promova, consequentemente, uma verdadeira formação *omnilateral* e emancipadora do homem.

Referências

AZEVEDO, Fernando de. *et al*. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova** (1932). In: Revista HISTEDBR Online. Campinas, no. Especial, agosto de 2006. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/acervo/fontes/4789. Acesso em: 06 set. 2025.

BUCHOLZ, L. G. **O perfil ideológico do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 a partir de quatro de seus signatários**: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Paschoal Lemme. 109 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR. 2020. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/4834. Acesso em: 25 ago. 2025.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARX, K. **O capital**: Crítica da economia política. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MEURER, A. C. S. **O pensamento liberal e sua expressão na concepção educacional de Anísio Spínola Teixeira na década de 1930 no Brasil**. 2012. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/3604. Acesso em 14 set. 2025.

ORSO, P. J. **Um espectro ronda a educação e a escola pública**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. Disponível em: https://www.editoranavegando.com/livro-um- espectro. Acesso em: 06 set. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estadual de Educação do Paraná**: 2015-2025. Curitiba: SEED/PR, 2015. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-08/p ee_lei_18492_2015.pdf. Acesso em: 15 set. 2025.

PARANÁ.. **Referencial curricular para o ensino médio do Paraná**. v. 1. Curitiba: SEED/PR, 2025a. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2025-05/rcp_em_consulta_publica_vol1.pdf. Acesso em: 15 set. 2025.

PARANÁ.. **Referencial curricular para o ensino médio do Paraná**. v. 3. Curitiba: SEED/PR, 2025b. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2025-05/rcp_em_consulta_publica_vol3.pdf. Acesso em 15 set. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 36. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Educação, pedagogia histórico-crítica e BNCC**. São Paulo: Expressão Popular, 2025.

SILVA, João Carlos da. O tema da escola pública no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista de Educação Pública**, v. 20, n. 44, p. 521-539, set./dez. 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/repub/v20n44/v20n44a08.pdf. Acesso em: 25 ago. 2025.

ENTRE O ANALÓGICO E O DIGITAL: UMA AÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DE ARTE A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Eixo Temático - PHC: Fundamentos e Trabalho Docente na Educação Básica

Carla Mara Nardes Biscorovaine;Prof Artes/UDESC
carlanardesbis@gmail.com

Palavras-chave: Ensino de Arte; Analógico e digital; Pedagogia Histórico-Crítica.

Introdução

Este artigo apresenta um recorte da dissertação de mestrado "Entrelaçando a Animação Tradicional e Digital nas aulas de Arte sob o olhar da Pedagogia Histórico-Crítica", de minha autoria, sob orientação da Profa Dra Maria Cristina Fonseca da Silva, realizada no Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES) da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC/SC) e vinculada ao Grupo de Pesquisa Arte e Formação nos Processos Políticos Contemporâneos/UDESC. A investigação desenvolveu-se na utilização da animação 2D nas aulas de Arte para os estudantes do Ensino Fundamental - Anos Finais.

O estudo levou a novos questionamentos acerca da ruptura do analógico para o digital no contexto escolar, especificamente no ensino de Arte relacionado ao desenvolvimento do processo criador no uso das Novas Tecnologias. Portanto, este artigo foca na ruptura do analógico para o digital, evidenciando como a abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) possibilita o resgate do contexto histórico das práticas artísticas e pedagógicas, bem como a superação da dicotomia entre forma e conteúdo.

O objetivo do artigo é fomentar a reflexão de como a integração entre técnicas analógicas (tradicionais) e digitais, mediadas pela PHC, contribui para o

desenvolvimento do processo criador dos estudantes, articulando prática técnica, reflexão estética e formação crítica a partir do saber sistematizado e conteúdos clássicos. A relevância do artigo está em demonstrar que a PHC, no ensino de Arte , oferece fundamentos para uma ação pedagógica que permite ir além da mera reprodução de conteúdos. Ao compreender a metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica e planejar intencionalmente suas ações pedagógicas, o professor de Arte contribui para a formação omnilateral e crítica dos alunos. Nesse processo, torna-se essencial compreender as rupturas e relações entre o analógico e o digital, explorando suas potencialidades para a transmissão dos conteúdos clássicos da cultura artística nas aulas de Arte (Saviani, 2005, 2008).

Referencial teórico-metodológico

No campo teórico-metodológico, a pesquisa fundamenta-se nas contribuições de Dermeval Saviani (2005, 2008), que formula a Pedagogia Histórico-Crítica como uma pedagogia da prática social, e nos estudos de Lígia Martins (2018), que discute o que ensinar no âmbito da cultura humana como patrimônio objetivo. Para a compreensão do processo criador, recorrem-se ainda às contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, sobretudo Vigotski (2001, 2018), no que se refere ao papel da imaginação, da linguagem e dos instrumentos culturais na constituição do pensamento.

O percurso metodológico foi guiado pelos princípios do método materialista histórico-dialético, que articula a investigação com a realidade concreta. (Pires, 1997). Durante a ação pedagógica foram utilizados para coleta de dados: registros de dados das rodas de conversas, questionários semiestruturados on-line e análise de produções dos estudantes de uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental. Os conteúdos foram selecionados com base no quadro “Ruptura do analógico para o digital na animação”, concebido de acordo com as categorias (Sistema das Artes; Aspectos estéticos; Sociedade e Processo criador) e a dialética dos elementos internos (Técnica; Teoria da

da Arte; Imagem ou objeto de Arte e a Problemática) propostos por Fonseca da Silva (2024). Para isso, foi elaborado um material de apoio pedagógico contemplando os conteúdos sobre a animação tradicional e digital, experimentação das técnicas da animação, bem como o estudo e apreciação estética das obras de Chico Liberato e Steve Cutts.

As atividades pedagógicas envolveram, portanto, o estudo histórico-social, apreciação de artistas animadores contemporâneos e a criação de animações a partir de diferentes técnicas e suportes. As técnicas incluíram experimentos com os instrumentos ópticos, de animação tradicional e de animação digital. Para análise dos dados, utilizaram-se as falas dos alunos nas rodas de conversa, resposta dos questionários on-line e análise das animações produzidas pelos participantes, buscando evidenciar como as produções, em diferentes momentos, revelam apropriação crítica e estética dos conteúdos artísticos nas práticas analógicas e digitais.

No campo do ensino de Arte, o impacto das tecnologias digitais configura-se como um fenômeno complexo, que exige análise à luz do Materialismo Histórico Dialético. Embora essas ferramentas ofereçam novas possibilidades de expressão e aprendizagem artística, também apresentam desafios e contradições profundas que exigem uma postura crítica tanto dos professores quanto dos alunos.

O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e das chamadas Novas Tecnologias, inseridas em uma lógica ideológica própria do capitalismo, reflete o pensamento dominante na sociedade ao mascarar, de forma sedutora, a articulação entre tecnologia, informação e mercado. No ambiente escolar, uma das consequências perceptíveis é a desvalorização do professor de Arte, o que contribui para o esvaziamento do trabalho docente quando a centralidade recai exclusivamente sobre a aprendizagem, desconsiderando a dialética do processo ensino-aprendizagem (Barreto, 2012).

A adoção das tecnologias deve estar alinhada a uma pedagogia voltada para o

ensino e a aprendizagem com base no saber sistematizado, conforme preconiza a Pedagogia Histórico-Crítica. Partindo dessa premissa teórico-metodológica, emerge a necessidade de refletir sobre como o ensino de Arte pode favorecer a formação humana integral em tempos de hegemonia das mídias digitais. Esse cenário pode ser observado nas aulas de Arte das escolas públicas do Paraná, onde o uso obrigatório das plataformas digitais e dos conteúdos pré-formatados disponíveis no Registro de Classe Online (RCO) revela um processo de desvalorização tanto do trabalho docente quanto da função educativa do "ensinar". O RCO apresenta conteúdos fragmentados e atividades baseadas em modelos prontos, o que, muitas vezes, limita o desenvolvimento da criatividade. Os alunos tendem a interpretar essas propostas a partir de uma concepção utilitarista da Arte, reduzida a um fim funcional, esvaziando seu potencial expressivo e crítico.

Esse distanciamento das práticas criativas e da ampliação do repertório artístico contribui para a consolidação de uma lógica capitalista hegemônica e unilateral no ambiente escolar. No entanto, o professor de Arte pode — e deve — atuar criticamente diante desse cenário. É possível selecionar conteúdos do RCO para aprofundar os conhecimentos e ampliar as experiências estéticas, superando a desconexão e a superficialidade das propostas prontas.

Cabe ao docente, mesmo diante das limitações impostas pelas políticas educacionais, definir os conteúdos e as abordagens de forma intencional, buscando estratégias que permitam a superação da fragmentação e do esvaziamento conceitual característicos das concepções pós-modernas e tecnocráticas no ensino de Arte. É fundamental compreender a Arte como objetivação humana em suas diversas manifestações — uma realidade objetiva que carrega características humanas acumuladas pela atividade de várias gerações (Duarte, 2008, p.24).

Nessa perspectiva, o ensino de Arte visa a uma formação omnilateral, que não se coaduna com os princípios das pedagogias que promovem uma falácia de

"protagonismo" concebido na ideia da sociedade do conhecimento. Duarte (2001, p. 13) caracteriza a chamada "Sociedade do Conhecimento" como uma ideologia forjada pelo capitalismo, voltada à reprodução ideológica do sistema. Na educação pública paranaense, essa reprodução é perceptível no marketing educacional e nos investimentos em novas tecnologias, que visam modernizar o ensino e promover reformas sob o argumento da qualidade.

Na formação omnilateral, o professor atua com base na práxis educativa, buscando desenvolver a consciência filosófica, artística e científica do educando por meio de uma ação transformadora. Na Pedagogia Histórico-Crítica, o trabalho educativo é o ato intencional de produzir, em cada indivíduo, a humanidade historicamente construída (Saviani, 2013, p.13). É necessário que os alunos superem a reprodução mecânica e desenvolvam sua criatividade.

Resultado e discussão

Os resultados parciais indicam que a utilização de técnicas tradicionais ou analógicas de animação, articuladas ao uso de ferramentas digitais, favorece a compreensão da historicidade da arte e do próprio cinema de animação. A combinação entre tradição e contemporaneidade ampliou as possibilidades de criação, permitindo que os alunos reconhecessem a animação como linguagem artística dotada de valor histórico e social, e não apenas como entretenimento. A implementação da ação pedagógica evidenciou maior engajamento dos alunos e aprimoramento das produções artísticas. As atividades permitiram integrar técnicas tradicionais e digitais, promovendo reflexão estética e conceitual.

Os resultados, à luz da PHC, indicam que a mediação histórica das práticas artísticas favorece o entendimento da arte como construção social e cultural, fortalecendo o processo criador e a autonomia intelectual (Saviani, 2005). Observou-se, ainda, que a dicotomia forma-conteúdo foi superada, pois as produções integraram

técnica, expressão estética e análise crítica. Conforme Fonseca da Silva (2024), a compreensão da dialética dos elementos internos permite articular o saber sistematizado com a experiência concreta, evidenciando a relevância da abordagem adotada.

Os resultados parciais indicam que a utilização de técnicas tradicionais de animação, articuladas ao uso de ferramentas digitais, favorece a compreensão da historicidade da arte e da evolução tecnológica da animação. Os alunos demonstraram entusiasmo ao conhecer os instrumentos ópticos que evidenciam os princípios básicos do movimento, e ao mesmo tempo puderam explorar e conhecer técnicas de animação tradicional com a utilização da fotografia e a experiência com softwares de edição digital para elaborar narrativas mais complexas. As análises revelam, ainda, que a apreciação estética foi enriquecida pelo contato com obras de Chico Liberato e Steve Cutts. Liberato, como representante da animação brasileira, possibilitou discutir a identidade cultural e a valorização das raízes regionais; Cutts com sua crítica social animada em linguagem digital, abriu espaço para debates sobre consumismo, sociedade de massas e degradação ambiental. Nesse sentido, as produções dos alunos refletiram tanto questões locais quanto universais, revelando o potencial da arte de animar como forma de expressão crítica.

Conclusão

O estudo confirma que a integração entre práticas analógicas e digitais, mediada pela PHC, fortalece o processo criador dos alunos, promovendo reflexão estética e formação crítica. A pesquisa evidencia que práticas pedagógicas fundamentadas na PHC superam abordagens restritas ao mercado e à reprodução mecânica de conteúdos, valorizando experiências historicamente situadas. Os resultados reforçam a importância de articular técnica, conteúdo e reflexão crítica no ensino de Arte, promovendo uma educação integral e transformadora.

Como considerações finais, pode-se afirmar que a pesquisa contribui para

reafirmar a importância da Arte no currículo escolar a partir da perspectiva histórico-crítica, em contraposição a abordagens que reduzem o ensino às experiências cotidianas imediatas e superficiais. O problema de pesquisa, ao indagar como o processo criativo pode ser potencializado pela animação analógica e digital, utilizando a concepção da PHC, encontra respostas no movimento observado durante a intervenção: os alunos não apenas aprenderam técnicas, mas também ampliaram sua capacidade crítica e estética. O objetivo proposto foi alcançado, uma vez que os alunos se apropriaram de conteúdos artísticos que, mediados por instrumentos analógicos (tradicionais) e digitais, favoreceram sua formação cultural, estética e humana.

Em síntese, este artigo defende que o ensino de Arte, fundamentado na PHC, tem potência para formar sujeitos capazes de compreender a arte em sua dimensão histórica e social, apropriando-se criticamente da cultura visual contemporânea e suas relações analógicas e digitais. Refletir com os alunos sobre a evolução tecnológica da animação,sem desvincular a produção humana do trabalho artístico, torna-se essencial.

Existem novos desafios, como o uso da inteligência artificial, mas a arte continua sendo produto humano, a externalização dos sentimentos, das vivências e da relação humana com o mundo. O mundo, com suas imperfeições e singularidades, apresenta-se, muitas vezes, poeticamente e dramaticamente real. Investir na ampliação do repertório artístico dos estudantes é fundamental para garantir o acesso ao saber sistematizado, bem como aos conteúdos clássicos, como orienta Saviani (2008). A educação estética é uma das formas mais eficazes de fomentar o processo criador, a criticidade, se afastando da massificação dos interesses da indústria cultural.

Referências

BARRETO, R. G. A recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação na formação e no trabalho docente. **Educação & Sociedade**,v. 33, p. 985-1002, 2012.

DUARTE, N. **Vigotski e o aprender a aprender**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001 .

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

FONSECA DA SILVA, M. C. da R. Programa Residência Pedagógica: a formação de professores de Arte no eixo da pedagogia histórico-crítica. In: **Problematizações a partir da iniciação à docência.** Florianópolis: UDESC, 2024. Cap. 1.p.10 Disponível em: https://www.udesc.br/ceart/life/residencia/residencia. Acesso em: 21/jul./2024 .

MARTINS, L. M. (2018). O que ensinar? O patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e a formação da concepção de mundo do aluno. In.: J. C. Pasqualini, L. A. Teixeira; M. de M. Agudo. **Pedagogia histórico–crítica:** legado e perspectivas (pp. 83–97). Navegando Publicações.

NARDES BISCOROVAINE, Carla Mara. **Entrelaçando a animação tradicional e digital nas aulas de Arte sob o olhar da Pedagogia Histórico-Crítica**. 2025. Dissertação (Programa Profissional em Artes (PROFARTES) - Udesc, Florianópolis, 2025. Disponível em: https://repositorio.udesc.br/handle/UDESC/22304. Acesso em: 26 jul. 2025.

PIRES, M. F. de C. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Revista Interface, Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n. 1,1997.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 36. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Autores Associados, Campinas, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Editores Associados, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico, livro para professores. Trad. e Revis. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

ESCOLA NA ERA DA PRESSA: NEOLIBERALISMO, IA E A EROSÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO

Eixo Temático - [PHC: Fundamentos e Trabalho Docente na Educação Básica]

Maxsuel Napoleão Trento; Universidade do Extremo Sul Catarinense(UNESC)
mnapoleaot@gmail.com
Vanessa Colares de Bitencourt; Universidade do Extremo Sul Catarinense(UNESC)
vancolarespp@gmail.com
Alysson Fernandes dos Santos; Universidade do Extremo Sul Catarinense(UNESC)
alyssoneducador@gmail.com
Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação Humana e Prática Pedagógica - HISTEDBR-SC
FAPESC; CAPES

Palavras-chave: Neoliberalismo; Pedagogia Histórico-Crítica; Inteligência Artificial.

Introdução

A presente pesquisa tem como objetivo problematizar o impacto do uso acrítico, intensivo e utilitarista da Inteligência Artificial no contexto da educação básica, tanto no trabalho docente quanto no processo de aprendizagem dos estudantes. Sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, busca responder à seguinte questão: de que maneira a incorporação indiscriminada da IA, compromete o projeto emancipatório escolar defendido pela PHC? A hipótese levantada é de que a instantaneidade proporcionada por esta tecnologia, tem gerado um cenário em que a falta de esforço intelectual não permite alcançar um pensamento crítico, embasado e estruturado, sob o risco de reduzir a aprendizagem a respostas superficiais e descontextualizadas, comprometendo o processo formativo. Para alcançar esse objetivo, a pesquisa considera as transformações tecnológicas no contexto educacional brasileiro, da última década, até o presente momento, em que a IA se apresenta como tendência irreversível. A abordagem

metodológica é qualitativa, com análise bibliográfica, articulando fundamentos teóricos da PHC com reflexões sobre o uso da IA no contexto escolar atual.

Os estudos encontram extrema relevância, visto que a popularização da inteligência artificial tem produzido profundas transformações sociais, alterando inclusive a maneira como os conteúdos escolares são transmitidos e assimilados. No contexto da educação básica, tais mudanças impõem novos desafios ao trabalho docente, sobretudo no que diz respeito à promoção do pensamento crítico e à formação omnilateral dos estudantes.

Referencial teórico-metodológico

No cenário contemporâneo, cada vez mais marcado pela lógica da autogestão, do imediatismo e da mercantilização de todas as esferas da vida, o discurso dominante contribui para consolidar ilusões pedagógicas, como a de que a mera aplicação de uma tecnologia inovadora, seria suficiente para garantir qualidade no ensino (Duarte, 1992), consolidando o movimento ideológico que naturaliza as desigualdades sociais e mantém o *status quo* neoliberal, ao deslocar a atenção dos conteúdos socialmente relevantes para a superfície dos métodos, do conhecimento raso e do senso comum.

Neste sentido, a tecnologia, tende a operar como instrumento de uma educação conservadora, enquanto a inteligência artificial, em particular, quando incorporada de maneira acrítica e sem a devida mediação teórico-metodológica, reforça um modelo de ensino puramente instrumental, reduzindo o processo de aprendizagem à mera aquisição de informações rápidas, fragmentadas e descontextualizadas, em detrimento da construção gradual, crítica e reflexiva do conhecimento.

Cabe destacar que todo indivíduo possui sua própria concepção de mundo, que é essencial para a construção do saber, devendo ser pautada em diversas perspectivas acerca de temas relacionados à realidade social a que estão postos (Saviani, 2021). As inteligências artificiais, por outro lado, operam majoritariamente com base em

conhecimentos homogeneizados, limitando a possibilidade de reflexão dialógica com a realidade concreta em que o trabalho docente se desenvolve.

Destarte, ao ser percebida como detentora de todos os conhecimentos, a IA pode induzir os estudantes a negligenciarem o trabalho educativo do professor, comprometendo a apropriação dos saberes essenciais para sua humanização.

A Pedagogia histórico-crítica parte do pressuposto de que a função social da escola consiste em garantir o acesso ao conhecimento cientificamente sistematizado, acumulado historicamente pela humanidade, visando a formação omnilateral do ser humano, ou seja, a constituição de sujeitos capazes de compreender e transformar realidade em que vivem. Afinal, "a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência)" (Saviani, 2021, p. 14).

Desta feita, para a PHC, a educação configura-se como mediação consciente entre o saber elaborado e os indivíduos em formação; ou seja, o processo de humanização ocorre por meio do processo educativo. "... o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos (Saviani, 2021, p. 13).

Essa concepção se ancora no materialismo histórico-dialético, que compreende o desenvolvimento das forças produtivas como elemento intrínseco ao modo de produção capitalista. Quando orientados pela lógica da acumulação tais mecanismos tendem aprofundar as contradições sociais e intensificar a alienação, pois colocam a técnica e a ciência a serviço da reprodução das relações de produção vigentes (Engels, 2008; Saviani, 2021).

Importa sublinhar que, se por um lado, a inteligência artificial emerge como expressão contemporânea deste contexto neoliberal, ao oferecer respostas rápidas e finalizadas, por outro, sua plasticidade, que lhe permite moldar-se às interações com o

usuário, personalizando conteúdos, formatos e informações segundo padrões de uso e preferências individuais, pode, à primeira vista, parecer sofisticada e atraente, mascarando sua real natureza. Contudo, essa característica carrega implicações pedagógicas relevantes, pois o conhecimento mediado por algoritmos tende a restringir o contato com perspectivas diversas, limitando a ampliação cultural e a difusão da aprendizagem (Desmurget, 2018; Haidt, 2024), contribuindo também para a lógica individualista neoliberal, pois, ao invés de favorecer o acesso a saberes plurais e complexos, a IA cria "bolhas cognitivas", que fragilizam o processo de formação crítica.

Considerando que a inteligência artificial se apresenta como uma das tecnologias mais recentes, cujo uso vem se popularizando em velocidade assustadoramente rápida, é pertinente recorrer aos estudos de Desmurget (2018), que contribuem para essa discussão ao estabelecer um paralelo entre o consumo excessivo e não mediado de tecnologias digitais e os prejuízos ao desenvolvimento cognitivo. Segundo o autor, o consumo de tecnologias reduz a atenção sustentada e limita a capacidade de pensamento complexo, desconstruindo o mito dos chamados "nativos digitais", ao demonstrar que a familiaridade operacional com dispositivos tecnológicos não se traduz, automaticamente, em profundidade intelectual ou em espírito crítico. Essa constatação alerta para o risco de substituir o tempo reflexivo e formativo da aprendizagem por uma lógica de gratificação instantânea, típica da era digital.

Nesse sentido, a introdução da IA na educação básica, quando guiada por imperativos de produtividade e rapidez (Haidt, 2024), tende a alinhar-se à lógica capitalista de "formar para o imediato", enfraquecendo a mediação docente e comprometendo a apropriação crítica do saber. A PHC contrapõe-se a essa tendência ao reafirmar que a função da escola não é simplesmente adaptar os sujeitos à realidade, mas oferecer-lhes instrumentos para compreendê-la em sua complexidade e transformá-la. Isso implica que as tecnologias, inclusive a IA, só devam ser integradas

ao processo educativo na medida em que sirvam para reforçar e não substituir o compromisso com a formação humana integral.

Afinal, em um mundo cada vez mais acelerado e orientado pela lógica neoliberal, é tentador ao professor, recorrer a comandos do GPT para preparar aulas, organizar atividades e elaborar materiais em poucos minutos, assim como é mais prático ao estudante, recorrer a IA para dirimir suas dúvidas e resolver os exercícios, recebendo respostas sem o esforço necessário para elaborá-las. Assim, tanto as perguntas quanto as respostas estão sendo elaboradas pela Inteligência artificial.

Essa lógica encontra ressonância na organização curricular da educação básica brasileira, atualmente regida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conforme argumenta Saviani (2021), ao orientar o ensino para o desenvolvimento de competências e habilidades práticas vinculadas à preparação para o mercado de trabalho, a BNCC estrutura a aprendizagem a partir de exigências adaptativas, configurando um currículo funcionalista e instrumental. Nesse sentido, assim como a IA molda a entrega de conteúdos para reafirmar preferências individuais, a BNCC molda a formação escolar para atender finalidades pragmáticas, reduzindo a educação a um mecanismo de ajustamento às lógicas do capital.

Seguindo esta trilha, o lema aprender a aprender, amplamente difundido sob a égide das pedagogias de cunho funcionalista, também opera como mecanismo ideológico que desloca para o indivíduo, a responsabilidade exclusiva pela busca de informações, quase sempre de forma célere e destituída de qualquer mediação sistemática.

Tal deslocamento, ao mesmo tempo que enfraquece a centralidade da escola como espaço privilegiado de socialização do conhecimento historicamente produzido, a submete a um processo de deslegitimação social traduzido em críticas e ataques que questionam sua função e pertinência na sociedade atual.

As reflexões de Laval (2019) contribuem para esta discussão ao afirmar que, quando a educação se submete à lógica do capital, sua função social é progressivamente substituída por objetivos de produtividade e competitividade. A escola, inspirada no modelo empresarial, impõe aos professores e estudantes resultados, normas e métricas de desempenho, assim como competências mensuráveis e de aplicação imediata, em detrimento de uma formação comprometida com a emancipação humana. Essa lógica encontra eco na BNCC, cuja ênfase no desenvolvimento de competências pragmáticas dialoga com a lógica adaptativa da inteligência artificial, que personaliza conteúdos para atender preferências imediatas.

Em consequência, é como se a escola se convertesse em um grande aplicativo de delivery pedagógico: o professor terceiriza sua atividade intelectual a comandos prontos de IA, enquanto o estudante lança seus exercícios no chat para receber respostas instantâneas, embaladas e sem "espinhas". Tudo muito rápido, prático e, por óbvio, descartável. Exatamente como o neoliberalismo apregoa. Essa lógica do ensino sob demanda, envernizada por um discurso de inovação, configura uma pedagogia fast food: mata a fome momentânea, mas não nutre a formação humana. É a consagração da máxima neoliberal de que "tempo é dinheiro", em que a aprendizagem se reduz a consumo imediato e a mediação docente se torna um detalhe inconveniente. Quando a escola funciona apenas como máquina de entrega de resultados rápidos, perde sua função crítica e emancipatória, restando apenas a lógica adaptativa do capital: formar sujeitos ágeis para se ajustarem ao mercado, mas incapazes de compreender a realidade para transformá-la (Saviani, 2021).

Resultados e Discussão

A análise bibliográfica aponta que a utilização indiscriminada das tecnologias digitais, em especial da inteligência artificial, na educação básica, tanto por parte dos professores quanto dos estudantes, tende a personalizar excessivamente o processo de

aprendizagem, reforçando apenas os interesses imediatos dos usuários e restringindo o contato com conhecimentos que poderiam ampliar sua visão de mundo. Logo, o resultado é uma aprendizagem que se vende como sofisticada, mas que na prática não passa de uma esteira rolante de conteúdos rápidos, rasos e fragmentados. Trata-se de uma pedagogia de conveniência em que o conteúdo ministrado não é discutido em profundidade, sendo apenas apresentado e descartado logo depois.

Em paralelo a isso, a BNCC reforça esse cenário ao estruturar o currículo a partir das competências e habilidades orientadas para o trabalho, adotando uma lógica adaptativa que se aproxima da lógica dos algarismos da IA: moldar o estudante para atender demandas externas, empacotando resultados. Nesse cenário, o professor torna-se um facilitador de aprendizagens "fast food", servindo porções rápidas de informação.

Diante deste quadro, urge pensar que integrar tecnologias à vida escolar não pode significar abdicação da reflexão crítica. A inteligência artificial é um caminho sem volta, mas pode sim ter um espaço no processo formativo, desde que esteja a serviço da formação humana.

É imperioso reconhecer que o tema é recente, o que torna indispensável a ampliação de análises e estudos. A velocidade com que a inteligência artificial se populariza deve ser seguida por investigações sérias que problematizem suas implicações pedagógicas, sociais e políticas. Afinal, se o risco é transformar a escola em um balcão de soluções instantâneas, a urgência é recolocá-la como espaço de formação crítica. Ou isso, ou a humanidade estará trocando o banquete do conhecimento pelo lanchinho rápido da alienação.

Conclusões

O estudo evidencia que a incorporação da inteligência artificial à educação básica, quando conduzida de forma acrítica e orientada por parâmetros mercadológicos, ameaça a função social da escola como espaço privilegiado de socialização do

conhecimento historicamente acumulado. Ao privilegiar a rapidez e a personalização adaptativa, negligencia-se a mediação docente e o tempo necessário à maturação intelectual, substituindo a reflexão pelo consumo imediato de informações.

Todavia, impõe-se ao professor a consciência de que a inteligência artificial constitui um elemento irreversível no cenário educacional contemporâneo, devendo ser concebida como recurso instrumental e não como substituto de sua função formadora. Compete ao trabalho docente, nesse contexto, conferir aos estudantes a dimensão do que é propriamente humano no ato educativo a capacidade de refletir, interpretar criticamente e elaborar, de forma coletiva e historicamente situada, o conhecimento reafirmando que nenhuma tecnologia, por mais sofisticada que seja, pode ser tomada como depositária de verdades absolutas. Educar para o mundo da IA requer, a criação de condições pedagógicas que habilitem o estudante a utilizar tais ferramentas com consciência crítica, distinguindo a informação do conhecimento, os dados da compreensão e as respostas automáticas do pensamento fundamentado e emancipador.

À luz de Saviani (2021), Duarte (2016), Desmurget (2018) e Haidt (2024), conclui-se que essa convergência entre IA e BNCC, quando não mediada por um projeto pedagógico crítico, intensifica processos de alienação e enfraquece o projeto emancipatório da escola. A substituição do esforço intelectual por respostas instantâneas corrói o processo formativo e compromete a formação humana integral, contribuindo para a manutenção da educação neoliberal.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 16 ago. 2025.

DESMURGET, Michel. **A fábrica de cretinos digitais**: os perigos das telas para nossas crianças. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

DUARTE, Newton. **Sociedade das ilusões**: a escola e a universalização da lógica do capital. Campinas: Autores Associados, 1992.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do conhecimento e desenvolvimento humano.** 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

ENGELS, Friedrich. **A dialética da natureza**. São Paulo: Boitempo, 2008.

HAIDT, Jonathan. **Geração ansiosa:** como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

O ACESSO ESCOLAR A ESPAÇOS EXPOSITIVOS DE ARTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DE DADOS DO PROJETO EFAC

Eixo Temático - Fundamentos e Trabalho Docente na Educação Básica

Janaina Enck (SME-Florianópolis/UDESC)
E-mail: tesedajana@gmail.com
Isabel Rodrigues Horta (UDESC)
E-mail:isarodriguesh15@gmail.com
Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva (UDESC)
E-mail: cristinaudesc@gmail.com
Grupo de Pesquisa Arte e Formação nos Processos Políticos e Contemporâneos/UDESC
Financiamento: CNPq

Palavras-chave: Ensino de Artes; Espaços Expositivos de Arte; Formação Estética.

O trabalho docente em Arte, historicamente marginalizado no currículo escolar, sofre determinações estruturais que comprometem não apenas as condições de ensino e a própria concepção da disciplina Arte enquanto campo epistemológico na educação escolar, mas também o acesso sistematizado dos estudantes aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), compreende entre as tarefas da escola a de mediação entre os conhecimentos clássicos, entre eles "o conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte)." (Saviani, 2013, p. 12). O acesso à arte, portanto, é interpretado como uma necessidade humana, vinculado à humanização integral dos sentidos humanos. Contudo, esse acesso não ocorre espontaneamente, sendo preciso passar por um processo educacional onde professores e estudantes enfrentam barreiras estruturais que dificultam o trabalho escolar.

O objetivo deste estudo é analisar tais dificuldades enfrentadas por professores de artes para acessar espaços expositivos a partir dos dados do Projeto *Espaços Expositivos de Arte Contemporânea, Diálogos com Ambientes Virtuais de Formação* (EFAC), interpretando-os a partir do materialismo histórico dialético, como expressão das contradições do sistema capitalista entre a necessidade ontológica de formação estética e a realidade imposta pelas condições materiais do sistema educacional público.

A configuração moderna dos museus de arte tem origem no contexto da Revolução Francesa, quando, com a queda da monarquia absolutista, as coleções foram confiscadas e reorganizadas por setores (artes, ciências naturais, históricos, etc). Os museus, como instituições a serviço do Estado, partiam do princípio de que as coleções privadas, principalmente as pertencentes às famílias reais deveriam servir à nação, no que diz respeito à educação do povo. Conforme Oliveira (2017) "Os museus de arte e cultura na modernidade têm um claro projeto social: a educação dos públicos para a própria cultura moderna, exibindo sua produção, mas principalmente suas estratégias educacionais." (Oliveira, 2017, p. 3999).

A partir da primeira metade do século XX, com o fim da Primeira Guerra Mundial e o fortalecimento do ideal de progresso atrelada à promoção da "cultura da paz" e a reconstrução das nações (Ridenti, 2022). Com a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), onde a educação, a ciência e a cultura são alçadas à condição de instrumentos estratégicos para a difusão do ideário imperialista de civilização. A UNESCO passa a fomentar uma concepção de educação através da cultura, promovendo uma visão de pseudo-democratização de acesso subordinada aos valores liberais.

Essa política foi fortemente impulsionada pela atuação do *Museum of Modern Art* (MoMA), de Nova York, que, a partir de 1929, promoveu diversas exposições de arte da América Latina. A arte moderna, nesse caso, era apresentada como referência da

"livre expressão" frente ao "realismo totalitário" do bloco soviético, e os museus modernos, como dispositivos de formação do gosto e do juízo estético da cidadania democrática. Por volta da década de 1930, quando o movimento da Escola Nova passou a influenciar as políticas educacionais no país, as ideias modernistas na arte se integraram à chamada "liberdade de expressão", um processo de liberalização do conteúdo escolar que perdura com vigor até a atualidade, agora manifestada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Por fim, se ressalta que nos dias atuais a BNCC causou um estrago na área de artes ao sucumbi-la a área de linguagens, contudo, também há um efervescente movimento por mudanças, um exemplo é o trabalho do grupo de pesquisa Arte e Formação nos Processos Políticos Contemporâneos[16] que vem produzindo teses e dissertações e também atuado na rede escolar sob a perspectiva da PHC.

Em 2022 inicia-se o projeto de pesquisa (EFAC), financiado pelo Edital Universal do CNPq 2021. As indagações propostas por esse projeto partem das dificuldades e desafios testemunhados por professores tanto em instâncias educacionais, quanto museais durante os dois anos de distanciamento social global, onde se verificou que o acesso a espaços expositivos, como museus, galerias e centros culturais, permanece marcado por obstáculos logísticos, financeiros e institucionais.

A análise dos dados coletados através de formulário eletrônico pelo projeto confirma e contextualiza muitas destas adversidades vivenciadas pelo corpo docente brasileiro. A metodologia de análise foi baseada no método materialista histórico dialético, dando-se da seguinte forma: das mais de 22 perguntas do questionário, se selecionou um recorte de duas questões que situam, respectivamente: a ocorrência das visitas mediadas, parcerias, e formações entre corpo docente e os espaços expositivos; caracterizando quais tipos de ações e movimentações ocorrem, ou o porquê de não ocorrerem, na escola onde cada participante atua. Ainda, ao cruzarmos com os dados do

[16] Para mais informações ver www.formacaoearte.com.br

local de origem do professor respondente verificamos que as dificuldades como falta de transporte e de apoio institucional acontecem mesmo em cidades com grandes e médios equipamentos culturais.

Coletados entre agosto de 2023 e outubro de 2024[17], a análise revela um cenário onde as condições materiais dificultam a viabilização de saídas de estudos e o acesso a espaços expositivos de arte, expondo de forma categórica que a sobrecarga estrutural do trabalho docente, a falta de transporte mesmo em cidades com equipamentos institucionalizados e falta de apoio institucional inviabilizam o acesso dos estudantes da escola pública às objeções artísticas mais elaboradas.

O enriquecimento do trabalho do professor na sociedade capitalista requer um constante combate à falta de condições de trabalho, evidenciando tensões político-sociais no contexto da escola, mas também acerca do pensamento que minimiza o valor da Arte na escola em relação a outros conhecimentos, considerados mais relevantes. Deste modo, as melhores condições de trabalho, aquelas que exigem um ato revolucionário, somente serão possíveis em outro modelo de sociedade. O que fazemos neste momento é um exercício de costuras e reflexões para disputar ideias e enfrentar coletivamente esta problemática na escola pública.

Nossa tarefa de professores nos lembra a PHC é desenvolver as máximas possibilidades de aprendizagem dos estudantes, nesse sentido o professor buscará a partir de seu repertório ampliar o desenvolvimento artístico e estético lançando mão das possibilidades de acesso a obra de arte original. A partir da pergunta disparadora *"8) No local onde você atua, ocorrem ou já ocorreram visitas mediadas, parcerias, formações com os espaços expositivos do entorno? (museus, galerias, coletivos, etc.)"*, mais da metade das respostas (55,4%) afirmam não ter presenciado tais visitas para além dos muros da escola. Contudo, na questão discursiva: *"9) Se respondeu sim na pergunta anterior, especifique que ações ocorrem ou ocorreram em parceria com a*

[17] Para mais informações sobre o projeto, ver: Marmentini, *et al* (2025).

escola em que trabalha", se observa que a frequência dessas ações foi descrita como irregular e eventual, frequentemente dependente de convites ou iniciativas individuais de professores, já que dentre os que responderam "Sim", muitos apontam que essas ações **são raras, condicionadas ou inviáveis**.

Há, portanto, um cenário de exclusão, onde se tem: 55% dos docentes sem acesso algum, e dentre os que têm, muitos relatam fragilidade, descontinuidade e falta de estrutura e apoio institucional. Debruçando-nos sobre as respostas discursivas, ressaltamos quais são os desafios enfrentados pelos professores que impossibilitam o seu acesso e o de suas turmas aos espaços expositivos, postos seus contextos específicos de atuação.

Assim, a análise das falas a seguir destaca desafios estruturais, logísticos e institucionais, indicando que as principais dificuldades mencionadas incluem falta de transporte, ausência de parcerias formais e gestão desinteressada. Ademais, a análise cruzada dos dados com a localização informada pelos respondentes revela uma questão central: mesmo entre os que moram em capitais e regiões metropolitanas, os apontamentos de dificuldades são da mesma ordem.

A seguir, apresentamos as categorias de classificação: Falta de transporte e infraestrutura; Falta de recursos e apoio institucional; e a Precarização do trabalho docente.

Em primeiro lugar, a falta de transporte e infraestrutura aparecem como um dos principais entraves: *"A gestão não tem interesse pelo custo do transporte"* (São Luiz – MA); *"[...]Apenas uma visita [...] com muito sacrifício para conseguir transporte"* (Salvador - BA); *"Ocorrem ações muitíssimo esporádicas devido à dificuldade de transportar os educandos aos espaços expositivos"* (Florianópolis – SC). Tais cenários expressam o distanciamento material entre a escola e os espaços expositivos, refletindo a negação concreta do direito ao acesso dos estudantes da classe trabalhadora aos bens culturais historicamente elitizados. Pode-se dizer a partir do registro dos professores que

as gestões públicas investem poucos recursos em atividades extraclasse e na parte dos museus e instituições culturais também os recursos são parcos para trazer o público escolar.

A carência de estrutura de investimento é recorrente, diz respeito à falta de recursos e apoio institucional para chegar ao museu. Em diferentes localidades, como Salvador e Camaçari (BA) e Pelotas (RS), os docentes destacam que, mesmo havendo museus, as visitas não se concretizam devido à ausência de políticas públicas e parcerias: *"Nenhum dos espaços tem parceria com as escolas"*; *"[...] dependemos da secretaria disponibilizar ônibus"*. Isso demonstra que, na prática, o elo entre escola e museu não é compreendido como parte fundamental do processo formativo, mas como uma ação eventual, assim o sistema garante o mínimo em sala de aula, mas nega o acesso concreto ao objeto de aprendizagem.

Por fim, a precarização do trabalho docente, também intensifica os problemas de acesso. Professores relatam sobrecarga e deslocamentos entre cidades, como no caso de Teresina (PI) e Timon (MA): *"Trabalho em uma escola de outra cidade diferente da que eu moro"*. Tais condições, somadas à intensificação das tarefas escolares, limitam as possibilidades de planejamento das saídas pedagógicas: *"[...] atualmente não temos tido essas visitas pois sair da escola fica cada dia mais difícil*" (Balneário Camboriú - SC); *"Já teve mais participação, hoje é muito complicado conseguir sair com estudantes da escola"* (Cuiabá - MT). Assim, a formação estética dos estudantes é restringida pela lógica de um trabalho educativo cada vez mais precarizado, no qual o professor vê reduzida sua capacidade de articular práticas culturais significativas para seus alunos.

Buscamos neste texto apresentar e problematizar a perspectiva humanizadora da formação a partir das atividades extra-classe de visitas pedagógicas com estudantes aos museus e demais espaços de arte. Entendemos que dentro das condições atuais da escola pública o professor deve lançar mão do maior número de possibilidades de

enriquecimento do processo pedagógico. Assim, o acesso aos museus virtuais, imagens impressas, livros, jogos, materiais educativos, todos podem ser utilizados no processo pedagógico dos estudantes. Contudo, nada disso substitui o contato direto com a obra de arte.

Por isso, aproximar os artistas locais do contexto da escola, pode ser uma porta de acesso à arte imprescindível para o desenvolvimento da formação estética dos estudantes. Já no que diz respeito aos planejamentos escolares, das secretarias de educação, no âmbito das políticas públicas, na aplicação dos recursos específicos à educação escolar, é preciso defender, ancorado na perspectiva da PHC que a visita a espaços expositivos é uma necessidade ontológica, pois a formação estética é parte da constituição do ser social; uma exigência pedagógica, pois o contato com obras originais possibilita vivências catárticas que reproduções não alcançam; uma dimensão política, pois democratizar o acesso a bens historicamente elitizados, confronta a lógica da fetichização a partir dos produtos e mercadorias vendidos como arte que não passam de entretenimento.

Os professores de arte reforçam em suas respostas ao questionário produzido no projeto EFAC que a precarização é um fator determinante tanto no investimento em transporte, quanto na escassez de condições de trabalho existentes nas escolas, criando um ambiente desfavorável para uma formação de qualidade. Conclui-se que visitas escolares a museus e espaços de arte são essenciais à formação integral, reafirmando o ensino de Artes como dimensão indispensável de um projeto educacional emancipatório.

Referências

BEMVENUTI, A. **Museus e educação em museus: história, metodologias e projetos, com análises de caso: Museus de Arte Contemporânea de São Paulo, Niterói e Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, 2004. Disponível em:

https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/49164/000835365.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 19 ago. 2025.

CALLÓ, B. *et.al*. **Coletivo Comum: arte e política na Comuna de Paris**. Disponível em: https://www.insurgencia.org/blog/coletivo-comum-arte-e-politica-na-comuna-de-paris. Acesso em: 27 mar. 2025.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica:** Primeiras Aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

OLIVEIRA, M.C.M. **O espaço ensina: as histórias das exposições e a centralidade da noção de display.** *In*: 26º Encontro Nacional ANPAP, 2017, Campinas. 26º Encontro Nacional ANPAP - Memórias e Inventações, 2017. p. 3997-4007. Disponível em: <https://anpap.org.br/anais/2017/PDF/S05/26encontro_____OLIVEIRA_Mirtes_Marins_de.pdf>.

MARMENTINI, B. L. *et.al.* **Espaços expositivos na formação de professores de arte**. Anais do IV Encontro das Licenciaturas da Região Sul. Campina Grande: Realize Editora, 2025. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/120973>.

RIDENTI, Marcelo. **O segredo das senhoras americana**s: intelectuais, internacionalização e financiamento na Guerra Fria cultural. São Paulo: Ed. Unesp, 2022.

REFLEXÕES SOBRE O CLÁSSICO E A RELAÇÃO CONTEÚDO FORMA NO ENSINO DA ARTE

Eixo Temático - PHC: Fundamentos e Trabalho Docente na Educação Básica

Consuelo Alcioni Borba Duarte Schlichta; Universidade Federal do Paraná (UFPR)
consuelo.ufpr@gmail.com
Verieli Della Justina; Escola Municipal Arnaldo Maia (Araucária-PR)
verieli.justina@educacao.araucaria.pr.gov.br
Carlos Henrique Ferreira Rodrigues; Cmei Veronica B. Daneliu (Araucária-PR)
carlos.rodrigues@educacao.araucaria.pr.gov.br
Grupo de pesquisa Arte e Formação nos processos políticos contemporâneos (UDESC)
Núcleo de Pesquisa Educação e Marxismo (UFPR)

Palavras-chave: Clássico; Ensino de Arte; Pedagogia Histórico-Crítica.

O presente texto, inicialmente, reexamina o conceito de clássico, que marca indelevelmente determinadas obras, particularmente o caráter da permanência e resistência dos clássicos aos embates do tempo (Saviani, 2013); obras que se impõem como inesquecíveis, trazendo marcas que atravessam os tempos e culturas (Calvino, 2007). Embora elucidados inúmeros traços que tornam uma pintura, uma escultura ou um livro um clássico, observa-se que o trabalho educativo, particularmente no ensino da arte, ainda é marcado por uma recorrente indefinição sobre quais conteúdos extrair desse imenso conjunto de clássicos, o que leva parcela significativa de professores/as a aderir cegamente ao estudo de fragmentos de conteúdos, que "tomam a forma de resumos, descrições, classificações, fórmulas, regras e, quando muito, definições falsas e parciais" (Klein, 2000, p. 34).

Na verdade, permanece praticamente indefinido quais conteúdos artísticos são fundamentais à apropriação do objeto de estudo do ensino de arte: "os sistemas simbólicos" de representação da realidade humano-social (Rego, 2014, p. 55).

Acrescente-se ainda o que diz Vázquez (1978, p. 35): "O homem, é o objeto específico da arte, ainda que nem sempre seja o objeto da representação". Neste sentido destaca o autor:

> (...) a arte como conhecimento da realidade pode nos revelar um pedaço do real, não em sua essência objetiva, tarefa específica da ciência, mas em sua relação com a essência humana. Há ciências que se ocupam de árvores, que as classificam, que estudam sua morfologia e suas funções; mas onde está a ciência que se ocupa das árvores humanizadas? Pois bem; são precisamente estes objetos que interessam a arte (Vázquez, 1978, p. 35).

É preciso, portanto, enfrentar a problemática e responder: "o que vem depois"? Abordar os conteúdos na sua integridade, "no sentido da recuperação das partes enquanto elementos que, articulados entre si, constituem o todo" (Klein, 2000, p. 39-40), requer um estudo das representações simbólicas, especialmente, da criação de um determinado espaço e tempo, enquanto dimensões estéticas engendradas historicamente. Finalmente, explicitar quais conteúdos artísticos são fundamentais ao estudo da história da construção do espaço pictórico, os movimentos de ruptura, de superação e transformação do espaço engendrados a partir do seu lugar social-econômico-cultural. Harvey (1992), por exemplo, autor que joga luz sobre a problemática da "revolução renascentista dos conceitos de espaço e tempo", demonstra que o espaço e o tempo passaram a "ser organizados não para refletir a glória de Deus, mas para celebrar e facilitar a libertação do 'Homem' como indivíduo livre e ativo, dotado de consciência e vontade" (Harvey, 1992, p. 227).

Isto posto, para cumprir com o objetivo deste texto, é fundamental considerar as dificuldades enfrentadas pelos/as professores/as sobretudo em relação aos conhecimentos artísticos clássicos, inicialmente, lembrando que o conceito de "clássico" constitui "num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico" (Saviani, 2013, p. 13); em segundo lugar, deslindar duas confusões: de um lado a ideia de que o clássico se restringe à arte ou à cultura clássica. Não, não se

restringe, assim como não se confunde com o tradicional e nem se opõe ao moderno, tampouco ao atual. De outro, o uso do termo clássico para definir exclusivamente um estilo ou um período da História da Arte. O clássico, ao contrário, não se restringe à arte clássica ou ao estilo greco-romano; na verdade, os conteúdos clássicos são aqueles que atingiram a fase clássica, aqueles que têm caráter permanente, que resistiram aos embates do tempo. Como explica Saviani (2013, p. 13-18):

> O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial (...). Clássico, em verdade, é o que resistiu ao tempo. É nesse sentido que se fala na cultura grego-romana como clássica, que Kant e Hegel são clássicos da filosofia, Victor Hugo é um clássico da literatura universal, Guimarães Rosa um clássico da literatura brasileira etc.

Não por acaso Saviani e Duarte (2012, p. 31) postulam que as obras clássicas são aquelas que "integram o patrimônio cultural da humanidade, que suas formulações, embora radicadas numa época determinada, extrapolam os limites dessa época, mantendo o seu interesse mesmo nas épocas ulteriores". Os autores reafirmam, o clássico tem

> (...) uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo (Saviani, Duarte, 2012, p. 31).

No mesmo sentido, para Calvino (2007), os clássicos são aqueles livros que fornecem modelos, escalas de valores, paradigmas de beleza, que continuam a valer. São obras que deixam sua semente, "que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual" (Calvino, 2007, p. 10). De modo que se pode concluir:

> Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer. Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precedem a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram. Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos (Calvino, 2007, p. 11-13).

Enfim, são obras que abordam os dramas humanos, com personagens ao mesmo tempo concretos e universais. Afinal, as obras clássicas colocam o homem em relação com os outros homens, seu tempo e espaço.

Nessa perspectiva, o trabalho educativo, sob a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), que encontra seu lastro no materialismo histórico-dialético, nos fornece o caminho metodológico para produzir o currículo escolar, de modo a capturar os conteúdos clássicos. Para tanto, a PHC tem como ponto de partida a totalidade do objeto de conhecimento. Isso implica compreender que o/a professor/a, ao planejar sua prática, deve considerar o ponto de chegada almejado para os estudantes, identificando os conteúdos fundamentais para a formação de conceitos e estabelecendo as relações entre o novo e o já apropriado. Tal compreensão sustenta-se no princípio de que ensino e aprendizagem constituem momentos distintos de um mesmo processo, marcados pela contradição, mas que se articulam dialeticamente (Galvão et al, 2019).

Desta feita, a discussão sobre os critérios que definem o conceito de clássico na educação escolar deve partir de um ponto nevrálgico: a lógica que estrutura a seleção e a organização curricular. Como sublinha Klein (2000), subjaz à escola contemporânea um princípio cumulativo que, em vez de apresentar o conteúdo na sua integralidade, o fragmenta em pequenas parcelas, classificações, regras ou fórmulas isoladas. Tal concepção não se restringe a uma escolha metodológica, mas é expressão de um modo de pensar apoiado na lógica formal, que concebe o conhecimento de forma estática, linear e fragmentada.

De acordo com Saviani (2019), assumir a contradição como categoria central, compreendendo que os fenômenos não são estáticos, mas se transformam, e que o conhecimento só pode ser apreendido em seu movimento, em sua totalidade e em suas mediações, é decisivo para compreender a fragmentação criticada por Klein (2000) e sua superação pela Pedagogia Histórico-Crítica. Assim, não se trata de acumular fragmentos de dados, mas de possibilitar a apropriação crítica do conhecimento em sua forma mais desenvolvida, científica, filosófica ou artística.

Como nos alerta Klein (2000) nas suas críticas: em primeiro lugar, a lógica cartesiana que rege a organização curricular, por calcar-se na lógica formal, fragmenta o conhecimento ao reduzir os conteúdos a dados isolados. Esses fragmentos, apartados da totalidade a que pertencem, passam a figurar como se fossem o próprio conteúdo do ensino, conduzindo a uma prática em que os alunos acumulam informações sem alcançar a compreensão integral do objeto de estudo. Tal procedimento implica a apreensão da totalidade apenas ao final do processo, quando já se perdeu a unidade de sentido, inviabilizando a relação orgânica entre as partes e o todo. A consequência direta, segundo Klein (2000), é a impossibilidade de se compreender o objeto em seu movimento, pois este só se constitui como processo de relações, de modo que a fragmentação nega a própria natureza do conhecimento.

Em segundo lugar, a impossibilidade de apreender a totalidade impõe como método privilegiado a memorização cumulativa. O estudante, então, é levado a armazenar definições e regras, sem compreender a gênese e o processo de construção dos conceitos. Esse reducionismo organiza os conteúdos numa sequência artificial, em que o simples precede mecanicamente o complexo, gerando uma repetição estéril e o reenvio contínuo aos mesmos dados, agora na forma de informações cada vez mais desgarradas da realidade.

Por fim, os dados isolados, transformados em informações descontextualizadas, perdem sua aplicabilidade à realidade concreta, convertendo-se em

conteúdos inúteis para a compreensão crítica do mundo. Não por acaso, nesse horizonte, a avaliação limita-se à mera verificação do acúmulo de memórias episódicas, reproduzindo a fragmentação estrutural do processo de ensino, perdendo de vista que o posicionamento crítico envolve proceder de maneira "radical, rigorosa e de conjunto" frente aos problemas postos pela prática social (Saviani, 2009, p. 20). Contra essa lógica formal, a Pedagogia Histórico-Crítica sustenta que o conhecimento só se realiza em sua totalidade concreta, isto é, na articulação entre partes e totalidade mediadas pela análise e síntese dialéticas. É nesse movimento que o currículo pode superar a fragmentação e se ancorar na realidade social, promovendo a apropriação dos conteúdos clássicos em sua integridade e possibilitando aos sujeitos compreender e transformar o mundo em que vivem.

Nesse processo, como se observa nos apontamentos de Galvão (et al, 2019), a aprendizagem ocorre na direção do concreto ao abstrato e, novamente, ao concreto; já o ensino ocorre na direção inversa, ou seja, do abstrato ao concreto, mediado pela prática social. Dessa forma, o percurso metodológico da aprendizagem inicia-se na síncrese, desenvolve-se pela análise e culmina na síntese; enquanto o ensino, ao contrário, deve partir da síntese já apropriada pelo professor, objetivando conduzir os estudantes à superação de sua visão sincrética inicial.

Compreender o ensino da arte, neste contexto, implica, antes de mais nada, sequenciar e dosar os conteúdos ao longo dos anos escolares, não avultando uma miríade desconectada da própria realidade concreta. Os conteúdos, suas unidades de sentido, precisam expressar-se pelo núcleo dialético que as encerram, assim, cada conteúdo é e não é, ao mesmo tempo, parte da totalidade concreta. É parte, pois o professor precisa selecionar conteúdos, ainda que sejam menores conceitualmente que a malha das estruturas que o projetam, que nele está contido de forma condensada toda sua relação com o todo concreto. Assim, como postulou Marx (2007), ao identificar a

categoria mercadoria. Nela, inscreve-se todo o conjunto de elementos que estruturam o capital: trabalho, alienação, reificação, mais-valia, luta de classes.

Nesse contexto, acentua-se, no que se refere ao ensino da arte, a questão do conteúdo da obra, que ultrapassa em muito a dimensão do tema ou do assunto representado. Para Fischer (1987, p. 158), "o conteúdo de uma obra de arte não é determinado tanto pelo que está pintado, mas pela maneira como está pintado". Essa distinção torna-se evidente ao analisarmos os pintores do Renascimento, cujas temáticas eram predominantemente religiosas. Suas obras, porém, ultrapassam a religião e exprimem um humanismo que valoriza a grandeza e a beleza do homem, concebendo-o como centro e medida do universo. Tal sentido não deriva do tema religioso em si, mas do tratamento artístico dado à perspectiva, à anatomia, ao desenho e à cor, que exaltam o corpo humano, conferindo-lhe dignidade poética. Assim, um São Sebastião renascentista, por exemplo, não é apenas um mártir cristão, mas também a representação de um atleta grego, revelando um conteúdo artístico cristalizado na forma como a realidade é elaborada pela arte (Garaudy, 1971).

Por isso, Argan e Fagiolo (1994, p. 18) argumentam que é preciso aprender a ler uma obra de arte localizando-a no tempo e no espaço, em relação a "outras obras clássicas com as quais têm relação, assim como explicar a situação em que foi produzida e as consequências a que deu lugar". Estes autores chamam a atenção para os sistemas de representação do espaço construídos historicamente, argumentando que eles não são modelos técnicos neutros, mas meios de comunicação próprios de um determinado momento histórico.

Tendo os fundamentos histórico-culturais como pressupostos, é vital que o professor/a amplie intensiva e extensiva seus estudos sobre os sistemas simbólicos, enquanto sistemas de representação da realidade; pois, esses sistemas, como elementos mediadores, permitem a comunicação entre os homens, no estabelecimento de significados "compartilhados" por determinado grupo e que permitem a percepção e

interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo circundante. E com o mesmo grau de importância, é necessário o aprofundamento da perspectiva de ensino preocupada com a compreensão final de uma realidade objetiva e refletida na sua totalidade. Promover os estudantes, filhos e filhas da classe trabalhadora, portanto, significa torná-los capazes de compreender e intervir em sua realidade, no sentido da emancipação humana, da comunicação e da colaboração. O que demonstra cabalmente que o ensino da arte é imprescindível, na "educação para a comunicação" (Saviani, 2009, p. 13), pois possibilita o desenvolvimento de instrumentos para a comunicação intersubjetiva e para a apreensão dos códigos de apreciação das coisas e das pessoas em sua singularidade.

Referências

ARGAN, G. C.; FAGIOLO, M. **Guia de História da Arte**. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1994.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos?** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. 9. ed. (trad. de Leandro Konder). Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

GARAUDY, R. *Materialismo Filosofico y Realismo Artistico*. In: GARAUDY, R. & SARTRE, J. P. **Materialismo Filosofico y Realismo Artistico**. Buenos Aires: Quintaria, 1971. Disponível em: <https://pdfslide.net/documents/garaudy-materialismo-filosofico-y-realismo-artistico.html?page=1>. Acesso em: 3 set. 2025.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 5.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

KLEIN, L. R. **Proposta político-pedagógica para o Ensino Fundamental**: Cadernos da Escola Guaicuru. Mato Grosso do Sul: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2000.

MARX, K. **O capital**: Crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

REGO, T. C. **Vigotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 18. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Editores Associados, 2013.
SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

Saviani, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas, SP: Autores associados, 2019.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

VÁZQUEZ, A. S. **As Ideias Estéticas de Marx.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

RELAÇÕES ENTRE AS TECNOLOGIAS E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA PRODUÇÃO DA REVISTA HISTEDBR

Eixo Temático – PHC: fundamentos e trabalho docente na Educação Básica

Mariana Machado da Silva; UFSC
mariana.machado2@gmail.com
OPC – Observatório de Práticas Curriculares

Palavras-chave: Tecnologias Digitais; Pedagogia Histórico-Crítica; Revisão Sistemática de Literatura.

O presente estudo tem por objetivo caracterizar e analisar a produção científica disponibilizada na Revista HISTEDBR On-line no que tange às interseções entre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) no âmbito do Materialismo Histórico-Dialético. Desenvolvido a partir de discussões realizadas no Grupo de Pesquisas Observatório de Práticas Curriculares (OPC), o estudo considera o papel de destaque da revista no campo das pesquisas em educação e busca compreender como pesquisadores e pesquisadoras têm articulado, criticado e proposto usos pedagógicos das TDIC à luz da PHC.

A justificativa para essa investigação decorre da percepção de que, embora as TDIC tenham se tornado centrais nos discursos e nas políticas educacionais nas últimas décadas, há uma relativa escassez de estudos que proponham uma análise crítica-dialética que priorize as finalidades formativas e emancipadoras da educação escolar. Assim, a partir de uma Revisão Sistemática de Literatura, procuramos indicar tendências, lacunas e possibilidades investigativas que contribuam para o avanço teórico e prático dessa articulação.

O procedimento metodológico adotado caracteriza-se como bibliográfico e documental, tendo como eixo norteador procedimental a Revisão Sistemática de Literatura (RSL). Optou-se por investigar os textos publicados na Revista HISTEDBR On-line no período compreendido entre 2015 e 2023, intervalo temporal escolhido em virtude da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) em 2015 (Resolução CNE/CP n.º 2/2015), resultado de debates sobre a formação docente impulsionados pela CONAE (2010–2014) e pelo Plano Nacional de Educação (Lei n.º 13.005/2014), bem como os avanços das políticas de inserção de TDIC no campo educacional, sob a alcunha das plataformas digitais. Nesse período, ocorreu também o alastramento das *Bigtechs* e *Edtechs*, sobretudo, após o Programa de Inovação Educação Conectada de 2017, e ainda, a "janela de oportunidades" (Barbosa; Alves, 2023, p. 2) de mercantilização das TDIC, com a pandemia da Covid-19.

Foram aplicados os seguintes critérios de inclusão: (i) abordar tanto as temáticas de Tecnologias Digitais quanto da Pedagogia Histórico-Crítica; (ii) estar disponível na Revista HISTEDBR On-line; (iii) ter sido publicado nos últimos nove anos; e (iv) estar redigido em língua portuguesa. Excluíram-se os textos que não atendiam a todos os critérios ou que apresentassem abordagens superficiais. Ao final do processo, sete artigos foram selecionados e analisados de forma integral. Cada texto foi lido com atenção aos conceitos centrais, procedimentos metodológicos, resultados e conclusões. Os resultados foram sintetizados e organizados em categorias temáticas, permitindo identificar tendências, lacunas e pontos de convergência nos estudos, aprofundando a compreensão dessas relações a partir da perspectiva histórico-dialética, sempre focando na forma como os autores articulam as relações entre as TDIC e a PHC.

A fundamentação teórica do estudo aborda os conceitos principais das TDIC e da PHC. As TDIC, em diferentes momentos históricos, sociais e organizacionais, influenciaram o desenvolvimento humano. Contudo, na educação contemporânea, sua incorporação tem produzido contradições decorrentes das disputas entre classes sociais

que as utilizam conforme seus próprios interesses e finalidades. A noção de inclusão e democratização do acesso à educação e ao conhecimento, frequentemente associada às TDIC, revela-se como um debate controverso da atualidade, pois tende a impor valores culturais e mercadológicos das classes dominantes.

Essa discussão remonta ao período histórico do famoso tecnicismo pedagógico, vigente no Brasil a partir do final da década de 1960, subsidiado pelo processo de reestruturação produtiva do capital (Saviani, 2021; 1994). O período tecnicista, que ocorreu após o golpe militar de 1964, foi marcado pela valorização da industrialização e do crescimento econômico, aumentando a necessidade de formar mão-de-obra qualificada para atender às demandas do novo modelo econômico.

Com os princípios econômicos do Neoliberalismo nos anos 1990, essa lógica ganha nova roupagem no contexto do Neotecnicismo, com o avanço da mundialização de políticas educacionais de cunho cognitivista e construtivista e, ainda, relacionadas à pedagogia das competências de base psicopedagógica e preceitos da agenda pós-moderna (Saviani, 2021).

O Neoliberalismo, no contexto de acumulação flexível, passa a sustentar, embasar, solidificar e promover o Neotecnicismo, vinculando-se ao Tecnicismo Pedagógico, com algumas mudanças. O Tecnicismo Pedagógico tem base no Taylorismo-Fordismo, enquanto o Neotecnicismo Pedagógico tem o Toyotismo como base teórica. Sendo o Toyotismo baseado na Qualidade Total, na Educação os professores passam a prestadores de serviço enquanto os alunos viram clientes. (Silva; Silva; Laquiman, 2016).

Os “reformadores empresariais” (Freitas, 2014, p. 1086) tentam alinhar o sistema educacional aos interesses do mercado, promovendo políticas de privatização, gestão por resultados e métricas quantitativas, buscando vincular a educação aos resultados econômicos. Betlinski; Kaloczi, 2024, alertam que nenhuma ferramenta digital tem a capacidade de substituir um professor, porém não temos mais como

renunciar ao uso das novas tecnologias no ensino. A questão a ser trabalhada é reforçar a autoridade docente, as decisões que este toma e o modo como aborda o objeto do conhecimento no processo educacional colocando as novas tecnologias como instrumentos meio para a educação.

A PHC adota a perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, que compreende a educação como campo ideológico, atravessado por disputas de classe e contradições sociais (Araujo; Frigotto, 2015). Essa teoria pedagógica compreende a prática pedagógica como uma construção social pautada em aspectos que são, ao mesmo tempo, determinantes e determinados em sua materialidade histórica (Jesus; Santos; Andrade, 2019).

Ainda, a PHC, com sua inspiração marxista, é baseada em uma perspectiva crítica e contra-hegemônica, ou seja, contrária às teorias educacionais hegemônicas, entendidas como mecanismos de reprodução das relações de dominação na sociedade capitalista. Saviani (2008) diferencia a PHC das teorias não-críticas, que ignoram as determinações sociais, e das teorias crítico-reprodutivistas, que veem a escola apenas como reprodutora das desigualdades. A PHC tem como ideal superar ambas, entendendo a escola como espaço contraditório, potencialmente transformador, espaço de contradições sociais e disputas ideológicas, mas também como um lugar potencial para a construção e consciência crítica a respeito do modo de produção e sua superação rumo à transformação social.

Em meio à fundamentação teórica, percebemos que enquanto as TDIC desafiam contraditoriamente as práticas pedagógicas com suas potencialidades e malefícios, a PHC oferece uma base teórica crítica, histórica e dialética para sua apropriação e enfrentamento. A articulação entre esses dois campos permite refletir sobre o papel da educação na reprodução ou superação das desigualdades sociais, bem como o lugar que as tecnologias podem assumir nesse processo. A partir de tais investigações, é que se considerou abordar a produção científica da revista *HISTEDBR On-line*, considerando a

perspectiva de que essas temáticas têm sido abordadas e articuladas pelos pesquisadores do campo educacional.

A leitura crítica dos sete artigos permitiu identificar recortes analíticos que merecem ser destacados. As tecnologias são compreendidas como parte constitutiva do processo de humanização, ampliando as capacidades humanas e estando sempre ligadas ao trabalho e às transformações sociais. No campo educacional, embora seu uso não seja recente, ele ainda ocorre de forma limitada, instrumental e desvinculada das dimensões políticas e sociais.

A inserção das TDIC nas escolas muitas vezes se restringe a funções superficiais, como exposição dos conteúdos, entretenimento, motivação e pesquisa básica. “Enfim, são usos que revelam, na maioria das vezes, uma preocupação do professor para chamar a atenção dos alunos ou interagir com eles a fim de não deixá-los dispersar pelos velhos e conhecidos dilemas da escola [...]” (Neto; Mendes, 2017, p. 518).

Além disso, sua difusão está imersa em uma lógica de mercantilização e controle, refletindo os interesses do capital e a reprodução das desigualdades sociais, sob o discurso de inclusão digital e preparação para o mercado de trabalho. O papel das tecnologias na educação deve ser analisado criticamente, considerando suas implicações ideológicas e econômicas.

A crença tecnocrática de que as TDIC resolveriam os problemas da educação ignora que sua apropriação está subordinada às contradições do capitalismo. A educação, nesse contexto, reproduz desigualdades ao se alinhar à lógica meritocrática e ao neoliberalismo, o que reforça a precarização docente e a fetichização do conhecimento. É fundamental uma abordagem emancipatória que compreenda a tecnologia não como solução neutra, mas como elemento inserido nas disputas de classe e nas contradições do sistema capitalista.

Quanto aos aportes específicos à Pedagogia Histórico-Crítica, os artigos que

dialogam mais diretamente com essa tradição ressaltam a necessidade de priorizar o conteúdo escolar e a mediação pedagógica intencional. A PHC propõe uma concepção dialética da educação que tem a prática social como ponto de partida e de chegada do processo educativo, buscando mediar o conhecimento por meio da problematização e da instrumentação teórica e prática.

Nessa perspectiva, a escola tem a função de possibilitar que os educandos se apropriem dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos acumulados historicamente pela humanidade, compreendendo o trabalho como princípio educativo e o conteúdo escolar como elemento central da formação humana. O currículo, na PHC, deve ser estruturado de forma coerente e articulada, orientando-se pela seleção criteriosa dos conhecimentos clássicos, que seriam aqueles que expressam o essencial e duradouro do desenvolvimento humano.

O ensino não se limita à transmissão de informações, mas visa à formação omnilateral, à emancipação e à transformação social. A PHC ultrapassa o campo metodológico e se constitui como um projeto político-pedagógico comprometido com a humanização e a democratização do saber, defendendo uma educação crítica, justa e voltada à superar as desigualdades sociais.

Ao explorar a Pedagogia Histórico-Crítica, destaca-se não apenas uma crítica às estruturas educacionais tradicionais, mas também um referencial teórico robusto para pensar a educação como prática social transformadora, especialmente, voltada à classe trabalhadora em uma perspectiva revolucionária.

Os resultados deste estudo mostram que há escassez de pesquisas que abordem criticamente a inserção das tecnologias digitais ao currículo escolar, sobretudo, sob a ótica da PHC. Ainda que se reconheçam as potencialidades das TDIC no ensino e na aprendizagem, sua apropriação ocorre de forma desigual e frequentemente atrelada à lógica do mercado, esvaziando seu potencial emancipador e tornando-se mercadorias rentáveis, o que contradiz a concepção de formação humana omnilateral defendida pela

PHC.

Ao estabelecer a relação entre as TDIC e a PHC, percebe-se que é preciso pensar as intencionalidades da educação na sociedade contemporânea. Enquanto as tecnologias fornecem aparentes possibilidades para a transmissão e construção do conhecimento, a PHC oferece uma abordagem crítica e transformadora da prática pedagógica. A partir dessa conexão, é possível construir possibilidades de uso das tecnologias que conduzam a uma educação mais democrática e comprometida com a transformação social, mas que seja para além da reprodução que a escola está submetida e rumo a outra sociabilidade para além do capital.

Saviani (2011, p. 13) afirma que "[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo". É justamente nessas formas mais adequadas supracitadas que as tecnologias podem promover seu papel no auxílio à transmissão de conhecimento.

A tecnologia, quando alinhada a uma visão de mundo materialista, dialética, crítica, histórica e emancipatória, contraditoriamente, pode enriquecer o ato educativo, gerando benefícios ou não, dependendo da apropriação que o homem faz dela e das intencionalidades a que se dispuser. O problema é que em uma sociedade capitalista, os riscos não são inerentes aos desejos e escolhas dos docentes, não existe esse nível de liberdade. Pelo avanço dos estudos críticos da educação, já é possível compreender que a melhora substancial da qualidade da educação está relacionada aos investimentos, valorização docente, comprometimento político, oferta de políticas educacionais consistentes e duradouras e, sobretudo, um projeto de educação destinado aos interesses da casse trabalhadora e não aos ditames do mercado.

Conclui-se, afirmando que a articulação entre as TDIC e a PHC representa uma lacuna e um campo fértil para investigação e intervenção. A Pedagogia

Histórico-Crítica, enquanto referencial teórico-metodológico crítico-dialético, pode tensionar o uso pedagógico das tecnologias em sala de aula, resistindo à sua fetichização envolta às ilusões capitalistas. Essa abordagem pode enriquecer as práticas pedagógicas e fomentar uma educação voltada à formação omnilateral, revolucionária e comprometida com a transformação da sociedade, mas há ainda muito a caminhar nesse campo em meio ao avanço do tecnocentrismo sem freio agora sob nova ordem do colonialismo digital que as plataformas materializam.

Referências

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão.** Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015. Disponível em: https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956. Acesso em: 12 set. 2025.

BARBOSA, Renata Peres; ALVES, Natália. A Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos, **Revista e-Curriculum,** São Paulo, v. 21, p. 1-26, 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, dez. 2014.

JESUS, Lucas Antonio Feitosa de; SANTOS, Juliane dos; ANDRADE, Luiz Gustavo da Silva Bispo. Aspectos gerais da Pedagogia Histórico-Crítica. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**. v. 3, n. 1, p. 71-86, 2019. Disponível em: https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/378. Acesso em: 11 set. 2025.

NETO, Alaim Souza; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Os Usos das Tecnologias Digitais na Escola: Discussões em torno da fluência digital e segurança docente. **Revista e- Curriculum.** São Paulo, v. 15, n. 2, p. 504-523, 2017. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/766/76651641012.pdf. Acesso em: 11 set. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Edição Comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 11-20.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano:** novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SILVA Cárita Maria Domingues da; SILVA, Elson Marcolino da; LAQUIMAN, Mariana. Neotecnicismo pedagógico: pressupostos teóricos iniciais. **ANAIS - Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH – SEPE**: O cenário econômico nacional e os desafios profissionais. 2016.

REVISÃO SISTEMÁTICA ACERCA DA DIDÁTICA E PLANEJAMENTO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Eixo Temático – PHC: Fundamentos e Trabalho Docente na Educação Básica

Alexandre Rebeca Santos; Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)
alexandre.santos10@unioeste.br
Julia Malanchen; Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste))
julia.malanchen@unioeste.br
Grupo de Estudos e Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da região oeste do Paraná - HISTEDOPR
Programa de Pós-Graduação em Ensino – Unioeste, Campus de Foz do Iguaçu

Palavras-chave: Didática; Trabalho Pedagógico; Revisão Sistemática.

Introdução

Neste texto objetivamos realizar uma revisão sistemática acerca da didática e planejamento na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. A revisão sistemática vai além da mera descrição dos estudos existentes. Ela tem como objetivo apresentar um grau de análise sobre os estudos incluídos, com o potencial de elaborar sistematizações, inovações conceituais ou teóricas. Neste caso, objetiva-se apresentar as concepções que mais aparecem e que fundamentam a didática na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

Constatou-se a existência de duas vertentes na produção acadêmica sobre a temática: uma fundamentada nas contribuições de **Dermeval Saviani**, especialmente em sua obra **"Escola e Democracia"**, no qual inaugura o método didático da pedagogia histórico-crítica e outra baseada nas proposições de **João Luiz Gasparin**, presentes em **"Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica"**. Ambas abordam a aplicação da didática da pedagogia histórico-crítica, destacando seus momentos articuladores dessa concepção pedagógica e seus desdobramentos no planejamento do ensino.

Essa pesquisa ocorre no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Unioeste, Campus de Foz do Iguaçu. Sendo assim, objetiva contribuir com a área do ensino a partir do levantamento de dados através da metodologia utilizada para a realização do estudo.

Metodologia

A revisão sistemática, compreende uma série de momentos rigorosos para assegurar a abrangência e a qualidade da pesquisa. A seguir, são apresentados os passos fundamentais e seus respectivos fundamentos que configuram o protocolo: Definição da pergunta de pesquisa; Identificação das fontes; Seleção de termos livres e estratégias de busca: Definição de critérios de inclusão e exclusão: Processo de busca e seleção dos artigos (etapas de reconhecimento, identificação, rastreamento e elegibilidade); Análise crítica do conteúdo; Processo de interpretação dos resultados e sistematização.

A questão que dará horizonte para essa revisão sistemática está intrinsicamente relacionada com três aspectos importantes quando se pensa na práxis educativa. Quais as perspectivas de didática e planejamento estão sendo utilizadas com base na pedagogia histórico-crítica?

Para tanto, adota-se o método do materialismo histórico-dialético, tal como formulado por Marx e Engels, o qual possibilita articular os aspectos ontológicos, epistemológicos e gnosiológicos envolvidos na prática educativa. Este método não se limita a idealização da realidade ou a formaliza-la, mas a interpreta como um processo histórico, contraditório e em movimento, permitindo compreender a educação enquanto prática social mediadora entre os indivíduos e a cultura produzida historicamente.

Utilizou-se a revisão sistemática como metodologia de pesquisa, essencial nas ciências sociais para sintetizar e analisar criticamente o conhecimento existente, gerando novas compreensões e orientando futuras pesquisas ou decisões políticas. Apesar dos desafios inerentes à sua aplicação, especialmente no contexto da literatura

marxista, a sua rigorosidade e transparência justificam o esforço na sua adaptação e execução.

A definição do protocolo de pesquisa possui uma base teórica já consolidada acerca da realização de revisões sistemáticas de literatura. A revisão sistemática possui fundamentação nas contribuições de autores como Grant e Booth (2009), Galvão e Ricarte (2019), Carnu *et. al.* (2022), Galvão *et al.* (2004).

A base de dados utilizada para a pesquisa será a *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* por compreender ser uma importante base que integra os sistemas de informações de teses e dissertações das instituições de ensino e pesquisa no Brasil.

Serão estudados apenas dissertações e teses publicadas na base de dados, portanto, não temos interesse em analisar trabalhos manuais.

As buscar foram realizadas na BDTD através do preenchimento dos campos de busca e selecionando o campo de busca avançada. Foram inseridos três termos: Didática, Planejamento e Pedagogia Histórico-Crítica.

Quadro 1: Termos utilizados nas estratégias de busca na base de dados

Base de dados	Palavras-chave	Período
BDTD	(Didática); (Planejamento) e (Pedagogia Histórico-Crítica)	**Sem recorte**

Fonte: autor, 2025.

Foram incluídos no estudo, trabalhos realizados acerca da temática da didática e planejamento na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Optamos pela utilização das teses e dissertações por serem trabalhos com maior rigor teórico e metodológico, sem recorte temporal por considerar não relevante para o estudo da temática.

Os trabalhos incluídos devem possuir os três termos pesquisados no corpo do texto e apresentar considerações sobre a didática e planejamento na perspectiva da PHC.

Foram excluídos trabalhos que não traziam a concepção de didática e planejamento com base na pedagogia histórico-crítica. Primeiramente, não foram considerados os textos que não tivessem os descritores e termos inseridos para a realização da pesquisa na BDTD.

Foram excluídos também, os trabalhos que apenas versarem sobre uma das temáticas, por exemplo: apenas didática na perspectiva da PHC, ou, apenas planejamento fundamentada na PHC, não serão considerados para o estudo.

Consideramos as contribuições de Sampaio e Mancini (2007), sendo assim realizaremos as leituras dos títulos e dos resumos para seleção, e caso não seja possível definir, iremos realizar a leitura na integra para a definição de enquadramento em incluído ou excluído.

Resultados e Discussões

Foram encontrados 87 trabalhos a partir dos termos “Didática”, “Planejamento” e “Pedagogia Histórico-Crítica” na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Foram selecionados 15 trabalhos que se enquadram nos critérios de inclusão definidos na metodologia da pesquisa.

Quadro 1: Trabalhos selecionados para análise na Base Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações			
Título	**Autor/Ano**	**Estudo**	**Local de Publicação**
Análise dos elementos constitutivos do planejamento didático a partir da teoria pedagógica histórico crítica	Gobbi, 2024	Tese	Repositório da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

O trabalho pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental a partir da pedagogia histórico-crítica	Oliveira, 2022	Dissertação	Banco de Teses e Dissertações da Unioeste
Aquisição da leitura e da escrita por alunos com deficiência visual: um estudo a partir das contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica	Silva, 2025	Dissertação	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Unioeste
Ensino de fábula, por meio de sepintoquência didática, com base no desenho universal para aprendizagem	Pinto, 2023	Dissertação	Repositório Institucional UNESP
Contribuições para o planejamento didático-pedagógico da educação física nos cursos de educação profissional técnica integrada ao ensino médio do IFBA	Sousa, 2023	Tese	Repositório Institucional da Universidade Federal da Bahia
A organização do trabalho pedagógico para crianças de dois e três anos de idade à luz da pedagogia histórico-crítica	Zanon, 2022	Dissertação	Banco de Teses e Dissertações da Unioeste
Formação continuada de professores em educação do campo e planejamento do trabalho didático: contribuições da	Santos, 2023	Tese	Repositório Institucional da Universidade Federal da Bahia

pedagogia histórico-crítica à experiência da quarta versão da ação escola da terra na Bahia - 2017 e 2018			
A objetivação da pedagogia histórico-crítica na atividade de ensino do professor: contribuições para a aprendizagem e desenvolvimento nos anos iniciais do ensino fundamental	Vicentini, 2023	Tese	Repositório Institucional – Universidade Estadual de Londrina
Corpo(s) em movimento na Educação Física Infantil: contribuições na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica	Lima, 2019	Dissertação	Repositório Institucional UNESP
Uma proposta para o ensino-aprendizagem de estatística no ensino médio sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica	Gurgel, 2018	Dissertação	Repositório Institucional da Universidade de Brasília
O ensino do slackline nas aulas de educação física na educação básica: mediações a partir da pedagogia histórico-crítica	Brandão, 2023	Dissertação	Repositório Institucional da Universidade Federal de Goiás
Fundamentos para uma proposta de ensino histórico-crítica sobre	Figueira, 2020	Dissertação	Repositório Institucional de Múltiplos Acervos

energia nuclear a partir do Programa de Desenvolvimento de Submarinos (PROSUB)			da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
O curso de licenciatura em PedagogiaPARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica: implicações na prática pedagógica dos alunos professores, do polo de Imperatriz-MA	Pereira, 2016	Dissertação	Repositório da Universidade Federal do Maranhão
Causo escrito: uma proposta de trabalho sobre leitura, produção textual, e análise linguística, via plano de trabalho docente	Nantes, 2014	Tese	Repositório Institucional – Universidade Estadual de Londrina
Vida cotidiana e aprendizagem de Matemática: Reflexões sobre a relação entre conceitos espontâneos e científicos	Araújo, 2018	Dissertação	Biblioteca Digital da Universidade Estadual da Paraíba

Fonte: Autor, 2025.

Considerações Finais

Em relação às **abordagens teóricas predominantes**, as produções analisadas evidenciam uma forte ancoragem nos referenciais de **Dermeval Saviani,** especialmente no que tange à fundamentação filosófica e à concepção de educação como prática social mediadora. Saviani é reiteradamente citado como o formulador da Pedagogia Histórico-Crítica e como o autor que transpôs o método dialético de Marx para o campo da educação, fornecendo os fundamentos ontológicos e epistemológicos para o trabalho

educativo. A influência de Saviani manifesta-se, sobretudo, na compreensão da **educação como prática social transformadora,** na valorização da **transmissão do conhecimento historicamente acumulado** e na defesa da **intencionalidade do ensino**.

Por outro lado, **João Luiz Gasparin** é amplamente citado como referência para a **aplicação metodológica da didática histórico-crítica**. Sua obra *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica* (2012) é recorrentemente utilizada para operacionalizar as categorias didáticas e para orientar a organização do ensino a partir dos **momentos do método** – prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social renovada. Autores como **Pinto (2023), Pereira (2016), Nantes (2016) e Araujo (2018)** utilizam Gasparin como eixo metodológico, aplicando sua proposta ao desenvolvimento de sequências didáticas e planos de ensino. No entanto, algumas autoras, como **Oliveira (2022) e Galvão et al. (2019),** destacam o risco de um **esquematismo formal** na leitura do método, alertando para a necessidade de preservar seu caráter **dialético e não mecânico.**

Nesse sentido, observa-se que as pesquisas analisadas se **fundamentam ora em Saviani, ora em Gasparin,** ou em ambos de maneira articulada, conforme o enfoque pretendido por cada autor. Enquanto alguns estudos tomam Saviani como base para aprofundar os **fundamentos filosóficos e epistemológicos** da pedagogia histórico-crítica, outros se apoiam em Gasparin para **operacionalizar e exemplificar os processos didáticos e metodológicos.**

Referências

ARAÚJO, J. N. de. Vida cotidiana e aprendizagem de Matemática: Reflexões sobre a relação entre conceitos espontâneos e científicos. 2018. 226f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática - PPGECEM) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018.

GALVÃO, Ana Carolina.; LAVOURA, Tiago. Nicola.; MARTINS, Ligia. Marcia. Fundamentos da Didática Histórico-Crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **LOGEION: Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 6 n. 1, p.57-73, set.2019/fev. 2020.

GASPARI, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: SP – Autores Associados, 2012.

GRANT, Maria. J.; BOOTH, André. A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. **Health information and libraries journal**, v. 26, n. 2, p. 91–108, jun. 2009. Disponível em: http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19490148. Acesso em: 25 ago. 2025.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Ligia. Marcia; LAVOURA, Tiago. Nicola. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, p. e019003, 2019. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380. Acesso em: 10 set. 2025.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de Revisão Sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. bras. fisioter**., São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1986.

SAVIANI, Dermeval. Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC): Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. **entrevistas Interface**. 21, Jul-Sep 2017.

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

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 43. ed. rev – Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do "ensino" remoto. **Universidade e Sociedade**, p. 36-49, 2021.

TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO E TRABALHO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Eixo Temático - PHC – Fundamentos e Trabalho Docente na Educação Básica

Claudimara Cassoli Bortoloto; Instituto Federal do Paraná (IFPR),
claudibortoloto@yahoo.com.br
Eliane Brunetto Pertile; Instituto Federal do Paraná (IFPR)
eliane.pertile@ifpr.edu.br
Lindomar Lindolfo Steffen – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)
lindomar04@hotmail.com

Palavras-chave: Tecnologia; Educação; Pedagogia Histórico-crítica.

Introdução

As discussões que envolvem o tema tecnologia, educação e trabalho têm assumido no capitalismo significados cujo entendimento nos remete à necessidade de reflexões que considerem o cerne dessa sociedade baseada na diferença de classes em que o fim último é a reprodução do capital. Essa lógica tira desses conceitos o caráter de humanização, originariamente inerente aos processos de trabalho e educação, submetendo-os às demandas do sistema produtivo que se modifica com a sociedade capitalista industrial.

O trabalho é atividade humanizadora, constitutiva das capacidades humanas, tanto no sentido filogenético quanto o ontogenético, ou seja, através do trabalho e de todo arcabouço cultural transformamos a nós e a nossa espécie ao longo das gerações em um processo dialético de transmissão de conhecimentos. Entretanto, no contexto atual o trabalhador tem suas possibilidades de trabalho e formação limitadas pelos interesses e demandas do sistema produtivo, situação em que a formação é superficializada, aligeirada e voltada para a lógica do pragmatismo. Assim, neste

estudo, teve-se como objetivo estabelecer uma reflexão no âmbito da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) sobre as questões que envolvem a tecnologia e a formação do trabalhador e verificar como essa relação vem sendo abordada pela produção acadêmica. Para tanto fez-se uma pesquisa bibliográfica contemplando autores que se alinham ao referencial da PHC e que debatem a interferência da tecnologia nos processos humanizadores. As reflexões estabelecidas consideram o conceito de educação, trabalho e tecnologia na perspectiva de humanização em contraposição às formas de trabalho estabelecidas na sociedade capitalista precarizadas e alienantes. A pesquisa considerou buscas nas plataformas científicas: Periódicos CAPES, Google acadêmico, SCielo, Biblioteca Digital Brasileira de teses e Dissertações – BDTD, usando as palavras chave: Tecnologia, educação, "Pedagogia histórico-crítica". As aspas das últimas palavras chave, foram utilizadas para selecionar textos que contemplem as demais palavras chave e a PHC, separando publicações que não consideravam essa tendência pedagógica. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa bibliográfica, também chamada de pesquisa de fontes secundárias, abrange toda a produção já disponibilizada sobre o tema investigado. Assim, o estudo bibliográfico das discussões sobre tecnologia e educação a partir da PHC considera o conceito de trabalho na concepção marxista, e se difere da concepção pragmatista da sociedade capitalista em que a mão de obra é considerada como mera mercadoria. O referencial teórico vinculado ao campo do marxismo, apresenta o conceito de educação, trabalho e de tecnologia como indissociáveis de uma perspectiva humanizadora. Com esse propósito esse estudo se estrutura em três partes, inicialmente dialoga com esses conceitos a partir de uma perspectiva omnilateral atrelada a uma sociedade pautada na igualdade de classes até sua conversão em instrumentos para a reprodução do capital. Posteriormente traz as contribuições da PHC para o processo de formação crítica, com ênfase no conceito dialético de mediação, sendo fundamental para o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento científico e as formas de apropriação mais elaboradas da construção

humana. E por fim, tece considerações de como os estudos acadêmicos vêm discutindo as categorias tecnologia, educação na formação do trabalhador com ênfase na PHC.

A compreensão dos conceitos educação, trabalho e tecnologia, assume diferentes significados conforme o modo de produção, sua gênese não remete à sociedade de classes, mas se funda na concepção que Lukács (2012) definiu como omnilateral ou desenvolvimento pleno, múltiplo e integral das capacidades humanas.

Nesse sentido, a educação nas sociedades primitivas estava ligada à forma como o conhecimento era transmitido entre as gerações. O trabalho é resultado da intervenção do homem sobre a natureza, que a adapta para satisfação de suas necessidades, ao mesmo tempo que transforma suas potencialidades naturais em capacidades sociais (Lukács, 2012).

Nesse horizonte, Gonzalez (2022) faz uma diferenciação entre técnica e tecnologia, afirmando que a primeira é "tão antiga quanto o próprio ser humano", enquanto a tecnologia se constitui "em relação com a ciência no processo de desenvolvimento do capitalismo". Assim, por estar estreitamente articulada ao avanço científico, a tecnologia integra as forças produtivas e, de modo dialético, é simultaneamente produto e elemento constitutivo do modo de produção. No entanto, uma sociedade fundada na diferença de classes faz com que a educação, o trabalho e a própria tecnologia sejam utilizados para a reprodução dos interesses das classes dominantes, processo que, no capitalismo, se torna ainda mais acirrado.

Ao fazer uma análise sobre os primórdios das tecnologias, Peixoto (2015) ressalta que elas se originam desde as primeiras ferramentas desenvolvidas e criadas pelo homem por meio do trabalho, são consideradas pelo autor, como uma produção humana, social e histórica, alimentadas pelas técnicas que compõem a cultura humana. Saviani (2025) ressalta que é dessa relação baseada na sociedade comunal que se encontra os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação sendo o comunismo primitivo a unidade aglutinadora da tribo, baseada na "[...] apropriação

coletiva da terra, constituindo a propriedade tribal na qual os seres humanos produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo" (Saviani, 2025, p.79).

O surgimento da propriedade privada altera essa relação ao instituir a diferença de classes, com abolição da propriedade coletiva. Esse movimento levou a divisão entre proprietários e não proprietários (senhores e escravos), e a sociedade passou a ter um grupo privilegiado que gerou o trabalho alheio. A partir disso, o trabalho, a educação e a tecnologia passaram a servir aos interesses das classes dominantes (Saviani, 2025). Essa diferenciação leva a separação entre educação e trabalho, na qual uma classe pode romper com a base da educação no processo de trabalho e viver sem trabalhar.

A escola surgiu para atender às demandas daqueles que não mais seriam educados pelo trabalho, mas que receberiam uma educação diferenciada por se tornarem classe dominante. O desenvolvimento da sociedade foi marcado pela urbanização e industrialização, que segundo Saviani (2025) exigiu a expansão da educação escolar, não apenas em função do processo produtivo, mas também como resposta às demandas relacionadas ao desenvolvimento de hábitos necessários à vida nas cidades ou, em termos políticos, à formação do cidadão. Nesse ínterim a escola assume contornos conforme o desenvolvimento da classe capitalista. Os anos de 1970, de acordo com Neves e Camargo (2020), engendraram a reestruturação produtiva criando uma nova cultura de trabalho, renovando o senso comum da educação profissional no interior das escolas, além de dar continuidade ao conservadorismo da oferta da desigualdade educacional entre as diferentes classes. Dessa forma, mecanismos ideológicos se propagam a partir desse contexto, denominados pelos autores de hegemonia cultural, como a presença de discursos pautados na escola voltada para o desenvolvimento de competências, empregabilidade, empreendedorismo, qualidade total, e poderíamos inserir nessa seara as escolas Cívico militares, disseminadas com intensidade a partir de 2016 no Brasil. Assim, o trabalho que antes era compreendido como um processo de humanização do homem, que o constituía como ser social, dada a transformação da

natureza e sua própria transformação, tornou-se uma mercadoria que alimenta através da sua exploração a acumulação de capital. A tecnologia não foi excluída da dualidade de classes, desde a revolução industrial tem sido cada vez mais empregada para ampliar a exploração do homem pelo trabalho. Otto e Oliveira (2020) consideram a tecnologia como produto e processo da vida coletiva, que ocorre nas relações estabelecidas entre homem e natureza e entre homem e meios de produção, assim, "Ela é um constructo social que contém em si mesma o princípio do pensamento científico, fruto da atividade intencional, produtora da vida social humana" (Otto; Oliveira, 2020, p. 89).

De acordo com Neves e Camargo (2020) as alterações provocadas pela apropriação privada do avanço tecnológico e a intensidade da retirada de direitos, expressam a intensidade, a regressão da crise do capital e a nova necessidade de um reconhecimento da distribuição desigual das oportunidades educativas, condicionadas pela reprodução global de vida material na sociedade de classes. Nesse contexto, a Teoria Histórico-Cultural dentro de uma perspectiva marxista, entende que o homem é resultado das relações sociais em que se insere, a PHC, conforme Saviani (2025), possibilita o desenvolvimento do compromisso pedagógico com a transformação social, possui assim, dimensões éticas, que se expressam na práxis.

A realidade de uma sociedade cindida na diferença de classes remete a história da sociedade, e esse antagonismo, se reflete na escola, espaço onde travam-se embates entre a educação para a conservação ou para a transformação. Nesse sentido, a PHC se coloca como uma tendência pedagógica que concebe a importância do conhecimento científico para a emancipação da classe trabalhadora, a partir do caráter dialético de mediação, fundamental para a superação do conhecimento positivista lógico formal que domina as escolas no âmbito da sociedade capitalista. Essa escola sob esses moldes, reduz os conteúdos científicos, o que tem limitado a capacidade crítica do trabalhador e sua consciência de totalidade, a compreensão hegemônica e dicotômica para pensar as

relações entre sujeito social e objeto, logo, contém as perspectivas deterministas e instrumentais, diferente da categoria dialética mediada.

Mediar não é ficar no meio, de modo neutro, mas apropriar-se da objetivação do conhecimento. No entanto, esse caráter dialético da mediação requer uma concepção de educação que supere o conhecimento pragmático e utilitarista, baseado na lógica formal que, nesta sociedade, produz-se uma educação limitada à formação para o trabalho e para a manutenção ideológica do capitalismo. Neves e Camargo (2020) afirmam que a lógica positivista formal tem sua hegemonia e se limita à difusão do conteúdo liberal-pragmático, que subordina os processos de formação às demandas específicas e imediatas do mercado.

A pesquisa nas plataformas evidenciou um número reduzido de artigos que contemplavam as palavras chaves nos buscadores, das plataformas referenciadas na metodologia, foram identificados três artigos nos Periódicos Capes, e quatro artigos no google acadêmico, as demais plataformas não trouxeram nenhum artigo sobre o tema.

Dentre os artigos selecionados, apenas dois disponíveis no site periódico Capes foram escolhidos para permear a discussão, tendo em vista que os demais não fazem relação direta entre tecnologia e educação, sendo por isso descartados para análise. O primeiro artigo avaliado foi de Barbosa et al. (2024), esses autores através de uma pesquisa de artigos em bases científicas buscaram analisar a articulação entre as abordagens Ciência, Tecnologia e Sociedade e a PHC no contexto da formação crítica e emancipatória na educação. O resultado da pesquisa, segundo os autores, evidencia que a tecnologia quando aparece relacionada à educação se limita ao âmbito das metodologias de ensino.

Nos artigos analisados, os resultados das pesquisas apontam que os professores dissociam conteúdo e forma, quando utilizam recursos tecnológicos para o ensino de conteúdo, limitando-os à sua reprodução. De acordo com Barbosa et al. (2024), os estudos não fazem uma relação entre ciência e tecnologia a partir de uma relação

sociotécnica, o que limita a discussão das tecnologias como uma construção humana e concebe a educação no âmbito da reprodução capitalista. Alguns artigos enfatizaram o pensamento de Paulo Freire para relacionar tecnologia e educação, esses estudos valorizaram o conhecimento do aluno no âmbito da prática pedagógica, com incentivo a aplicação do conhecimento para a resolução de problemas. Esses trabalhos também, segundo os autores, referem-se à adoção e ao ensino de um discurso crítico ao determinismo tecnológico concomitante à adoção de uma postura tecno centrada ao se pensar a relação tecnologia-educação, sem superar a perspectiva crítico reprodutivista. O segundo artigo de Neves e Camargo (2020) traz um viés marxista e elabora um manual para a implementação de uma educação baseada na integração dos conteúdos e formação omnilateral. O texto apresenta conceitos centrais para a organização de práticas pedagógicas que associam educação tecnológica e profissional à educação básica, visando o desenvolvimento das capacidades humanas para o aprimoramento da dupla cidadania econômica e social, nas sociedades contemporâneas. Fundamenta-se na PHC com ênfase em algumas palavras chaves para a organização do currículo integrado que supere tendências hegemônicas da ideologia das competências, com apontamentos teórico-metodológicos, fundamentados no trabalho como princípio educativo, a partir relação entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia. Esse texto se consubstancia em um projeto ideal, organizado para a formação na perspectiva omnilateral.

Os autores recuperam Pistrak (2009) e ressaltam que a educação deve capacitar os estudantes para vislumbrar os aspectos do mundo físico e social, ao compreender as mediações que compõem a totalidade concreta. A oposição entre trabalho manual e intelectual e a divisão social e técnica do trabalho são as origens dos diferentes tipos de educação, refletindo a separação entre produção e escola. Esta divisão não está em consonância com uma sociedade pautada na responsabilidade, igualdade e cooperação, que orientam as relações humanas.

Outro ponto é a educação integrada, ou seja, uma forma de organizar a educação que possibilita aos sujeitos jovens e adultos a internalização de conhecimentos historicamente construídos, com os quais terão condições de produzir e criar novas soluções para os problemas enfrentados na realidade concreta, garantindo sua inserção digna na vida produtiva e comunitária.

Para finalizar, conclui-se que a pesquisa em plataformas evidenciou não haver até o momento estudos aprofundados sobre educação, tecnologia e formação do trabalhador. Constatou-se que embora o capitalismo molde a escola conforme seus interesses, ela é um espaço de contradição, onde a classe trabalhadora tensiona para organizar essa educação de acordo com seus objetivos. Isso ficaria evidente na percepção de como a tecnologia e a educação vem ocorrendo no âmbito da escola voltada para a emancipação, embora tenhamos essa clareza, os estudos não identificam como vem ocorrendo, o que não significa que não se tenha práticas voltadas para esse propósito, mas o que nos falta é teorizar e refletir sobre. Ademais, o estudo revelou a necessidade de discussões sobre essa relação na perspectiva da educação humanizadora e emancipatória, visto que a tecnologia vem sendo analisada apenas no âmbito da educação a partir da lógica positivista formal, não como um resultado das relações sociais, da construção humana, mas um constructo técnico pensando separadamente da relação indivíduo e sociedade, sendo meritocrática e acessível a poucos. Atualmente nos deparamos com uma formação positivista voltada somente para a especialização do trabalhador e aplicação da ciência no processo produtivo, no entanto, para uma formação integral precisamos antes de tudo de uma filosofia que conduza a reflexão da tecnologia como resultado da construção humana e da função social do seu acesso. É imperativo discutir constantemente a realidade, com o objetivo de tomar consciência e ampliar os espaços de ação capazes de romper com a lógica de acúmulo que impera no modelo capitalista.

Referências

BARBOSA, G. da R; OLIVEIRA, M. F. de; ECHALAR J. D.; ECHALAR A. D. L. F. **Concepciones tecnología-educación y de desarrollo tecnológico**: una mirada histórico-crítica a las investigaciones cts en educación básica . Germinal**:** marxismo e educação em debate, Salvador, v.16, n.3, p.207-230, dez. 2024. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/63095/36328. Acesso em: 27 set. 2025.

GONZALEZ, J. A. **Das máquinas de ensinar aos objetos virtuais de aprendizagem:** tecnicismo e neotecnicismo na educação brasileira. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.Campinas, SP, 2022.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**, vol. 1. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 15. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

NEVES, Bruno Miranda; CAMARGO Kerolin da Silva. Educación tecnológica y professional integrada a la educación básica en perspectiva unitaria. **Revista de Desenvolvimento e Civilização.** 1/janeiro 2020–junho 2020. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdciv/article/view/54753/35222. Acesso em: 22 set. 2025.

OLIVEIRA, N. C. 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, A. L. N.; OLIVEIRA, J. C. **Tecnologia**. In: ECHALAR, J. D.; PEIXOTO, J.; ALVES FILHO, M. A. Trajetórias: apropriação de tecnologias por professores da educação básica pública. Ijuí: Unijuí, 2020. p. 89-90.

PEIXOTO, J. Relações entre sujeitos sociais e objetos técnicos: uma reflexão necessária para investigar os processos educativos mediados por tecnologias. **Revista Brasileira de Educação,** v. 20, n. 61, abr./jun., p. 317-332, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n61/1413-2478-rbedu-20 -61 -0317.pdf. Acesso em: 14 set. 2025.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich (Org.). **A comuna escolar**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Educação, pedagogia histórico-crítica e BNCC/Dermeval Saviani**. São Paulo: Expressão Popular, 2025.

3 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Coordenação:

Carmem Waldow

Silvana Lazzarotto Schmitt

A CONTRADIÇÃO NA DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA: SUBSÍDIOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Eixo Temático - Formação de Professores

Gabriel Souza Coelho; Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
gscoelho89@hotmail.com
Arte e Formação nos Processos Políticos Contemporâneos
Financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

Palavras-chave: Didática; Formação continuada; psicologia histórico-cultural.

Este resumo apresenta um recorte de pesquisa doutoral em andamento junto ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE-UDESC), cuja temática envolve a competência técnica de professores de arte em formação continuada. Entendemos *competência técnica* nos termos de Mello (2003), como "a passagem, a mediação, pela qual se realiza um dos sentidos políticos *em si* da educação escolar" (Mello, 2003, p. 34), não devendo, em hipótese alguma, ser confundida com a noção de "competências e habilidades" preconizada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nossas reflexões sobre a formação técnica dos professores de arte, sobre seu *saber fazer bem*, levaram-nos a formular e ofertar um curso de formação continuada para dois municípios de Santa Catarina, ante o qual nos defrontamos com uma aparente contradição: como formular um instrumento de formação continuada fiel à didática histórico-crítica para um público que não se encontra no nível *sincrético* de apropriação do conhecimento? Este recorte de nossa pesquisa tem por objetivos compreender as especificidades das relações de ensino e aprendizagem da formação continuada docente, e contribuir para a formulação de

princípios didáticos de formação continuada à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural.

Os elementos da didática histórico-crítica são extensamente conhecidos e debatidos desde que foram apresentados por Saviani em seu *Escola e democracia* (1999), tendo passado por um denso aprofundamento nas mãos de Galvão, Lavoura e Martins (2019). No primeiro texto, ao mesmo tempo em que somos apresentados aos famosos "cinco momentos" da pedagogia histórico-crítica, Saviani (1999) descreve a desigualdade essencial que determina os sujeitos envolvidos no ato educativo:

> o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de 'síntese precária', a compreensão dos alunos é de caráter sincrético (Saviani, 1999, p. 56).

Galvão, Lavoura e Martins (2019), por sua vez, vão mais além: citando Saviani, identificam a categoria da *problematização* como o verdadeiro primeiro passo do trabalho educativo, mobilizada cognitivamente pelo professor ainda antes de adentrar na sala de aula. De tal forma que "não faz muito sentido eu sempre começar por perguntar aos alunos. Há certas questões que não dependem de perguntar aos alunos, porque nós [professores] já sabemos que elas são necessárias [...]" (Saviani, 2012 *apud* Galvão, Lavoura e Martins, 2019, p. 132). No contexto da formação continuada, a relação formador-formando também guarda esta desigualdade essencial: há um *conteúdo* a ser transmitido; há *formas* nas quais essa transmissão é organizada; e há *destinatários* dos quais se espera que se apropriem dos conteúdos e os apliquem no planejamento ou na ministração de suas aulas. Contudo, como já dito, estes destinatários não se encontram no nível sincrético da apropriação dos saberes. Destarte, como selecionar e organizar os conteúdos de aprendizagem da formação continuada sem, por um lado, menosprezar as sínteses já apropriadas pelos professores formandos, e, por outro, sem perder de vista a diretividade do ensino e a desigualdade *a priori* inerente a todo processo de ensino?

Ao buscar subsídios teóricos junto à psicologia histórico-cultural, nossa preocupação se revela ainda mais justificável. Santos (2020), em sua dissertação de mestrado, oferece um resumo compreensivo e didático da Teoria da Atividade como proposta pelo psicólogo soviético Alexis Leontiev. Aí, a autora nos apresenta às categorias de *motivo gerador de sentido*, "aquele que ao impulsionar uma atividade também lhe confere um sentido pessoal, sendo, portanto, psicologicamente eficaz em mobilizar ações" (Santos, 2020, p. 34); e *motivo-estímulo*, "o motivo que apenas impulsiona a atividade e mobiliza ações sem conferir sentido pessoal" (Santos, 2020, p. 34). Quando os conteúdos objetivo e subjetivo de uma atividade se desencontram – ou seja, quando não há coordenação entre o significado social de uma atividade com o sentido pessoal de quem a realiza –, a atividade é *alienada*, "resultando em um ensino fragmentado, descaracterizado, pouco humanizador, pouco emancipador aos alunos e potencialmente adoecedor física e emocionalmente à professora" (Santos, 2020, p. 41). Por esse motivo, quando a autora elenca um rol de princípios histórico-culturais balizadores de formações continuadas, estabelece que um deles deve ser o de "Satisfazer e produzir necessidades formativas (profissionais e pessoais) ligadas ao trabalho educativo apresentando o estudo e a formação continuada como objetos e possibilitando a constituição de novos motivos" (Santos, 2020, p. 84).

Outras pesquisas fazem coro à de Santos (2020) ao tentarem estabelecer diálogo entre formação continuada e os afetos dos docentes. Souza, Petroni e Andrada (2013), por exemplo, realizaram entrevistas com um grupo de professores, sistematizando os sentimentos destes acerca da produção de sentido docente. As autoras concluíram que os sentidos produzidos pelos professores sobre o próprio trabalho são permeados de sentimentos contraditórios: por um lado, manifestaram-se *aceitação e reconhecimento*, junto de *esperança e desejo*; por outro, transpareceram *solidão e abandono* somados a *injustiça e revolta*. Um dos fatores responsáveis por desencadear os sentimentos negativos acima descritos é a sobrecarga de demandas:

> O professor não consegue dar cabo a tantas exigências — já que nem todas são atribuições suas — e, sendo assim, o sentimento que fica é o de incapacidade para promover resultados positivos por meio de sua ação profissional. Desse modo, sua prática se esvazia de sentidos e provoca desmotivação, descompromisso e, até mesmo, adoecimento (Souza; Petroni; Andrada, 2013, p. 531).

Sob a mesma orientação que a pesquisa anterior, a investigação de Souza *et al*. (2019) já inicia estabelecendo que "uma das finalidades da formação docente é promover a mobilização das emoções, com vistas a possibilitar a transformação das ações pedagógicas" (Souza *et al*., 2019, p. 236). Além disso, ressaltam que os afetos negativos contribuem para o adoecimento docente graças à falta de espaços de escuta e fala dos professores que lhes permitam refletir sobre suas condições de trabalho ou ressignificar seus sentidos docentes. Para contribuir com a elaboração das emoções dos professores em formação, as autoras relatam o emprego de duas estratégias:

> a primeira diz respeito ao uso de **materialidades mediadoras** - linguagens artísticas diversas, como: músicas, poemas, fotografias, dentre outras – com o intuito de promover afecções que possibilitem colocar em movimento as emoções dos sujeitos; e, a segunda, que focaliza as relações de **parceria** com os atores escolares, principalmente os professores (Souza *et al*., 2019, p. 236).

Vital, Queiroz e Urt (2021) defendem que uma formação continuada emancipadora, que possa contribuir para o embate ao adoecimento docente,

> pressupõe considerar uma formação transformadora, que proponha e desenvolva ensinamentos docentes que estejam em articulação com as problemáticas mais amplas da sociedade, sob o entendimento de que a cultura e as relações sociais são elementos fundamentais na constituição do professor emancipado, crítico e capaz de compreender os processos sociais (Vital; Queiroz; Urt, 2021, p. 114).

Os autores reforçam o princípio savianiano de que o ato educativo pressupõe a organização de ações intencionais e a transmissão de saberes historicamente sistematizados. Ainda citando Saviani, também defendem uma formação não divida em "modelos contrapostos", onde ora se ofertam cursos de formação focados na área

específica dos professores, ora o foco se direciona para aspectos pedagógico-didáticos. Eles concluem, citando um trabalho anterior, que a formação continuada deve promover

> análises, diálogos, discussões acerca dos fatores constituintes do adoecimento docente para além de olhares patologizantes e despersonalizantes, por isso propõe-se romper com modelos estereotipados de educação e assumir propostas e projetos de formação docente que, segundo Vital e Urt (2017, p. 16517), 'possibilitem novos modos de aquisição de conhecimento, de pensar e de agir. Que rompa com uma visão estreita de ensino e se paute em princípios que concebem o sujeito de forma' totalizante, dando 'suporte ao desenvolvimento da autonomia docente e trabalhando na contramão do ensino e [...]' da aprendizagem espontaneísta e/ou conteudista. (Vital; Queiroz; Urt, 2021, p. 124).

Arrematamos este aporte teórico ora apresentado com um dado curioso recolhido em uma rede social, que apenas coaduna com a conjuntura deslindada e a atualiza. No dia 18 de agosto do corrente ano (uma semana antes da redação deste resumo), a Câmara de Vereadores de Joinville, município mais populoso de Santa Catarina, sediou uma audiência pública tratando justamente do estresse e da sobrecarga de trabalho dos professores daquela rede municipal, como foi noticiado no perfil de Instagram *Notícias Joinville*[18] (Figura 1).

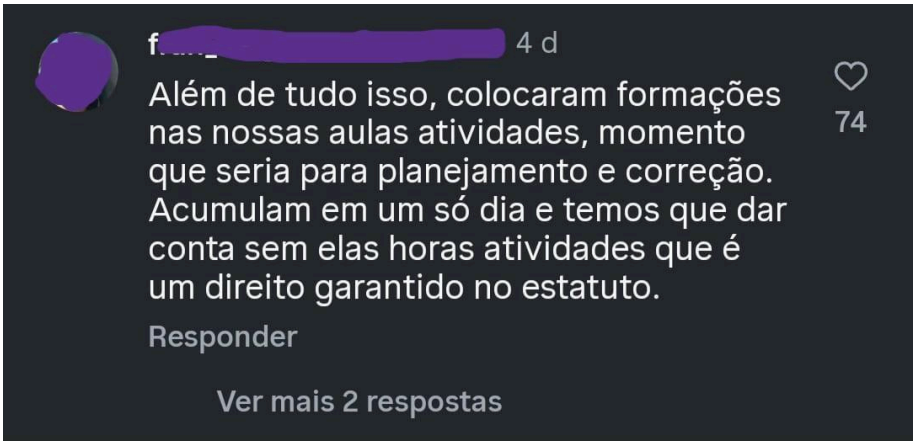
[18] Disponível em: https://www.instagram.com/p/DNifAHvu93k

Figura 1 – Captura de tela de postagem no perfil *Notícias Joinville* no Instagram

Fonte: o autor

Dentre as centenas de comentários, um chamou atenção, o que se segue (Figura 2):

Figura 2 - Captura de tela de comentário no perfil Notícias Joinville no Instagram



Fonte: o autor.

Este singelo desabafo é capaz de suscitar uma série de questionamentos: como a formação continuada pode contribuir com a construção do sentido docente, quando o próprio ato formativo é visto como prática de sobrecarga? Como fazer da formação continuada um espaço de escuta docente sem descair para práticas pós-modernas, como relatar experiências ou se relegar ao cotidiano? Ou, por outro lado, como formar professores diretivamente e levá-los a construir sentidos na apropriação teórica em tempos de recuo da teoria? E, claro, como expandir as fronteiras da pedagogia histórico-crítica, esta pedagogia declaradamente contra-hegemônica, num contexto de ultraconservadorismo, muitas vezes da parte dos próprios professores?

Diante do exposto, consideramos que, como com todas as contradições, a contradição didática da formação continuada se resolve pela via dialética. Ao mesmo tempo em que o formador é o par mais desenvolvido em comparação com seus formandos e, pressupõe-se, acesse um conhecimento sintético qualitativamente superior, a síntese apropriada pelos formandos, ainda que precária, permite-lhes relativamente avaliar e definir suas próprias necessidades. Nesse sentido, parafraseando Vital, Queiroz e Urt (2021), aventamos a possibilidade de uma formação continuada não contraposta, não cindida, pelo binômio formador-formando, e construída conjuntamente por ambos.

Outro caminho possível é a categoria de *unidade de análise*, empregada como estratégia de investigação por Vigotski (2001) em sua obra magna, o *Pensamento e linguagem*:

> Subentendemos por unidade um produto da análise que, diferente dos elementos, possui todas as propriedades que são inerentes ao todo e, concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade. [...]. A psicologia que deseje estudar as unidades complexas precisa entender isso. Deve substituir o método de decomposição em elementos pelo método de análise que desmembra em unidades. Deve encontrar essas propriedades que não se decompõem e se conservam, são inerentes a uma dada totalidade enquanto unidade, e descobrir aquelas unidades em que essas propriedades estão representadas num aspecto contrário para, através dessa análise, tentar resolver as questões que se lhe apresentam (Vigotski, 2001, p. 8).

Quando se vai à unidade nuclear, radical, dos conteúdos de aprendizagem, em conjunto com suas condições históricas de produção, estabelece-se um marco mínimo ao qual formador e formandos podem concordar que não é possível retroceder.

Esperamos, com estas provocações, colaborar com a construção de uma estrutura de formação continuada que possibilite, ao mesmo tempo, a construção de sentidos pessoais positivos e a ascensão qualitativa dos trabalhadores da educação.

Referências

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2019.

MELLO, Guiomar Namo de. **Magistério de primeiro grau:** da competência técnica ao compromisso político. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Marília Alves dos. **Princípios histórico-culturais para a organização de formações docentes continuadas concretas.** 2020. 281 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; PETRONI, Ana Paula; ANDRADA, Paula Costa de. A afetividade como traço da constituição identitária docente: o olhar da psicologia. **Psicol. Soc.**, v. 25, n. 3, 2013, p. 527-537. DOI: 10.1590/S0102-71822013000300007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/psoc/a/pFVVgkNZTc9snCTYsNGMtvy/?format=html&lang=pt. Acesso em: 25 ago. 2025.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de *et al.* Emoções e práxis docente: contribuições da psicologia à formação continuada. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 36, n. 110, p. 235-245, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862019000300011&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 25 ago. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VITAL, Soraya Cunha Couto; QUEIROZ, Vanderlei Braulino; URT, Sonia da Cunha. Formação continuada e um olhar histórico-crítico-cultural para pensar possibilidades de enfrentamento ao adoecimento docente. **Revista Inter-Ação,** Goiânia, v. 46, n. 1, p. 113-130, 2021. DOI: 10.5216/ia.v46i1.65163. Disponível em: https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/65163. Acesso em: 25 ago. 2025.

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA CRIANÇAS DE DOIS E TRÊS ANOS DE IDADE À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Eixo Temático - PHC: Fundamentos e Trabalho Docente na Educação Básica

Rosane Faganello Zanon; Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Medianeira - SMEC
rosane_faganello@hotmail.com
Julia Malanchen; Universidade do Oeste do Paraná - UNIOESTE
julia_malanchen@hotmail.com
Grupo de pesquisas HISTEDOPR e EMANCIPAR
Agência de financiamento: CAPES

Palavras-chave: Trabalho Pedagógico; Pedagogia Histórico-Crítica; Educação Infantil;

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa de Mestrado, realizado no Programa de Pós-Graduação em Ensino – Nível Mestrado, na Área de Concentração em Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu - PR, sob a orientação da professora Dra. Julia Malanchen.

A pesquisa teve como objeto de investigação os encaminhamentos metodológicos para a efetivação do trabalho pedagógico com crianças da Educação Infantil de dois e três anos de idade, alicerçados nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. A escolha dessa temática decorreu de inquietações da prática docente advindas de pouco mais de doze anos de dedicação exclusiva ao ensino de crianças pequenas, como professora, coordenadora pedagógica e diretora dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Medianeira, Paraná.

Com isso, partindo da compreensão que a infância é um momento privilegiado para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, e que esses processos precisam superar as práticas cotidianas em direção à organização de ações educativas mediadoras e promotoras das máximas possibilidades de desenvolvimento, reitera-se a essencialidade de organizar uma prática pedagógica pautada na teoria e que articule entre os conteúdos escolares e as formas mais adequadas para a aprendizagem da criança pequena.

Uma das motivações para esta pesquisa foi a necessidade de elencar elementos fundamentais para o trabalho pedagógico na Educação Infantil que vise o ensino como promotor do desenvolvimento humano.

No decorrer dos anos, observou-se um grande avanço na Educação Infantil, principalmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996 que estabelece as diretrizes e a estrutura fundamental para a política educacional no país, e elenca a Educação Infantil como etapa da Educação Básica e responsabilidade prioritária dos municípios.

Contudo, somente a Lei estabelecida não garante condições essenciais ao trabalho pedagógico na Educação Infantil, por isso da relevância deste estudo para que, possamos propor elementos metodológicos para o planejamento pedagógico e intencional com as crianças de dois e três anos de idade que tenham como fundamentos a Pedagogia Histórico-Crítica.

Elencamos a Pedagogia Histórico-Crítica como teoria pedagógica, pois acreditamos que, somente ela, tenha como princípios que fundamentam os mesmos interesses que defendemos para essa etapa, um ensino humanizador à todas as crianças da Educação Infantil com base no ensino dos conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade.

Para alcançar os objetivos propostos, a metodologia utilizada foi de natureza básica e descritiva de abordagem qualitativa vistas a contribuir no estudo, análise, reflexão e proposições que interferirão diretamente em questões sociais.

A base deste estudo teve como lente orientadora o método científico dialético, pois permite ao pesquisador trabalhar considerando a contradição e o conflito, o movimento histórico, a totalidade e a unidade dos contrários, além de apreender, no percurso de pesquisa as dimensões filosófica, material e política do objeto de estudo (Lima e Mioto, 2007). Para tanto, a utilização desse método possibilita compreender a visão de mundo, sociedade e educação no viés de uma perspectiva histórica e dialética.

A pesquisa foi bibliográfica, a qual permitiu conhecer e analisar as diferentes contribuições produzidas no decorrer dos anos sobre a Psicologia Histórico-Cultural, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Infantil, para então, ser possível traçar um percurso lógico e fundamentado nas contribuições que este trabalho almejou. Nesta perspectiva, os autores Lima e Mioto (2007) vem reafirmar a importância da pesquisa bibliográfica para a análise do objeto em estudo, "[...] ao tratar da pesquisa bibliográfica, é importante destacar que ela é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos" (Lima e Mioto, 2007, p.44).

Em busca de aprofundamento e luta pela democratização de um ensino infantil de qualidade e da garantia da socialização do conhecimento, destacamos a Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento pedagógico, a Psicologia Histórico-Cultural como fundamentação psicológica, e ambas sustentadas pelos pressupostos teóricos metodológicos do Materialismo Histórico Dialético, que permite analisar e compreender o processo de desenvolvimento humano diante da perspectiva histórica e social.

Os embasamentos teóricos e metodológicos referendados pelo Materialismo Histórico Dialético tiveram como base os estudos de Karl Marx, o qual defende a concepção de sociedade fundada no trabalho, e é por meio do trabalho consciente que o

homem se forma homem, produz os meios para satisfação de suas necessidades. Mediante a realização e a concretização da vida material objetivada por ele é que ocorre a apropriação dos instrumentos, modificando, adaptando a natureza e promovendo suas funções psíquicas superiores. Por isso a importância desse método para compreender o homem, a sociedade e a educação e poder contribuir para a transformação.

A Psicologia Histórico-Cultural tem suas origens nos estudos de Vygotski (1896-1934) e vem proporcionando grande expressão no campo educacional, fundamentando a importância da mediação social no processo de desenvolvimento humano. Deste modo, pensar o homem como um ser em constante transformação é assegurar que o que não lhe é dado pela hereditariedade precisa ser produzido pelas relações sociais, neste caso, pelo trabalho educativo. Contudo, questionar-se como o ser humano aprende e se desenvolve e qual a importância do trabalho educativo para o desenvolvimento humano são princípios essenciais esclarecidos pela Psicologia Histórico-Cultural para organizar a prática educativa na Educação Infantil.

Os conhecimentos abordados pela Psicologia Histórico-Cultural são suporte para a compreensão do psiquismo humano, como o ser humano aprende e se desenvolve para assim subsidiar o trabalho pedagógico na Educação Infantil, essa temática teve como contribuição os seguintes autores: Lev Vygotski, Alexei Leontiev, Daniil B. Elkonin, Lígia Márcia Martins, Angelo Antonio Abrantes, Newton Duarte, Marilda Facci, Silvana Tuleski, Ana Carolina Galvão, Tiago Nicola Lavoura, Juliana Pasqualini, Giselle Modé Magalhães.

A Pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria pedagógica que direciona o trabalho educativo e objetiva o ensino como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Nesse contexto, a ação pedagógica precisa ser um processo mediado que tem como intencionalidade a transformação do indivíduo. Contudo, para pensar e fazer educação no contexto infantil, é primordial conhecer a prática social que se estabelece

continuamente e o planejamento calcado na tríade conteúdo, forma e destinatário (Martins, 2013).

No que tange os conhecimentos acerca da Pedagogia Histórico-Crítica e da Educação Infantil, a abordagem teórica permite a compreensão de como acontece o processo de ensino e aprendizagem, quais elementos essenciais para pensar o planejamento pedagógico de crianças pequenas e quais as formas mais adequadas para essa organização, evidenciando as contribuições dos autores Dermeval Saviani, Lígia Márcia Martins, Julia Malanchen, Alessandra Arce, Juliana Campregher Pasqualini, Ana Carolina Galvão Marsiglia, Carolina Nozella Gama, Lucinéia Maria Lazzaretti e Maria Cláudia da Silva Saccomani.

Tendo em vista que a função precípua da escola é a transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados, de acordo com as perspectivas anunciadas, e para isso é necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação, faz-se necessário traçar um percurso em direção ao destino – que se articula entre o que, como e para quem ensinar. Sendo assim, reiteramos o conteúdo, a forma e o destinatário como princípios fundamentais para a prática educativa.

À face do exposto, a organização e a sistematização intencional do trabalho pedagógico são conferidas ao planejamento escolar. Mediante a essa assertiva, cabe destacar que o planejamento escolar precisa considerar a especificidade do ensino, evidenciando que não se trata de uma antecipação das formas de ensino subsequente, mas de garantir a correta efetividade por meio da sistematização adequada às crianças pequenas. Pois, assim como Mazaro (2022) destacou, organizar a ação educativa, por meio do planejamento escolar, é planejar a partir de conteúdos que devem ser apropriados pelos alunos, estabelecer objetivos claros e intencionais, organizar encaminhamentos coerentes com o nível de desenvolvimento de cada ano escolar, estabelecer formas e buscar meios e recursos auxiliares para a efetivação da aprendizagem.

Nesta perspectiva, o planejamento escolar torna-se um aliado do professor na execução da ação educativa em prol da plena humanização dos indivíduos. Para tanto, o planejamento requer do professor clareza quanto à teoria que fundamenta sua prática, bem como a compreensão do compromisso com o ensino e a aprendizagem.

Diante de tais constatações, resgatamos algumas questões apresentadas e descritas no corpo do texto para que certas reflexões sejam feitas: para quem ensinar? O que ensinar? Qual a melhor forma para ensinar?

Ensinamos para alunos, crianças de dois e três anos de idade, que possuem especificidades em seu desenvolvimento psíquico. Para isso, faz-se necessário considerar a periodização do desenvolvimento infantil, a atividade predominante e a situação social de desenvolvimento. Com vistas a um ensino desenvolvente, sinalizamos para a promoção das funções psíquicas superiores, nesse período, com destaque para a percepção e a linguagem como condutoras de uma compreensão do mundo e dos objetos.

Por conseguinte, é papel da escola o ensino dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos transpostos em conteúdos escolares. Para tanto, há a necessidade considerar a natureza desses, os quais podem interferir de modo direto e indireto na formação da criança. Os conteúdos que interferem de modo direto são denominados de formação operacional – são os conhecimentos interdisciplinares, sob domínio do professor, que orientam ações educativas e visam ao domínio psicofísico – e de formação teórica – são os conhecimentos teóricos que visam à superação dos conceitos sincréticos por parte da criança.

Com base nos estudos da Pedagogia Histórico-Crítica, afirmamos que não existe uma forma correta para o ensino de crianças pequenas, mas existem formas que consideram a criança e suas especificidades e os conteúdos escolares em suas máximas elaborações. Diante disto, planejar os encaminhamentos metodológicos para o trabalho pedagógico com crianças de dois e três anos na perspectiva da Pedagogia

Histórico-Crítica implica em considerar os espaços, os recursos materiais, o tempo e a avaliação como elementos para organizar o ensino.

À guisa de conclusão, no que se refere à organização do trabalho pedagógico para crianças de dois e três anos, o esforço aqui realizado sistematiza a importância do planejamento pedagógico intencional, conduzido de modo a favorecer amplas condições potenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento do menor, mediante a situações didáticas favoráveis e adequadas ao contexto da Educação Infantil. Cumpre destacar que o planejamento pedagógico é aquele que irá orientar o professor na efetivação da prática pedagógica condizente com a teoria que o fundamenta. Assim, afirmamos que, no decorrer da pesquisa, ousamos em apresentar algumas proposições didáticas para o planejamento pedagógico para crianças de dois e três anos à luz dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica considerando os elementos essenciais para a organização do trabalho pedagógico.

Por fim, frisamos que não são ideias prontas e acabadas, mas situações que servem de inspiração para que os professores da Educação Infantil enriqueçam seus planejamentos e busquem um patamar superior de desenvolvimento para seus alunos.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05/10/2025.

LIMA, T.C.S; MIOTO, R.C.T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico:** a pesquisa bibliográfica. Revista Katál, v.10, n. esp., p. 37-47, 2007. Disponível em: Acesso em: 02/10/2025.

MAGALHÃES, G. M.; MARTINS, L. M. M. Onze teses sobre a relação entre a psicologia educacional e pedagogia escolar. In: GALVÃO, A. C. (org.); (et al.) **Pedagogia histórico crítica:** 40 anos de luta por escola e democracia. Campinas: Autores Associados, 2021. v. 1. p. 20-36.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M. Fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico crítica. In: PAGNOCELLI, C.; MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D. (org.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares**: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Armazém do Ipê, 2016. p. 49-96.

MAZARO. L. D. V. Planejamento escolar: instrumento de revolução e transformação. In: **Anais do I Seminário Estadual - 20 anos do HISTEDOPR e a pedagogia histórico-crítica no Paraná**: percursos e perspectivas. Org. CASTANHA, André Paulo. Francisco Beltrão: Unioeste - Campus de Francisco Beltrão, 2022. p. 201-214.

RICHARSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999. p. 15-90.

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A FORMAÇÃO DOCENTE NOS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL (2014-2024)[19]

Eixo Temático – Formação de professores

Kellen Cristina de Jesus Sousa; UENP
sousa_kellen929@escola.pr.gov.br
Renata Candida Souza Moreira;UENP)
renatahelenajames@gmail.com
Marisa Noda; UENP
mnoda@uenp.edu.br
Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação - GT Norte Pioneiro/PR (HISTEDNOPR)
PPEd / UENP

Palavras-chave: Formação docente; Produtos Técnico-Tecnológicos; Pedagogia Histórico-Crítica.

Introdução

O presente trabalho parte dos estudos e debates realizados pelo Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil - Grupo de trabalho Norte Pioneiro do Paraná (HISTEDNOPR), organizado pela equipe docente e discente do Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional em Educação Básica – PPEd da

[19] O presente trabalho obteve apoio financeiro para apresentação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná.

Universidade Estadual do Norte do Paraná, *Campus* de Jacarezinho – PR, que entre outros temas, estuda a Pedagogia Histórico-Crítica.

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) no Brasil se consolidou como uma das principais teorias pedagógicas críticas, constituída como uma alternativa, comprometida com a classe trabalhadora, propondo fundamentos teóricos para uma educação voltada à transformação social. Nesse sentido, a apropriação de seus princípios é essencial, pois oferecem base sólida para uma prática pedagógica coerente e eficaz.

O HISTEDNOPR tem atuado no sentido de significar a Pedagogia Histórico-Crítica na formação dos professores. Partindo dessa premissa, propomos realizar um levantamento e estudo dos PTTs voltados para a formação de professores da Educação Básica dos anos iniciais, fundamentados na Pedagogia Histórico-Crítica.

Para obtermos respostas a este problema realizamos uma Revisão Sistemática de Literatura no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES. A busca restringiu-se aos Programas de Mestrado Profissional em Educação da região Sul do Brasil, publicados no período de 2014 a 2024.

De acordo com a CAPES (Brasil, 2019), os Produtos Técnico-Tecnológicos (PTT) provém dos cursos de Mestrado e Doutorado Profissional, elaborados a partir dos resultados de pesquisas aplicadas e com o propósito de identificar problemas reais da área educacional, propondo ações fundamentadas em referenciais teóricos e metodológicos, a fim de serem usados por docentes e outros profissionais da área.

Os PTTs, segundo o relatório do Grupo de Trabalho Produção Técnica da CAPES, abrangem diversos materiais/recursos, compreendidos como produção técnica, pedagógica e cultural, perpassando a produção de livros e artigos tradicionais, promovendo a multiplicidade de formas de ensino, aprendizado e divulgação de conhecimentos.

A formação de professores na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica é pertinente e urgente, pois compreende o papel essencial docente não limitado a

transmitir conteúdos, mas responsável na promoção do desenvolvimento de sujeitos críticos e transformadores da realidade. Considerando o contexto atual da educação no Brasil, que resume o trabalho docente às práticas inerentes do setor empresarial, alicerçadas em resultados, ranqueamentos, competições de escolas, premiação por desempenho, entre outros mensuradores que enfraquecem a perspectiva democrática, formativa e social da educação (Freitas, 2018), a Pedagogia Histórico-Crítica fortalece a formação docente e a internalização dos processos formativos comprometidos com a autonomia e a emancipação dos sujeitos, porquanto considera o currículo como conjunto de atividades fundamentais que asseguram a classe trabalhadora a apropriação do saber e o questionamento da sociedade em que vivem (Saviani, 2011; Gasparin, 2012).

Referencial Teórico-Metodológico

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa documental, realizada a partir da análise de fontes primárias disponíveis no repositório da CAPES, que consiste no levantamento de Produtos Técnico-Tecnológicos desenvolvidos nos Mestrados Profissionais em Educação na região Sul do Brasil, entre os anos de 2014 a 2024, com enfoque na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. A escolha por esse tipo de investigação se justifica pela necessidade de compreender como tais produtos se relacionam com a Pedagogia Histórico-Crítica na formação docente, evidenciando tendências e limites de sua aplicação no contexto educacional. Diferentemente da pesquisa bibliográfica, que se apoia em obras já consolidadas, a pesquisa documental permite um olhar renovado sobre materiais originais, analisados à luz de novos referenciais (Gil, 2008).

A abordagem articula dimensões qualitativas e quantitativas: de um lado, busca-se interpretar criticamente os conteúdos presentes nos Produtos Técnico-Tecnológicos; de outro, organiza-se e quantifica-se a produção conforme a

tipologia estabelecida pela CAPES (2019), o que possibilita identificar padrões e recorrências relevantes. Para o tratamento analítico, adota-se a análise de conteúdo, entendida não apenas como técnica de categorização, mas também como recurso teórico-metodológico capaz de revelar tanto os sentidos explícitos quanto os implícitos nos documentos (Bardin, 1977). Assim, pretende-se compreender em que medida tais materiais refletem políticas educacionais, concepções pedagógicas e públicos-alvo a que se destinam.

Assim, apresenta-se o seguinte problema: As pesquisas desenvolvidas, bem como os Produtos Técnico-Tecnológicos estão fundamentados na Pedagogia Histórico-Crítica? E de que maneira podem contribuir para a compreensão, intervenção e impacto sobre a problemática apresentada?

A Pedagogia Histórico-Crítica propõe a compreensão crítica do papel docente ressaltando a necessidade da educação que transcenda da simples transmissão de conteúdos a promoção do desenvolvimento de sujeitos críticos e transformadores do contexto em que estão inseridos.

Resultados e Discussões

A partir do levantamento feito na plataforma Capes, utilizando as palavras-chaves formação de professores e Pedagogia Histórico-Crítica, como critério de busca, obteve-se 19 dissertações, dentre elas, utilizamos como critérios de exclusão: trabalhos que não apresentam Produtos Técnico-Tecnológicos (3), trabalhos sobre museus históricos e o ensino de química (1), Pedagogia de Projetos de Trabalho (1), trabalhos que não referenciam obras dos principais autores que estudam a PHC (3), trabalhos sobre a inclusão de alunos com deficiência visual (1), Conselho de Classe do Ensino Médio (1), Sequência Didática para o ensino de Ciências (1). Como critérios de inclusão, utilizamos como base, trabalhos que sejam fundamentados na Pedagogia Histórico-Crítica (8). Destes, 7 trabalhos foram produzidos a partir do Programa de Pós

Graduação em Educação Básica da UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPEd), e 1 do Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (PROFEPT).

Estes trabalhos subsidiaram a elaboração de 8 Produtos Técnico-Tecnológicos que podem contribuir para a formação de professores: Revista em quadrinhos *"Pedagogia Histórico-Crítica: que mistério é esse?"*, de Fernanda Zanao dos Santos (2022), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná; Proposta formativa *"A atuação da coordenação pedagógica como formadora de professoras na perspectiva da PHC"*, de Daniela Rodrigues Martelini Rahuam (2022), Universidade Estadual do Norte do Paraná; o guia do formador (e-book) *"Formação docente continuada na perspectiva da PHC: um contraponto à Base Nacional Comum Curricular e sua proposta formativa"*, de Ana Maria Barbalho Vigano (2022), Universidade Estadual do Norte do Paraná; Roteiro/Grupo de Estudos *"Roteiro para organização de grupos colaborativos de estudos a partir da PHC"*, de Ligia Aparecida Ramos (2022), Universidade Estadual do Norte do Paraná; Grupo de Estudos/proposta formativa *"A educação ambiental no projeto político pedagógico de uma escola do Norte do Paraná"*, de Aline Sirlene de Souza (2020), Universidade Estadual do Norte do Paraná; Grupo de Estudos *"Leitura crítica na escola a partir da perspectiva da PHC"*, de Tatiana Paschoal Chagas (2021), Universidade Estadual do Norte do Paraná; Roteiro/Grupo de Estudos *"Grupo colaborativo de estudos científicos sobre a igualdade de gênero na escola"*, de Vania Antunes Domingues da Costa (2023), Universidade Estadual do Norte do Paraná; e o Grupo de Estudos/e-book *"Grupo colaborativo de estudos sobre o planejamento docente na perspectiva histórico-crítica"*, de Marcela Cristina Gonçalves de Oliveira (2022), Universidade Estadual do Norte do Paraná.

O primeiro produto mencionado consiste na revista em quadrinhos *"Pedagogia Histórico-Crítica: que mistério é esse?"*, criada para apoiar a aprendizagem de

estudantes do Curso de Formação de Docentes em Nível Médio, permitindo a apropriação dos conceitos e métodos da Pedagogia Histórico-Crítica. O segundo produto refere-se à proposta formativa *"A atuação da coordenação pedagógica como formadora de professoras na perspectiva da PHC"*, estruturada para promover a formação continuada de coordenadores pedagógicos, estimulando a reflexão crítica sobre a prática docente. O terceiro, o guia do formador (e-book) *"Formação docente continuada na perspectiva da PHC: um contraponto à Base Nacional Comum Curricular e sua proposta formativa"*, oferece subsídios teóricos e metodológicos para cursos de formação docente, articulando conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos à luz da PHC. Os demais produtos, como o roteiro para grupos colaborativos de estudos, a proposta sobre educação ambiental, a formação leitora crítica e os grupos de estudo sobre igualdade de gênero e planejamento docente, têm como objetivo central fortalecer a articulação entre teoria e prática, promover a criticidade docente e subsidiar a formação contínua de professores, sempre com base nos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica.

Os Produtos Técnico-Tecnológicos analisados evidenciam a relevância de consolidar a educação a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, articulando teoria e prática em diferentes contextos formativos. A revista em quadrinhos de Fernanda Zanão dos Santos, os roteiros e grupos colaborativos de Ligia Aparecida Ramos, Tatiana Paschoal Chagas, Vania Antunes Domingues da Costa e Marcela Cristina Gonçalves de Oliveira, os produtos formativos de Daniela Rodrigues Martelini Rahuam e Ana Maria Barbalho Vigano, e a proposta sobre educação ambiental de Aline Sirlene de Souza, promovem espaços de análise crítica, permitindo ao professor compreender criticamente currículos, documentos oficiais e concepções pedagógicas. Esses materiais reforçam o papel do professor como sujeito histórico, intelectual e mediador da aprendizagem, contribuindo para práticas educativas emancipatórias que atendem aos interesses da

classe trabalhadora, reafirmando a educação como processo social e instrumento de transformação da realidade.

Conclusão

O levantamento sobre os Produtos Técnico-Tecnológicos elaborados em Programas de Mestrado Profissional em Educação na região Sul, sobre a formação docente sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, apresentou poucas produções, considerando que a maioria é produzido pela mesma universidade.

Os produtos encontrados são relevantes para a formação de professores, pois se fundamentam na Pedagogia Histórico-Crítica. Tais produções vão além da reflexão teórica, constituindo-se em instrumentos concretos que atrelam as bases filosóficas e metodológicas do Materialismo Histórico-Dialético à práxis pedagógica. A promoção de cursos, guias formativos e materiais de apoio, favorecem os espaços coletivos de estudo e discussão crítica, nos quais o professor deixa de ser um mero executor de políticas educacionais e assume o intelectual compromisso com a emancipação dos alunos.

Ao consolidar a PHC como referência teórico-metodológica contra hegemônica, esses Produtos Técnico-Tecnológicos proporcionam alternativas às pedagogias de caráter tecnicista e tradicionais por estimular a análise crítica de currículos, documentos oficiais e concepções pedagógicas, garantindo uma prática educativa não limitada à reprodução, mas na formação de sujeitos críticos e conscientes.

Assim, os produtos desenvolvidos nos mestrados profissionais em Educação cumprem papel estratégico na valorização da formação continuada, na articulação entre teoria e prática e na construção de uma educação comprometida com a transformação social. Além disso, os trabalhos analisados demonstram que, embora já contribuam significativamente, poderiam existir muitos outros Produtos Técnico-Tecnológicos fundamentados na PHC, ampliando ainda mais as possibilidades de intervenção,

reflexão crítica e impacto transformador sobre a prática docente e a formação de professores da Educação Básica, especialmente nos anos iniciais, consolidando a PHC como base para uma atuação pedagógica emancipada e socialmente comprometida.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Ensino [recurso eletrônico].** Brasília: CAPES, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ensino1.pdf. Acesso em: 20 jun. 2025.

CHAGAS, Tatiana Paschoal. **Leitura crítica na escola pública a partir da perspectiva da pedagogia histórico-crítica:** elementos para a transformação social. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação Básica (PPEd), Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11512555. Acesso em: 12 set. 2025.

COSTA, Vania Antunes Domingues da. **Educação igualitária em gênero:** proposta de formação continuada para docentes dos anos iniciais do ensino fundamental a partir da pedagogia histórico-crítica. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação Básica (PPEd), Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho, 2023. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14669903. Acesso em: 12 set. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

OLIVEIRA, Marcela Cristina Gonçalves de**. Grupo colaborativo de estudos sobre o planejamento docente:** uma análise no município de Guapirama-Paraná no contexto de implementação da Pedagogia Histórico-Crítica. Dissertação (Mestrado Profissional em

Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação Básica (PPEd), Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12639172. Acesso em: 12 set. 2025.

RAHUAM, Daniela Rodrigues Martelini. **A formação continuada como desafio da coordenação pedagógica:** análise e contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação Básica (PPEd), Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11647677. Acesso em: 12 set. 2025.

RAMOS, Ligia Aparecida. **A importância do ensino de história nos anos iniciais da educação básica:** uma articulação entre ensino de história, alfabetização e pedagogia histórico-crítica. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação Básica (PPEd), Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12638372. Acesso em: 12 set. 2025.

SANTOS, Fernanda Zanão dos. **Pedagogia Histórico-Crítica:** que mistério é esse? Uma revista em quadrinhos como alternativa de apoio ao ensino e à aprendizagem das tendências pedagógicas no curso de formação de docentes em nível médio. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11526613. Acesso em: 12 set. 2025.

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

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 45. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2024. (Coleção Educação Contemporânea).

SOUZA, Aline Sirlene de. **Educação ambiental crítica:** concepções e práticas nos anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação

Profissional e Tecnológica) — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10760976. Acesso em: 12 set. 2025.

VIGANO, Ana Maria Barbalho. **Formação docente continuada na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica:** um contraponto à Base Nacional Comum Curricular e sua proposta formativa. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação Básica (PPEd), Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11647724 . Acesso em: 11 set. 2025.

COLETIVO ARTESPAÇO: REFLEXÕES SOBRE AÇÕES EDUCATIVAS

Eixo Temático - Formação de Professores

Margarete Gasperin; Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
margaretegasperin2022@gmail.com
Maria Cristina da Rosa Fonseca; Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
mariacristina.silva@udesc.br

Palavras-chave: Ações educativas; Coletivo de ArEspaço; Pedagogia Histórica-Crítica.

Este resumo apresenta dados da pesquisa intitulada, *ArtEspaço: a criação de um coletivo de arte, em vista de uma formação e atuação artística e humana,* vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), na linha de pesquisa de processos de ensino-aprendizagem e criação em artes. Desta forma, o estudo teve como objetivo a criação de um coletivo de arte denominado ArtEspaço, com a participação de nove mulheres/professoras/artistas residentes no extremo oeste catarinense, e que envolveu o período histórico de a implementação do curso de Artes pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) em 1998, e com a instalação do Serviço Social do Comércio (SESC) em 2007, na cidade de São Miguel do Oeste, no extremo oeste de Santa Catarina. Para dar conta desta práxis, utilizamos como método e teoria a perspectiva do

materialismo histórico-dialético, sinalizando como base a aplicação da pedagogia histórico-crítica, com vistas a uma formação e atuação humana por meio das artes visuais. Dessa maneira, a pesquisa foi norteada pela seguinte questão: Quais as possibilidades de criar um coletivo de artes visuais e atuar coletivamente, tendo em vista a realidade de São Miguel do Oeste/SC?

A partir dessa questão e do percurso da pesquisa, diferentes categorias emergiram e debates ocorreram como: instituições de arte, coletivos de arte, leis de incentivo às artes visuais, formação artística, entre outros temas relevantes para o campo da arte e da educação. Elegemos como foco este resumo expandido os estudos sobre a prática das ações educativas que envolveram a criação e atuação do Coletivo ArtEspaço.

O público-alvo da pesquisa, as nove mulheres/professoras/artistas são profissionais que atuam, diretamente ou indiretamente, no ensino da arte, desde a educação Infantil até o ensino superior, inevitavelmente refletem sobre as ações educativas nos espaços expositivos. Neste sentido, com a criação do coletivo surge também a necessidade de atuar junto aos espaços expositivos locais no que diz respeito às práticas de ações educativas, haja vista que a oferta de um interfere na consolidação do outro. Entendemos que, ao oportunizar à comunidade em geral o acesso à arte, criam-se condições para a formação humanizante de um público apreciador de artes visuais. Tudo está intimamente ligado e, se há falta de sistematização em no setor cultural para a oferta de espaços expositivos, criam-se também uma lacuna no setor educacional, tanto formal quanto informal.

E para atuar neste cenário foi preciso entender a dinâmica que envolve a prática das ações educativas nos espaços expositivos são realizadas com o objetivo de instruir ou (in)formar o público a respeito de questões artísticas, culturais e sociais. A implementação das ações educativas em espaços expositivos ao longo da história, não se deu naturalmente, a partir do surgimento dos museus de arte. Pelo contrário, é fruto de um processo de construção de políticas voltadas para esse setor, que deram origem à

educação museal. Essas atividades podem atingir um público variado, dependendo da intenção da ação proposta pela ação. Já no que diz respeito ao formato das ações educativas, pode variar entre oficinas, workshops, cursos de curta duração, mesas-redondas, debates, visitas monitoradas, entre outros programas de conscientização.

A elaboração de concepções de educação museal traz princípios universalistas e democráticos, embasando uma prática e ação política transformadora, consciente e intencional. Com a força coletiva de agentes da sociedade civil, mesmo em conflito com o poder do Estado, cria-se um ambiente favorável à formulação de políticas públicas. Nesse sentido, é na busca dos direitos e deveres individuais e coletivos que podemos elaborar e efetivar a políticas culturais no âmbito nacional. Para isso, é necessário estabelecer diretrizes e bases sólidas a partir da participação da sociedade civil. Dessa forma participativa, podemos empoderar o coletivo social e, de forma consciente, atuar na emancipação e transformação social e cultural.

O documento do IBRAM (2022) mostra que os museus realizam as atividades em parcerias entre os entes federados. Os tipos de atividades de educação museal mais frequentes são visitas acompanhadas, cursos/oficinas e eventos, com um público variado, mas com foco no público estudantil. Os principais parceiros para realização dessas atividades educativas são escolas públicas e privadas, além de órgãos públicos de gestão da educação nas três esferas de governo, universidades e instituições científicas públicas e privadas. O estudo mostrou, no entanto, que falta envolvimento da comunidade na elaboração e execução das ações.

> A importância da educação museal é notada pelo fato de que 90,4% dos museus oferecem atividades educativas e 86,5% realizam tais atividades constantemente. Apesar da alta frequência, os museus enfrentam desafios para a realização das atividades educativas, como orçamento insuficiente, quantitativo insuficiente de profissionais na equipe e infraestrutura inadequada (espaços e materiais). (IBRAM, 2022, p. 18).

Na perspectiva da *práxis* educativa, quando um grupo de estudantes agenda uma visita de em espaço expositivo, ocorre também uma ação educativa que leva em consideração o público-alvo, contexto e faixa etária. O espaço torna-se um instrumento de diálogo e reflexão entre a história representada na obra de arte e a prática que envolve a ação educativa. Assim, o estudante e professor estabelecem, individualmente e/ou em grupo, uma relação de aprendizado com aquilo que está exposto. Para melhor entender a *práxis*, podemos usar as reflexões de Masson (2016, p. 110):

> [...] o sentido do processo educativo é forjado na práxis que se orienta pela prática social superadora da realidade, portanto, os estudantes necessitam se apropriar da realidade para poder produzir no mundo. A dimensão histórica, que caracteriza a especificidade do humano, coloca como tarefa educacional produzir relações sociais que confrontem os estudantes com os problemas humanos em suas múltiplas expressões: artísticas, científicas, filosóficas e práticas. Os problemas humanos mobilizam a práxis.

Podemos compreender que a *práxis* das ações educativas pode ser evocada no contexto atual como as “visitas guiadas”, “mediações”, “mediação artística e cultural”, “visitas aos museus”, “visitas das escolas”, “visita participativa”, entre outras nomenclaturas. O que não podemos perder de vista é que, uma vez instituídas, essas foram se modificando e ampliando o seu potencial de comunicação, ensino e *práxis* educativa.

> Na concepção marxista, a *práxis* é a ação política intencional e transformadora da vida humana. Nesse sentido, práxis educativas diz respeito às ações planejadas, sequenciadas e intencionais que busquem ampliar os saberes dos estudantes a partir da disseminação de formas mais complexas de desenvolvimento do pensamento, que por sua vez permitam uma compreensão da prática social mais ampla (Fonseca, 2022. p. 66).

Observando a realidade estudada, São Miguel do Oeste é uma cidade de pequeno porte, que apresenta poucos espaços expositivos e uma única galeria de arte que recentemente foi instituída nas instalações do Instituto Federal, que tem o objetivo de suprir esta lacuna tanto de oferta de espaços expositivos como na oferta de ações

educativas nestes ambientes. No entendimento das artistas do Coletivo ArtEspaço, fica claro a importância das ações educativas. Compreendemos que a participação dos educandos nestes ambientes culturais, possibilitam a ampliação do repertório visual. Mas, ainda há muitos empecilhos até efetivar uma visita guiada, para além da oferta, temos as burocracias do cotidiano escolar como transporte e autorização de saídas bem como, devemos instituir além de espaços expositivos que oferecem as ações educativas, desenvolver a cultura de visitação.

Nesse sentido, a criação do Coletivo ArtEspaço, vimos que ao propor momentos de produção artística e de exposições coletivas para a circulação de arte local, vimos que este formato de um coletivo artístico, pode contribuir de forma significativa para imprimir um ritmo efetivo às práticas culturais. Mas, também ampliar as possibilidades de atuação dos artistas locais junto às ações educativas adotando uma postura crítica e consciente.

E em concordância com a Pedagogia Histórico-Crítica, entendemos que o conhecimento objetivado historicamente pela humanidade deve chegar às massas, para que a classe trabalhadora seja capaz de compreender e criar mecanismos para transformar e superar este sistema capitalista e ampliar a sua capacidade de tomar decisões e conquistar a emancipação humana.

> De forma geral, as ações culturais se voltam para a educação estética, promovendo a mediação entre o público e a obra de arte e, além de facilitar a apreensão da linguagem artística, instigam o público a se relacionar com a obra, produzindo sentidos e abrindo espaço para intervenções poéticas. O rol de estratégias utilizadas para que se efetive tal mediação é, portanto, parte inerente à ação educativa dos espaços culturais. (Hillesheim, 2016, p. 251).

Entendemos que a compreensão real do espaço expositivo só pode ser sentida quando vivenciada. Falar da instalação artística sem ter presenciado pessoalmente essa experiência estética é diferente de somente expor imagem em um projetor multimídia. Além disso, ouvi-los falar sobre a própria experiência de ver e interagir com as obras e

com os temas dos trabalhos eleva o potencial de entendimento e a capacidade criadora em suas próprias tentativas estéticas. Considerando que esses alunos estão em formação primária, é fantástico imaginar o quanto essas ações educativas podem contribuir para ampliar seu potencial criativo e sua leitura do objeto de arte, criando novos canais de comunicação e expressão. Nesse sentido:

> A arte, mesmo não podendo gerar de si mesma uma ação prática, permite preparar o organismo para uma ação com motivos correspondentes ao seu conteúdo. Possibilita que se experiencie emoções que, ao serem voltadas à prática cotidiana, podem se apresentar de modo mais elaborado, mediatizado. Ao proporcionar esse tipo de experiência, também pode provocar a associação entre emoção e a racionalidade, interferindo no aspecto formativo do sujeito. (Bortolozzi; Silva, 2011, p. 13).

Do ponto de que, na PHC, o ato educativo é uma ação intencional e organizada racionalmente, cabe ao professor, como mediador, gerar a necessidade a partir dessa realidade concreta. O ser humano é tanto produto quanto fazedor da história. Dessa forma, o homem se torna humano no processo de humanização. Em sintonia com esse pensamento Masson (2016, p. 113), nos situa que:

> No caso do método da pedagogia histórico–crítica, em coerência com o materialismo histórico dialético, é a psicologia histórico–cultural que orienta e sistematiza as decisões do processo aula no que se refere ao desenvolvimento do psiquismo e à formação da consciência.

A essência da mediação artística está na compreensão de que existem diferentes níveis de leituras, os quais trazem possibilidades de diálogos com uma obra de arte, especialmente com a arte contemporânea. Observando a faixa etária, temos a sensibilidade de interagir com o público de acordo com a idade. Nesse aspecto, refletimos sobre o fato de que não se trata somente de ter acesso à arte, mas também de ter clareza da importância de nossas escolhas enquanto profissionais da educação. A arte contemporânea causa resistência e estranhamento por ser reflexo do nosso tempo e

por abordar temas sociais que ainda são tabu. Para superar esse preconceito, é necessário agir nessa realidade, ampliando e garantindo mais vivências da comunidade com a arte em geral.

> A tarefa que se coloca à prática educativa é a de permitir a incorporação da consciência social em cada pessoa, qualificando a consciência individual de modo que cada existência se faça *práxis*, em um processo de superação das questões pessoais imediatas e subjetivas em função de problemas humanos. Essa posição não tem o sentido de negar questões individuais, mas sim de requalificá–las de modo a permitir, inclusive, a compreensão da gênese social dos conflitos pessoais, a partir da compreensão de si, do mundo e de si no mundo (Abrantes, p. 104, 2018).

Acreditamos que seja de suma importância a ampliação das atividades ligadas às áreas educacionais dentro dos projetos dos museus, já que, ao longo da pesquisa, ficou clara a falta de mobilização do poder público para dar a sustentação para as ações educativas. Sabemos que, em âmbito nacional, ainda é um assunto que requer estudo e, consequentemente, em âmbito municipal, é necessário conhecer as diretrizes e os conceitos a serem seguidos e explorados em projetos já aplicados. Portanto, torna-se essencial organizar projetos que viabilizem novas ações e pesquisas relacionadas aos museus e salas expositivas. Uma das alternativas pode ser firmar parcerias com outras instituições ou órgãos, como já acontece com o IBRAM (Instituto Brasileiro de Museus) por meio da participação em editais, os quais contribuem para a aplicação de novas ações e melhorias dentro dessas instituições.

Dessa forma, ao propor a criação de um coletivo de artes visuais, composto por nove mulheres/professoras/artistas da região extremo-oeste, observamos que há um grande campo de atuação no que diz respeito às ações educativas. A educação e a cultura, aliadas com ações sistematizadas e coordenadas, podem garantir um efeito multiplicador, pois caminham em via de mão dupla: trata-se de um sistema que se complementa. Ora a educação fortalece a cultura, ora a cultura fortalece a educação.

Agora, o que nos resta é retornar ao objeto e refletir sobre as potencialidades desta pesquisa e de pesquisas futuras.

As pesquisas sobre as ações educativas são ferramentas que nos possibilitam compreender um pouco sobre a realidade brasileira e local, para que assim possamos criar mecanismos legais que fortaleçam o setor de museologia e, consequentemente, a educação museal. Dessa forma, é possível agir de maneira consciente e sistematizada, garantindo uma efetiva participação da sociedade civil no processo de construção de políticas públicas.

É preciso falar sobre arte, museus e educação, mas é fundamental discutir como se estruturam, como se tornam e como se constituem as políticas públicas, para que o acesso a elas seja democratizado, como no caso das ações educativas em museus. Este é um tema de ampla relevância para artistas, museólogos e educadores.

Referências

ABRANTES, Angelo Antônio. Como ensinar? O método da pedagogia histórico-crítica e a aula como unidade concreta de relações sociais. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; AGUDO, Marcela de Morais; TEIXEIRA, Lucas André. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica**: **legado e perspectivas**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2018. p. 99-116. E-book. Disponível em: https://www.editoranavegando.com/livro-juliana-1 . Acesso em: 3 jun. 2018.

BORTOLOZZI, Remom Matheus; SILVA, Rhayane Lourenço da. Centro Popular de Cultura: Projeto Sabará. In: **V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo: Marxismo, Educação e Emancipação Humana**, 11-14 abr. 2011, UFSC, Florianópolis, SC. Disponível em: http://www.nupemarx.ufpr.br/Trabalhos/Eventos/V%20EBEM/V_EBEM_BORTOLOZZI_Remom_Centro_Popular_de_Cultura.pdf . Acesso em: 30 set. 2024.

FONSECA, da Silva, Maria Cristina; ANVERSA, Priscila. Ação educativa em espaços culturais: perspectivas sócio-históricas em debate. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 42, n. 116, p. 61-72, jan.-abr., 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/FJxbjByhtRm9vdyDfwXMJ5B/?format=pdf&lang=pt . Acesso em: 19 jun. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. Práticas Educativas dos Museus Brasileiros. **Boletim Preliminar #1.** Brasília, DF: MinC/Ibram, dez. 2022. Disponível em: https://pnem.museus.gov.br/wp-content/uploads/2022/12/PEM_boletim-1_final.pdf . Acesso em: 07 abr. 2024.

MASSON, Gisele. **O trabalho como fundamento do ser social e a educação como práxis social**. *In.:* SCHLESENER, A. H. MASSON, G. SUBTIL, M. J. D. S. (Orgs.). **Marxismo e Educação.** Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016.

ENSINO DE SOCIOLOGIA E FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS DO PIBID NO COLÉGIO ESTADUAL CÍVICO-MILITAR

Eixo Temático - Formação de Professores

Mariangela Fernandes Marques Nogueira; Instituto Federal do Paraná(IFPR)
mariangelafernandes17@gmail.com
Enise Ferreira Gonçalves 1; Instituto Federal do Paraná (IFPR)
enisenesinha@hotmail.com
Grupo de Pesquisa: PIBID - Ciências Sociais - IFPR
Agência de Financiamento: CNPq

Palavras-chave: Sociologia; Formação de Professores, Pibid.

1 Introdução

Este resumo expandido apresenta as experiências vivenciadas em uma instituição pública de ensino da rede estadual do município de Pontal do Paraná, durante a atuação do subprojeto PIBID vinculado ao Instituto Federal do Paraná (IFPR) – Campus Paranaguá, na disciplina de Sociologia. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma política pública de incentivo à formação inicial de professores, que aproxima os licenciandos da realidade escolar e do diálogo entre teoria e prática. Nas atividades, foram observados o comportamento dos alunos e o desenvolvimento das aulas, além da participação em ações escolares, como o Grêmio Estudantil, e na integração com eventos acadêmicos da área.

O objeto central do trabalho é a análise das metodologias empregadas no ensino de Sociologia e a interação dos estudantes com os conteúdos sociológicos, visando compreender como aproximar a teoria da realidade social dos alunos e promover uma aprendizagem crítica e significativa. O problema que orienta essa experiência é: de que forma a iniciação à docência pode somar para tornar o ensino de Sociologia contextualizado para os estudantes do ensino médio? O objetivo geral consiste em refletir sobre as contribuições do PIBID para a formação docente e para a qualidade do ensino de Sociologia na educação básica.

Os objetivos específicos são: (i) acompanhar o comportamento e a participação dos alunos durante as aulas; (ii) identificar estratégias pedagógicas que favoreçam o diálogo entre teoria sociológica e a realidade social; e (iii) compreender como o PIBID fortalece a identidade docente e o compromisso com a educação pública. Essa vivência é fundamentada nos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, conforme Saviani (2012), que entende a educação como prática social transformadora, mediadora entre o conhecimento científico e a realidade concreta. Tal perspectiva dialoga com Freire (1996), que afirma que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, e converge para a formação de sujeitos capazes de compreender e intervir no mundo em que vivem. Assim, o presente trabalho demonstra que a iniciação à docência é um espaço privilegiado para a construção de saberes docentes, de modo a aproximar a teoria acadêmica da prática cotidiana escolar.

2 Desenvolvimento das atividades do PIBID e experiências formativas

As ações desenvolvidas durante o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em uma instituição pública de ensino da rede estadual do litoral paranaense foram: observação de aulas; análise do comportamento dos alunos; participação em projetos escolares — fortalecimento do Grêmio Estudantil — e integração com eventos acadêmicos da área. Nesta seção, serão descritas e analisadas as

experiências vivenciadas, articulando as dimensões pedagógica, social, reflexiva e investigativa da docência, conforme propõe Tardif (2014), quando defende que os saberes docentes são construídos na prática e na interação com a realidade educacional.

2.1 observação em sala de aula e prática pedagógica: A observação das aulas de Sociologia no 2º ano do Ensino Médio foi importante para compreender as dinâmicas do ambiente escolar e os desafios no processo de ensino-aprendizagem. Durante os encontros, observou-se tanto o comportamento dos alunos quanto as estratégias pedagógicas utilizadas para o diálogo e a reflexão crítica. Essa vivência mostrou que a Sociologia, muitas vezes percebida como distante da realidade dos estudantes, pode ser ressignificada quando articulada a exemplos práticos e recursos didáticos diferenciados. Nas primeiras observações, houve alguma resistência dos alunos em participar das discussões. Mas, no decorrer das atividades, a mediação com filmes, documentários e debates, como no caso da exibição de Ilha das Flores e Educar e Castigar, serviu para aproximar o conteúdo da vivência cotidiana, despertando maior interesse e envolvimento. De acordo com Saviani (2012), o ensino deve partir da prática social dos alunos, transformandoa em objeto de estudo e reflexão para que possam compreender a realidade e agir sobre ela — princípio essencial da Pedagogia Histórico-Crítica. A observação também incluiu momentos avaliativos, como a recuperação oral em duplas, em que os alunos explicaram conceitos de Durkheim, Marx e Weber em cinco minutos. Essa estratégia deixou claro a dificuldade de muitos em expressar ideias de forma articulada. A atividade foi importante para estimular a autonomia intelectual e mostrar as fragilidades na assimilação dos conteúdos sociológicos. Outro ponto importante observado foi a influência do contexto institucional sobre as aulas, marcado por uma rotina disciplinada e por regras de comportamento que impactam a forma como os conteúdos são trabalhados. As experiências remetem ao que Freire (1996) defende: ensinar exige uma reflexão crítica sobre a prática, pois é no cotidiano escolar que o

professor encontra desafios que vão além da transmissão de conteúdo, envolvendo também questões sociais, culturais e subjetivas dos alunos.

2.2 Atuação no grêmio estudantil e ações escolares: A participação no PIBID incluiu o envolvimento em ações escolares que visam fortalecer o protagonismo estudantil e ampliar as oportunidades de reflexão crítica. Uma dessas iniciativas foi o apoio à organização do Grêmio Estudantil. Durante as reuniões com os estudantes, buscou-se estimular o diálogo sobre a importância do Grêmio como instrumento de reivindicação, integração e defesa dos interesses coletivos da comunidade escolar. A mediação do diálogo entre professores, supervisores e alunos trouxe a percepção de que, muitas vezes, a ausência de engajamento dos estudantes está associada à falta de espaços efetivos de escuta e expressão. O Grêmio Estudantil, nesse contexto, constitui-se como um canal de protagonismo juvenil em prol de valores como a solidariedade, o respeito às diferenças e a construção coletiva de soluções para os desafios do cotidiano escolar. Saviani (2012) destaca que a educação, sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, deve possibilitar ao estudante compreender-se como sujeito histórico e agente de transformação da realidade social — princípio que converge com a visão de Gadotti (2000) ao afirmar que a educação deve estar a serviço da cidadania. Além das ações vinculadas ao Grêmio Estudantil, houve integração com eventos acadêmicos da área. Durante as reuniões com a orientadora e os bolsistas, foi definido que os licenciandos deveriam elaborar um resumo expandido, relacionando as experiências vivenciadas na escola com discussões teóricas sobre educação, desigualdade social e pedagogia crítico-emancipadora. Os eventos acadêmicos da área, na medida em que trouxeram temas como Marxismo, Pedagogia HistóricoCrítica e as lutas de classes na educação, aumentaram a compreensão sobre os desafios da escola pública e o papel social do professor. Zeichner (2002) argumenta que a formação docente precisa articular-se com a realidade escolar e, ao mesmo tempo, com os contextos mais amplos

de produção do conhecimento, para formar profissionais críticos e reflexivos. Nesse sentido, a integração com tais eventos assinalou a importância da educação como prática social e política. A tabela a seguir resume as principais ações realizadas no contexto do Grêmio Estudantil e da integração com eventos acadêmicos da área:

Tabela 1 - Atividades realizadas no contexto do Grêmio Estudantil e integração com eventos acadêmicos

Atividade	Data	Local	Objetivo
Roda de conversa sobre o Grêmio Estudantil	25/06/2025	Escola pública estadual – litoral do Paraná	Estimular o protagonismo juvenil e a organização democrática dos alunos
Planejamento de chapas e formação de grupo de apoio	01/07/2025	Escola pública estadual – litoral do Paraná	Incentivar a participação dos alunos nas decisões coletivas da escola
Reunião para elaboração de resumo expandido	09/07/2025	IFPR – Campus Paranaguá	Organizar a produção acadêmica para apresentação no seminário em Curitiba
Participação em evento acadêmico da área (previsto)	26–28/11/2025	PUC – Curitiba	Socializar experiências do PIBID e dialogar sobre a Pedagogia Histórico-Crítica

Fonte: As autoras (2025).

Além de observar e refletir sobre as aulas, foi possível participar de projetos que dialogam com a formação cidadã e o compromisso com a educação pública de qualidade.

3 Considerações Finais

As atividades realizadas por meio do subprojeto PIBID mostraram a complexidade do cotidiano escolar, desde o comportamento e a participação dos alunos até a organização e o desenvolvimento das aulas pela professora supervisora. A inserção em ações complementares, como o apoio ao Grêmio Estudantil e a integração com

eventos acadêmicos da área, melhorou a percepção sobre o papel social e político da escola e sobre a importância da formação docente que dialogue com a realidade dos estudantes. Nessa trajetória, foi possível articular teoria e prática, confirmando que o processo formativo do futuro professor deve estar ancorado em experiências concretas, capazes de estimular reflexões críticas e transformadoras.

À luz da Pedagogia Histórico-Crítica, conforme Saviani (2012), essa articulação representa o movimento entre a prática social inicial, a apropriação do conhecimento sistematizado e a prática social transformada, evidenciando a função social da educação. A participação no PIBID consolidou conhecimentos pedagógicos e valores éticos e sociais que demonstram o compromisso com uma educação pública de qualidade. Essa vivência reafirma que ensinar Sociologia é, acima de tudo, somar para a formação de sujeitos críticos, conscientes e capazes de atuar de forma cidadã na sociedade.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 10 jul. 2025.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Educação e cidadania.** São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; DUARTE, Newton. **Ensino de Sociologia:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZEICHNER, Kenneth. Formação de professores e as novas perspectivas para a educação. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática em questão.** Petrópolis: Vozes, 2002. p. 121-145.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE ESTADUAL DO PARANÁ (2004-2023)

Eixo Temático - Formação de Professores

Silvio Borges da Silva Junior; Unioeste/Cascavel
silviobsjr@hotmail.com
Adriane Doarte de Miranda; Unioeste/Cascavel
drydmiranda@hotmail.com
Kamila Hinselmann de Souza da Costa, Mestranda; Unioeste/Cascavel
artedakami@gmail.com
Grupo de pesquisa: HISTEDOPR

Palavras-chave: Educação pública; Formação continuada; PDE Paraná.

Autores, como Diane Ravitch (2011) e Luiz Carlos de Freitas (2012), têm denominado as reformas pelas quais tem passado a educação pública em diversos países, nas últimas duas décadas, de Reforma Empresarial da Educação.

Uma política que tem sustentado, incentivado e justificado essas reformas é a política de avaliação em larga escala, por meio da criação de indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Muitos têm sido os efeitos dessa política para a educação pública: estreitamento curricular, incentivo à meritocracia e à competição, segregação de escolas e alunos com notas baixas, responsabilização dos professores sobre o desempenho dos alunos,

precarização da formação docente por meio do esvaziamento teórico e foco em práticas utilitaristas e, por fim, a privatização da escola pública.

Avanços recentes dos reformadores empresariais no Brasil foram a Reforma do Ensino Médio, em 2017, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017 e 2018, e seu desdobramento na formação de professores, com a BNC-Formação (CNE, 2019).

É nesse aspecto da reforma que se situa o objeto de análise deste trabalho, mais especificamente a formação continuada dos professores da rede estadual do Paraná, a partir da aprovação da Lei Complementar Nº 103/2004, que estabeleceu o Plano de Cargos, Carreira e Salários dos docentes e criou o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE).

Nesse sentido, objetiva-se discutir, por meio de pesquisa empírica, documental e bibliográfica, qual o modelo de professor a Seed (Secretaria de Estado da Educação) pretende formar para a rede estadual do Paraná, no atual governo, por meio de sua formação continuada: um professor que tenha conhecimento e domínio teórico que o possibilite ter uma visão da totalidade do processo educativo, desde as políticas educacionais mais gerais até os processos mais específicos de ensino-aprendizagem, que discuta concepção de ser humano e de sociedade que se pretende construir, ou um professor acrítico, que seja apenas um reprodutor de aulas prontas e de técnicas de ensino para responder testes padronizados, um tarefeiro e mero controlador de plataformas educacionais?

Em 2010, a Lei Complementar Nº 130/2010, regulamentou o PDE, programa que tem como objetivo oferecer formação continuada para o professor da rede pública de Ensino do Paraná. Conforme especifica o parágrafo único do artigo 1º,

> O PDE é um Programa de Capacitação Continuada implantado como uma política educacional de caráter permanente, que prevê o ingresso anual de professores da Rede Pública Estadual de Ensino para a participação em processo de formação continuada com duração de 2 (dois) anos, tendo como

> meta qualitativa a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas estaduais de Educação Básica.

A Lei previa, ainda, que o programa fosse executado por meio de parceria entre a Seed, a Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia (Seti) e as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas.

No primeiro ano do curso, o professor selecionado tinha afastamento integral para frequentar as aulas e iniciar o desenvolvimento de seu projeto de intervenção. No segundo ano, o afastamento do professor era de 25% da sua jornada de trabalho para aplicar seu projeto na escola.

O programa previa o envolvimento das Universidades na formação continuada dos professores da educação básica, por meio de "estudos e discussões teórico-metodológicas", que deviam ser apresentadas também aos demais professores da rede por meio de Grupos de Trabalho em Rede (GTR), cursos online oferecidos a todos os docentes da rede estadual, coordenados por professores concluintes do PDE. Ao final do curso, após a implementação de seu projeto de intervenção na escola, o professor ainda deveria produzir um artigo com os resultados ou uma unidade didático-pedagógica (Paraná, 2010).

Sobre a aproximação escola-universidade, Pereira (2017, p. 56-57) considera que ela promove um envolvimento mais ativo de seus agentes no processo de formação docente. De acordo com ela,

> Por meio da oferta do PDE, o docente é convidado a trazer para a universidade suas necessidades formativas e esta instituição, por sua vez, é convocada a procurar atendê las. Por assim se caracterizar, entendo que, no PDE, universidade e escola são colocadas em um contexto comunicativo propício à produção de conhecimentos relevantes para a formação docente e para o atendimento das necessidades da realidade escolar, com base no saber acumulado sócio-historicamente (Pereira, p. 58).

Entretanto, o programa durou pouco tempo após a sua regulamentação. A partir do segundo governo Beto Richa ele foi descontinuado, não tendo oferta de turma em

2015, sendo sua última turma ofertada em 2016. Em 2018, a SEED selecionou apenas professores que já tinham concluído cursos de pós-graduação stricto sensu (mestrado e/ou doutorado) para um processo de certificação pelo PDE por meio de aproveitamento de titulação. Para isso, os professores precisavam produzir uma unidade didático-pedagógica, orientados a distância por docentes da educação básica já certificados pelo PDE, sem o envolvimento das Universidades e afastamento para estudo.

Com a aprovação da Lei Complementar Nº 241/2021, o PDE passou a ser à distância e sem o afastamento do professor. Em junho de 2022, (quatro anos depois da última oferta) foi aberto processo seletivo, por meio de prova objetiva e didática, para 2 mil vagas para o chamado Novo PDE. De acordo com a APP-Sindicato (2022), as vagas são ínfimas, considerando que mais de 30 mil professores estavam aptos a se inscreverem para o programa. Isso significa que a maior parte dos professores efetivos não conseguem acessar o Nível III da carreira, que resultaria em valorização salarial, por falta de vagas que deveriam ser ofertadas pelo governo do estado.

Após um longo processo de seleção, em maio de 2023, teve início as aulas. A aula inaugural aconteceu entre os dias 03 e 05 de maio, em um hotel em Foz do Iguaçu, com a presença de 2 mil professores, de todo o estado, selecionados para o programa. O evento contou com uma aula inaugural, intitulada “O futuro do presente e a importância da docência”, ministrada pela Professora Dra. Linnyer Beatryz Ruiz Aylon1[20], da

[20] Presidente da Sociedade Brasileira de Microeletrônica - SBMicro (2020-2024). Titular do Conselho de Administração da Associação para Promoção da Excelência do Software Brasileiro - SOFTEX. Coordenadora do Comitê de Assessoramento de Microeletrônica (CA-ME) do CNPq e Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1D do CNPq. É membro do Comitê da Área de Tecnologia da Informação - CATI do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), membro do Conselho Administrativo da Evoa Aceleradora de startups, membro do Laboratório de Internacionalização CAPES/ Fulbright, membro do Conselho de Desenvolvimento Econômico (CODEM) de Maringá, Membro do Comitê Gestor do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Sistemas Nano e Microeletrônicos (INCT NAMITEC), membro do Comitê de Mulheres em Tecnologia da UEM, membro do Programa Meninas Digitais da Sociedade Brasileira de Computação. Líder do Ecossistema Manna e do Programa PAT (Mulheres em

Universidade Estadual de Maringá (UEM) e mais quatro painéis: I. Práticas de ensino e multiletramento; II. Gestão de sala de aula e tecnologias educacionais; III. Docência inovadora e competências digitais e IV. Metodologias inov-ativas e participativas em sala de aula, ministrados por professores da UEL, UENP, Unespar, UEPG, Unicentro, Unila e UFPR.

Segundo as orientações repassadas no evento, o Novo PDE é um Curso de Especialização em Gestão de Ambientes de Aprendizagem, de 420 horas, coordenado pela Seti (Secretaria de Ciência e Tecnologia) e pela Seed, por meio da Universidade Virtual do Paraná (UVPR), em conjunto com as sete Universidades Estaduais[21]. De acordo com o site da UVPR, o curso

> Trata-se de uma proposta que busca trabalhar com a gestão de ambientes de aprendizagem a partir do contexto da sala de aula, em interação com outros espaços de aprendizagem. É a correlação de ações que se iniciam nos ambientes físicos, mas que se desenvolvem no engendramento da geografia física e da geografia virtual. Para tal, a gestão de ambientes de aprendizagem passa a ser dinâmica e envolve distintas abordagens pedagógicas, diferentes tempos, diferentes recursos digitais, amparados por um processo comunicacional que deve promover interações pedagógicas, tecnológicas, digitais e com os objetivos de aprendizagem, além da interação que envolve conexões, participação, experiências de colaboração e de engajamento que são essenciais no processo de ensino e de aprendizagem (grifos do autor) (UVPR, 2023).

O curso é todo à distância, com aulas pelo Youtube, sem a possibilidade de interação entre cursistas e palestrantes. Os professores, organizados por disciplinas, foram divididos em grupos de vinte. Cada grupo foi direcionado para uma das Universidades, a qual tem um mentor (professor da Universidade) que é responsável pelas orientações e reuniões, denominadas mentorias.

Microeletrônica) da SBMicro (Currículo Lattes. Disponível em: Currículo do Sistema de Currículos Lattes (Linnyer Beatrys Ruiz Aylon) (cnpq.br). Acesso em: 24 out. 2023.

[21] UEL (Universidade Estadual de Londrina), UEM (Universidade Estadual de Maringá), UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa), UNESPAR (Universidade Estadual do Paraná), UENP (Universidade Estadual do Norte do Paraná), Unicentro (Universidade Estadual do Centro-oeste do Paraná) e Unioeste (Universidade Estadual do Oeste do Paraná).

O PDE, um robusto programa de formação continuada de professores da rede estadual do Paraná, em parceria com as Universidades, foi descontinuado e descaracterizado a partir do segundo governo Beto Richa e no atual governo Ratinho Jr. Somado a isso, temos, no Paraná, o processo de implementação da política de avaliação em larga escala e adequação curricular às matrizes dessas avaliações já no início do primeiro governo Beto Richa, conforme demonstrado por Silva Junior (2020), em obra que trata das implicações dessa política no currículo da rede estadual do Paraná.

Além disso, ao assumir a Secretaria da Educação no Governo Ratinho Jr., uma das primeiras medidas de Renato Feder foi a criação da Prova Paraná, aplicada trimestralmente para todas as séries e corrigida por um aplicativo que apresenta, por meio de notas, o rendimento dos alunos, das turmas e da escola. A partir dela, foi criado o Conexão Professor, um curso online que trabalha com os descritores, ou seja, a matriz das avaliações externas. Posteriormente, com a ampliação da Prova Paraná para todas as disciplinas do currículo, o curso passou a se chamar Formadores em Ação, sendo ofertado trimestralmente para todos os professores da rede, de forma online.

Cada vez mais os professores têm recebido as aulas ou atividades prontas para serem trabalhadas com os alunos. Um exemplo concreto disso foi a inclusão da seção “planejamento” no LRCO (Livro de Registro de Classe Online). Com essa medida, os professores não precisam mais fazer a PPC (Proposta Pedagógica Curricular) que era construída coletivamente no início do ano, nos dias de planejamento, pelos professores de cada disciplina, nem o PTD (Plano de Trabalho Docente), organizado por cada professor (trimestralmente) contendo os conteúdos a serem trabalhados, encaminhamentos metodológicos e avaliação.

Nesse sentido, é possível observar, no interior da escola, que a formação continuada dos professores tem sido esvaziada de conteúdos teórico-metodológicos e de uma formação mais ampla, que discuta concepção de educação, escola, sociedade e ser

humano, com o intuito de trabalhar apenas técnicas de ensino voltadas aos testes e plataformas educacionais.

Outra medida tomada pela Seed, que ilustra o engessamento da formação continuada dos professores, bem como seu afastamento das Universidades, foi a publicação da Resolução N.º 5247/2021 – GS/SEED, que dispõe sobre os critérios de pontuação dos eventos de formação, atualização e aperfeiçoamento profissional para efeitos de progressão na carreira. De acordo com o Artigo 11 da Resolução,

> O professor deverá participar de eventos ofertados pela SEED, perfazendo, no mínimo, 160 (cento e sessenta) horas, que equivalem a 30 (trinta) pontos, a cada 4 (quatro) semestres completos, conforme consta nos Quadros I e II, Anexo I desta Resolução, devendo concluir obrigatoriamente o mínimo de 80 (oitenta) horas a cada dois semestres.
> § 1.º Para atingir o total dos 30 (trinta) pontos necessários para a progressão funcional de duas classes a cada 4 (quatro) últimos semestres completos, o professor deverá realizar 80 horas a cada dois semestres, sendo 64 horas (que equivalem a 12 pontos) de eventos ofertados pela SEED, conforme consta no Grupo I, Anexo I desta Resolução.
> I - O professor poderá completar a carga horária total obrigatória de 80 horas (15 pontos) com eventos da SEED.
> § 2.º Para atingir o total dos 30 (trinta) pontos necessários para a progressão funcional de duas classes a cada 4 (quatro) últimos semestres completos, o professor poderá participar de eventos externos, até completar 16 horas (que equivale a 3 pontos) a cada dois semestres, conforme estabelecido no Quadro II do Anexo I desta Resolução.

Até a publicação dessa resolução, os professores tinham liberdade para fazer cursos de formação continuada em instituições externas à Seed, desde que estas fossem reconhecidas pelo MEC ou tivessem convênio com a Secretaria. A partir da resolução, para progredirem na carreira (que resulta em aumento salarial), os professores devem obrigatoriamente fazer no mínimo 64 horas anuais de cursos ofertados pela SEED (12 pontos) sobrando apenas 16 horas para cursos externos (3 pontos). Isto é, em dois anos, interstício de cada progressão, os professores são obrigados a fazer 128 horas de cursos da SEED, sobrando apenas 32 horas para cursos em outras instituições.

Além disso, no final de 2022, a Secretaria modificou, também, a Resolução de Distribuição de Aulas, atrelando a classificação dos professores ao curso Formadores em Ação[22] (ofertado pela SEED), isto é, quanto mais horas cursadas durante o ano, melhor a classificação do professor na hora de escolher as aulas na escola de lotação.

Amorim (2022, p. 36), em artigo que analisa a educação à distância na formação de professores sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, ressalta que,

> Com a retirada da formação docente da universidade, a licenciatura é descaracterizada, pois retira-se a pesquisa e a produção do conhecimento do currículo, extraindo do futuro professor uma formação sólida, humana e crítica para a prática social, para assim, retirar a possibilidade da criação de uma escola emancipadora. Nessa perspectiva, a universidade pública tradicional perde o seu papel institucional e pedagógico de pesquisa e extensão frente à sociedade e o professor perde o seu status de detentor do conhecimento e passa a desempenhar um papel de realizador de tarefas.

Embora a análise feita seja sobre a formação inicial, entendemos que ela pode ser estendida também à formação continuada, uma vez que esta, no caso da rede estadual do Paraná, vem sendo realizada com ênfase apenas nos aspectos pragmáticos das práticas de ensino, com ênfase nas tecnologias educacionais (plataformização), vendidas como práticas inovadoras e eficazes, afastando, assim, a formação de professores dos fundamentos históricos e filosóficos da educação e da produção do conhecimento.

Em nosso entendimento, esse projeto de formação docente aprofunda ainda mais a divisão social do trabalho, uma vez que retira do professor a possibilidade de pensar e refletir sobre a realidade educacional, relegando a ele apenas o papel de executor de

[22]Grupos de estudos online de 40 horas, organizados trimestralmente, por componente curricular. Normalmente são 9 encontros por trimestre de 1 hora e 40 minutos cada, via meet. Para concluir o curso os professores participantes devem implementar uma das propostas de atividades apresentadas durante os encontros e, ao final, fazer o seu relato de implementação. Todo ano são selecionados professores da rede (efetivos ou PSS) para trabalharem com Professor Formador. Estes educadores têm 10 horas/aulas semanais dedicadas à coordenação dos grupos de estudo. Vale ressaltar que o material utilizado nos cursos, assim como as aulas destinadas aos alunos, já vêm pronto, preparado pela SEED, apenas para ser reproduzido pelo professor formador.

tarefas elaboradas e conteúdos selecionados por quem controla ideologicamente o currículo, ou seja, a classe dominante. Nesse sentido, afirmam Pereira e Evangelista,

> O professor gerenciado – hipótese analítica em desenvolvimento – é francamente perceptível na empiria e seus indicativos podem ser sintetizados nas estratégias de esvaziamento de sua potência política de contribuição para a transformação da ordem social do capital. Escasseando-se a teoria e o conhecimento próprio a seu ofício, de sua formação e de seu trabalho, corre-se o risco de suprimir também a possibilidade do acesso dos trabalhadores ao conhecimento histórico e socialmente produzido e sistematizado (Pereira; Evangelista, 2019, p. 82).

Atualmente, a formação continuada dos professores da rede estadual do Paraná está totalmente voltada à formação do "professor gerenciado".

Referências

AMORIM, Evelyn Vieira. Educação a Distância na Formação de Professores: análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. In: Malanchen, J. (Org.). **Políticas educacionais, trabalho pedagógico & pedagogia histórico-crítica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2022.

Edital do PDE confirma número insuficiente de vagas e professor-youtuber. APP-Sindicato, 2022. Disponível em: Edital do PDE confirma número insuficiente de vagas e professor youtuber APP-Sindicato (appsindicato.org.br). Acesso em: 24 out. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: Da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

PARANÁ. **Lei Complementar N.º 103 de 15 de março de 2004.** Dispõe sobre o Plano de Carreira dos Professores do Paraná. Curitiba, 2004. PARANÁ.

PARANÁ. **Lei Complementar Nº 130 de 14 de julho de 2010.** Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE. Curitiba, 2010..

PARANÁ. **Lei Complementar N.º 241/2021.** Altera a Lei Complementar Nº 130 de 15 de março de 2010 que dispõe sobre o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Curitiba, 2021.

PEREIRA, Jennifer Nascimento; EVANGELISTA, Olinda. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann**. Revista Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n.10, p. 65-90, jan./jun. 2019.

PEREIRA, Silvia Leticia Matievicz. **Usos da escrita na formação docente universitária e o letramento profissional do professor**. Tese (doutorado) Campinas, SP, 2017.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano:** como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SILVA JUNIOR, Silvio Borges da. **Currículo e avaliação de larga escala na rede estadual do Paraná.** Curitiba, Appris, 2020.

SOBRE o curso. Universidade Virtual do Paraná – UVPR, 2023. Disponível em: Especialização em Gestão de Ambientes de Aprendizagem - Universidade Virtual do Paraná - UVPR. Acesso em: 24 out. 2023.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AS CATEGORIAS DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Eixo Temático – Formação de Professores

Gracialino da Silva Dias; Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
gracialino.dias@uffs.edu.br
Luiz Carlos de Freitas; Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
luiz.freitas@uffs.edu.br
Priscila Ribeiro Ferreira; Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
priscila.ferreira@uffs.edu.br

Palavras-chave: Educação e Trabalho; Escola Unitária; Pedagogia Científica.

Nos limites de um texto com o máximo de oito páginas, apresentamos neste trabalho um esforço teórico por expor a compreensão da organização do trabalho pedagógico (OTP), como conteúdo da formação docente para professores da educação básica.

O relato toma como referência os componentes curriculares (CCR) da matriz curricular do curso de Pedagogia – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), do *Campus* de Laranjeiras do Sul, Paraná.

O Projeto Pedagógico do Curo (PPC) prevê duração mínima de quatro anos, semestral, totalizando 3.255 horas, sendo 315 destinados aos CCR's de OTP, compreendendo: OTP – Extensão Escolar, 60 horas; OTP Educação Infantil, 60 horas; OTP Ensino Fundamental – de 1º ao 5º, 60 horas; OTP Ensino do Magistério, 45 horas; OTP Educação de Jovens e Adultos Fase Um, 45 horas; e, OTP Educação não-formal e Profissional, 45 horas. (Brasil, 2022).

O desenvolvimento desses CCR's compreende uma parte teórica, na proporção

de 25%, na universidade, e uma parte prática, em 75%, realizada nas instituições de ensino correspondentes, impulsionando a relação dialética entre quem ensina e quem aprende, e quem aprende para ensinar. Essa dialética espelha parte do "caráter da educação como mediação no seio da prática social global", onde "a relação pedagógica tem na prática social o seu ponto de partida e o seu ponto de chegada" (Saviani, 2008, p. 61). Estabelece-se, portanto, a mediação teórico-prática, envolvendo ensino, pesquisa e extensão, pelos graduandos, junto aos níveis e modalidades de ensino referidos, garantindo aos estudantes de licenciaturas a compreensão básica sobre o caráter teórico-prático envolvendo: planejamento, gestão, currículo, ensino, aprendizagem e avaliação, no trabalho educativo.

Considera-se que o não domínio dessas categorias relacionadas ao nível de ensino por parte do professor, pode comprometer o seu trabalho, correndo o risco de reduzi-lo à forma alienada, nos moldes do paradigma taylorista-fordista da organização do trabalho no regime de acumulação capitalista.

Partindo dessas considerações, busca-se apresentar, resumidamente, considerações acerca das noções das categorias de conteúdo estudadas pelas OTP's, tomando como referência os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), a partir dos quais sustenta a compreensão da pedagogia como a ciência que estuda a educação, escolar e não-escolar, com fito na formação humana. Concebendo, portanto, a formação do pedagogo unitário.

Considera que uma categoria teórica só pode ser compreendida dialeticamente, isto é, no seu movimento histórico, relacionando as contradições internas com as contradições externas da realidade histórica onde ela se realiza. Sob essa compreensão considera-se que "são as leis internas, necessárias, de todo devir: de todos os objetos e de cada objeto, do universo como totalidade e de cada objeto como parcela do universo" (Lefebvre, 1991, p. 237). Para Lefebvre, "isolar um fato, um fenômeno, e depois conservá-lo pelo entendimento nesse isolamento, é privá-lo de sentido, de explicação,

de conteúdo" (p.238).

Sob a dialética, portanto, as categorias de conteúdo desenvolvidas na racionalidade da OTP, são tomadas no seu movimento interno no devir do projeto formativo, cada uma carregada de conteúdo próprio, porém articuladas sob a mesma perspectiva teórica quanto à função essencial da escola e ao caráter classista da educação. Defende o caráter classista da educação na defesa da sua função dirigida para a socialização do saber objetivo que interessa à classe que vive do próprio trabalho, para compreensão, interpretação e transformação da realidade social. Compreende a OTP como parte das "atividades-meio" do trabalho educativo, inseparável das "atividades-fim", a qual se desenvolve como racionalidade do ensino para responder a "que finalidade se busca atingir" (Saviani, 2008, p. 29). Considera que a educação, a escola e o ensino na sociedade de classes deve compreender e enfrentar os determinantes sociais e as contradições de classes que marcam essa mesma sociedade. Discutir as atividades-meios do trabalho pedagógico requer tomada de posição acerca das contradições de classes na sociedade que, em termos educacionais, marginalizam milhões de brasileiros do acesso ao saber sistematizado. É exatamente para enfrentar essa marginalização que se faz necessário desenvolver a OTP na sua especificidade.

Partindo dessas rápidas considerações, a serem aprofundadas sobre os fundamentos da formação de professores, apresentam-se as categorias específicas da OTP.

O rol das OTP's aqui apresentadas diz respeito à formação docente do curso de Pedagogia, carecendo de maior amplitude para o conjunto das licenciaturas, de modo a cobrir todos os níveis e modalidades da Educação Básica.

A categoria *Planejamento*, relaciona-se com o ato de planejar, próprio da condição propriamente humana. Sobre ela cabe distinguir o trabalho como atividade consciente diante das atividades instintivas de outros animais. Marx destaca a

idealização e o planejamento como antecipação pelo homem sobre o resultado do seu trabalho. Na análise sobre o "duplo caráter do trabalho materializado na mercadoria", enquanto trabalho concreto, criador de valores-de-uso, e trabalho abstrato, socialmente determinado sob o capitalismo, como criador de valores-de-troca, Max afirma que,

> O trabalho, como criador de valores-de-uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem, – quaisquer que sejam as formas de sociedade, – é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e, portanto, de manter a vida. (Marx, 1994, p. 50).

Analisando o "processo de trabalho e processo de produzir mais valia", Marx afirma que "o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla o seu intercâmbio material com a natureza.". Assim, concebemos o caráter formativo do trabalho enquanto ação consciente, isto é, onde a teleologia é parte da sua natureza.

> Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. (Marx, 1994, p.202).

À luz do materialismo histórico, portanto, o ato de antever idealmente o produto do trabalho implica uma capacidade humana de projetar e conceber a sua obra antes da sua materialização, isto é, o ato consciente de transformação da natureza.

O *Planejamento* na OTP, portanto, busca estabelecer os caminhos para transformar o saber científico em saber pedagógico. O *planejamento* se inscreve, portanto, como a categoria primeira da OTP, como trabalho concreto, consciente, sistematizado e organizado para um fim previamente definido.

O *planejamento* do trabalho educativo não pode ser reduzido ao aspecto técnico-burocrático, nem tão pouco em formulações abstratas de fins imprecisos, mas

composto por fins formativos, envolvendo a apropriação da aprendizagem e do desenvolvimento, correspondentes aos processos da formação humana para cada nível de ensino. Desse *planejamento* devem tomar parte todos os agentes educativos da escola de forma democrática, garantindo a participação ativa e consciente dos pais e familiares acerca dos objetivos formativos dos seus filhos.

Planejar para que ocorra a apropriação dos conteúdos da cultura elaborada pelos alunos, garantindo os fins da educação. A esse respeito Saviani afirma que, para produzir materialmente,

> O homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), da valorização (ética) e da simbolização (arte). (Saviani, 2003, p.12)

Em suma, o *Planejamento* como categoria de conteúdo da OTP é o ato de planejar as etapas e os passos do ensinar e do aprender para cada turma, cada nível de ensino, levando-se em consideração aa condições sociais e individuais de quem ensina e de quem aprende.

Quanto à categoria *Gestão*, implica em compreender, praticar e defender a democracia participativa como princípio organizativo, contrariando a lógica da gestão empresarial capitalista, que separa quem planeja de quem executa. Para se assegurar que a escola cumpra os seus fins, faz-se necessário romper com o modelo de gestão autoritária e técnico-burocrática, produzida como extensão do estado burocrático, amarado às bases econômico-políticas da semifeudalidade e da semicolonialidade. Uma *gestão* que garanta uma escola aberta, democrática, científica, movida pelo trabalho coletivo e disciplinado. Uma escola como patrimônio cultural da humanidade, organicamente vinculada com a sua comunidade e com a realidade social, desde a educação Infantil até o Ensino Médio.

A gestão da OTP é gestão do trabalho educativo. Deve levar em conta a natureza, a especificidade, o conteúdo e as condições do trabalho educativo na escola, envolvendo a realização das atividades fins do ensinar e do aprender para cada nível letivo. Trata-se de uma mediação vivida na sala de aula com os vários sujeitos que a compõem: gestão para que o aluno aprenda o conteúdo elaborado, no respectivo nível de ensino. Ou seja, a *Gestão* como categoria de conteúdo da OTP é *Gestão* para a garantia das condições do ensino e da aprendizagem, condições essas que necessitam ser rigorosamente explicitadas desde um berçário, um maternal e uma pré-escola da educação infantil, passando por todos os anos do ensino fundamental e médio.

A categoria *Currículo* da OTP, como todas as demais, manifesta-se associada à função principal da escola. A compreensão do currículo como "conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola" (Saviani, 2016, p. 57), explicita a função principal da escola, bem como dos professionais da educação.

A esse respeito Saviani afirma que,

> 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 que se estrutura o currículo da escola elementar. (Saviani, 2003, p. 15).

Sob essa compreensão, baliza-se a racionalidade do currículo, mediada pelos sujeitos do ensinar e do aprender; do que se ensina, como se ensina e para que se ensina; do que se aprende, como se aprende e para que se aprende. Para Saviani (2016, p. 57), "um currículo é, portanto, uma escola funcionando, isto é, uma escola desempenhando a função que lhe é própria". Alerta, todavia, que, "não basta a existência do saber sistematizado", sendo necessário, "dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio". Essa dosimetria e esse sequenciamento que o autor denomina "saber escolar". Essa

distribuição na composição do conteúdo do currículo deve corresponder ao sequenciamento do saber escolar para cada nível de ensino.

O *Ensino* como categoria da OTP, à luz dos fundamentos da PHC, refere-se ao ensinar do "saber metódico, sistemático, científico. O ato de ensinar reafirma a intencionalidade do trabalho educativo como "o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (Saviani, 2003, p. 13). Traduz, dessa forma, a compreensão do processo educativo vinculado ao desenvolvimento da "segunda natureza", enquanto "natureza humana" que "não é dada ao homem, mas por ele próprio produzida sobre a base da natureza biofísica" que é "produzida historicamente" (p.63).

Contrapõe, dessa maneira, às noções de ensino dadas pelas pedagogias de orientação tecnicista ou neotecnicista, como é o caso do modelo da pedagogia das competências e da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), referenciais esses hegemônicos em termos das formulações oficiais da educação que se caracterizam pelo esvaziamento do ensino. A PHC propugna por

> Retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa enganar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. (Saviani, 2008, p.25-26).

A categoria *Aprendizagem*, compreendida na OTP para todos os níveis e modalidades de ensino, expressa a atividade-fim mais importante da escola. Trata-se de aprender a cultura letrada, potencializando a "segunda natureza", como a natureza humana propriamente dita. Definir o conteúdo da aprendizagem, no entanto, não é uma questão simples. As contradições das classes em luta na sociedade acabam por selecionar e hierarquizar, do ponto de vista classista, qual saber deve ser dado. Isso

ocorre, por exemplo entre os países: para países imperialistas, alta cultura e saber científico e tecnológico mais avançado; para países dominados e exportadores de *commodities*, saber prático e desenvolvimento de "habilidades e competências" para resolver problemas do dia a dia. É contra essa hierarquização que se coloca a PHC na defesa do caráter científico da educação. Saviani sustenta que "os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela se transforma numa farsa". Sobre a aprendizagem dos conteúdos, "contra a farsa do ensino", Saviani afirma que, "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, 2008, p. 45). É essa compreensão de aprendizagem que se faz necessário desenvolver para cada nível de ensino.

> 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. (Saviani, 2003, p. 15).

A categoria *Avaliação* na OTP corresponde todo o percurso do ensino e da aprendizagem, de modo contínuo e processual. Todos os níveis de ensino precisam ser avaliados permanentemente, para aperfeiçoar e corrigir o fluxo, garantindo que os conhecimentos sistematizados sejam apreendidos na sua relação com a prática social global, isto é, se o trabalho educativo corresponde ao desenvolvimento da "humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (Saviani, 2003, p.13). Essa concepção de avaliação implica em avaliar os conteúdos, métodos e objetivos, correspondentes à finalidade da formação humana integral, relacionados ao projeto de sociedade de seres humanos emancipados. A avaliação sob a perspectiva da PHC se articula à totalidade do trabalho educativo, é práxis pedagógica, como um processo social e histórico, envolvendo professores e estudantes mediados pelo conhecimento, ligando as particularidades e a totalidade. É verificação

dos resultados do ensino, para todos os níveis e modalidades de ensino, relacionada com a formação humana, levando-se em conta os aspectos subjetivos, históricos, sociais e da equidade que marcam a aprendizagem dos alunos. Compreende a avaliação diagnóstica, contínua, processual e formativa, voltadas para verificar se os conteúdos, os procedimentos e as finalidades são adequados à aprendizagem. É o ato de intervir pedagogicamente para garantir o cumprimento da função precípua da escola em cada nível de ensino, promovendo as aprendizagens significativas, e não para segregar os alunos.

Referências

BRASIL. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura.** Laranjeiras do Sul, PR: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2022.

MARX, K. **O Capital:** Crítica da Economia Política. Livro Primeiro: O processo de produção do capital. V. I, 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

LEFEBVRE, H. **Lógica forma, lógica dialética.** 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2003.

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

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento: Revista de Educação**. Faculdade de Educação – Programa de PósGraduação em Educação. Ano 3, n. 4. Universidade Federal Fluminense, 2016.

FORMAÇÃO DOCENTE E PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA[23]

Eixo Temático - Formação de Professores

Marcela Cristina Gonçalves de Oliveira; Rede Municipal de Educação de Guapirama
profe.marcela@outlook.com
Kellen Cristina de Jesus Sousa; Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPED/UENP)
sousa_kellen929@escola.pr.gov.br
Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação - GT Norte Pioneiro/PR (HISTEDNOPR)
PPEd / UENP

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica; Formação Docente Continuada; Educação Infantil

Introdução

Ao discutir a qualidade da educação no Brasil, é imprescindível considerar os aspectos relacionados à formação inicial e continuada dos professores que atuam na Educação Básica. No caso específico da Educação Infantil, a formação docente assume papel central na compreensão do desenvolvimento integral das crianças. Nesse sentido, as pesquisas voltadas à formação inicial e continuada das professoras dessa etapa são fundamentais para compreender de que modo esses processos formativos fundamentam

[23] O presente trabalho obteve apoio financeiro para apresentação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná.

a elaboração do planejamento docente e subsidiam as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar.

A problemática que orienta este trabalho emerge da trajetória acadêmica e profissional das pesquisadoras, a partir das experiências vivenciadas enquanto professoras da Educação Infantil e gestoras na rede municipal de ensino. As vivências acumuladas nesse percurso revelam lacunas significativas na formação docente, especialmente no que se refere ao planejamento pedagógico. Evidenciam-se, nesse processo, desafios recorrentes, como a fragilidade das formações continuadas ofertadas em larga escala, a ausência de articulação entre teoria e prática e a insuficiência de subsídios oferecidos pelos materiais didáticos e pelos currículos oficiais para a organização do trabalho pedagógico.

Assim, o problema que orienta esta investigação consiste em compreender de que modo o referencial teórico da Pedagogia Histórico-Crítica pode contribuir para a formação continuada das professoras da Educação Infantil, de forma a subsidiar a elaboração do planejamento docente e o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Dessa forma, o objetivo deste estudo é investigar as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para o planejamento e o trabalho docente na Educação Infantil.

Este texto constitui um esforço inicial para ampliar o debate acadêmico acerca da formação continuada de professores na Educação Infantil. O estudo pretende contribuir para esse debate ao evidenciar como o referencial teórico adotado pode orientar o pensar e o agir docente, reafirmando o papel da escola como espaço de formação humana e transformação social desde os primeiros anos da Educação Básica.

Referencial teórico-metodológico

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo dentre as possibilidades metodológicas para o desenvolvimento do estudo, optou-se pela metodologia da revisão integrativa de literatura. A escolha da abordagem

deve-se à possibilidade da descrição e justificativa de cada uma das etapas realizadas, garantindo maior transparência e rigor na apresentação dos resultados.

Para alcançar o objetivo proposto pela revisão integrativa, foram utilizadas seis fases: 1ª fase: elaboração da pergunta norteadora e seleção das palavras-chave; 2° fase: busca de dados para amostragem da literatura realizada no Portal de Periódicos da CAPES; 3ª fase: coleta de dados; 4ª fase: análise crítica; 5ª fase: discussão dos resultados; 6ª fase: apresentação da revisão integrativa. (Souza; Silva; Carvalho, 2010).

Resultados e discussão

Considerando as especificidades da temática em estudo, a pergunta que norteou a revisão foi: De que modo o referencial teórico da Pedagogia Histórico-Crítica pode contribuir para a formação continuada das professoras da Educação Infantil, de forma a subsidiar a elaboração do planejamento docente e o desenvolvimento das práticas pedagógicas?

A segunda fase da revisão está diretamente relacionada à questão norteadora; foi a partir dessa problemática que se definiram as palavras-chave utilizadas na busca de dados para a amostragem da literatura. A coleta foi realizada no Portal de Periódicos da CAPES, durante o mês de outubro de 2025, com as palavras-chave: *Pedagogia Histórico-Crítica* e *Educação Infantil*. Essa busca resultou em uma amostra inicial de 60 textos.

Estabeleceram-se, então, critérios de inclusão e exclusão. Os critérios de inclusão foram: textos com acesso aberto, revisados por pares, pertencentes à área de Ciências Humanas; publicados entre 2007 e 2025; e disponíveis em português, inglês ou espanhol. Foram excluídos os textos sem acesso aberto e aqueles não revisados por pares.

Com base nesses critérios, na terceira fase foram lidos 30 títulos e, posteriormente, 11 resumos. Desses, 7 textos foram selecionados para leitura completa.

Após a leitura integral, correspondente à quarta fase da revisão, definiu-se a amostra final com 3 textos, apresentados no Quadro 1, os quais subsidiaram as etapas seguintes: discussão dos resultados e apresentação da revisão integrativa.

Quadro 1 - Apresentação dos textos por autoria, periódico, título, palavras-chave e ano de publicação

Nº	Autoria	Periódico	Título	Palavras-chave	Ano de publicação
1	BOTH, I. I. BISSOLI, M. F.	EccoS – Revista Científica	Formação docente e trabalho educativo na Educação Infantil: algumas reflexões	Educação infantil; Formação docente; Trabalho educativo.	2021
2	GUALBERTO; M. L. C. PACÍFICO; J. M.	Revista Exitus	Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica à formação e organização do trabalho docente na Educação Infantil	Pedagogia histórico-crítica; Formação de professores; Educação Infantil.	2021
3	BAGGIO; M. C. ZAMBONI; L. P. R. SIMONI; E. G. SAITO, H. T. I.	Educ. Anál.	Aprendizagem e Desenvolvimento: O papel do profissional docente no ensino na Educação Infantil	Desenvolvimento Psíquico Infantil; Psicologia Histórico-Cultural; Pedagogia Histórico-Crítica; Educação Infantil.	2023

Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a licenciatura em Pedagogia é o curso superior que habilita o professor para atuar na Educação Infantil. No entanto, como apontam Both e Bissoli (2021), a formação docente no Brasil ainda é predominantemente voltada ao desenvolvimento de competências básicas que atendam às exigências imediatas da sociedade, deixando em segundo plano a formação crítica e intelectual do educador. Dessa forma, a concepção do professor como sujeito

transformador da realidade educacional acaba reduzida a um ideal retórico, sem efetiva materialização na prática formativa.

Em contraposição a essa lógica, as abordagens da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural defendem que a formação docente deve estar ancorada em uma compreensão profunda do desenvolvimento psíquico infantil, elemento indispensável à atuação pedagógica na Educação Infantil. A partir desse entendimento, o professor é capaz de planejar ações intencionais que promovam o desenvolvimento integral de cada criança, considerando suas potencialidades e singularidades. Essa concepção pressupõe uma visão totalizante do processo educativo, em que o todo não se reduz à soma das partes, convocando o educador a atuar de forma dialética, articulando teoria e prática na construção de práticas pedagógicas que efetivamente contribuam para o desenvolvimento humano em sua plenitude (Baggio et al., 2023).

Nessa perspectiva, Gualberto e Pacífico (2021) afirmam que é inadequado reduzir o trabalho docente à mera execução de atividades prescritas, desconsiderando as múltiplas dimensões que compõem o desenvolvimento infantil. O planejamento pedagógico, portanto, não deve restringir-se ao cumprimento de tarefas rotineiras, pois, ao ignorar as particularidades humanas, biológicas, cognitivas, sociais, culturais e motoras de cada criança, perde-se o caráter formativo e intencional da ação educativa. Assim, conforme defendem os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, é imprescindível que o professor reflita sobre o seu fazer pedagógico a partir da compreensão de como as crianças aprendem e se desenvolvem, assegurando que suas práticas estejam voltadas para o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas.

No que diz respeito à problemática que norteia a organização deste texto, Baggio et al. (2023) defendem que a atuação do professor na Educação Infantil deve estar alicerçada em uma compreensão teórica consistente sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Para os autores, somente a partir desse entendimento é

possível planejar e conduzir práticas pedagógicas que realmente promovam o desenvolvimento psíquico infantil em suas múltiplas dimensões. Isso implica reconhecer o professor como mediador do processo educativo, cuja função não se restringe à execução de atividades, mas envolve a intencionalidade de criar situações que estimulem o pensamento, a curiosidade e a autonomia da criança, favorecendo, assim, sua formação integral.

A Pedagogia Histórico-Crítica, mesmo que em sua formulação não trate especificamente do trabalho pedagógico na Educação Infantil, permite compreender a relevância da ação educativa como um processo intencional de humanização, no qual cada indivíduo se constitui por meio da apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Dessa forma, Gualberto e Pacífico (2021) destacam a função essencial do professor dessa etapa como mediador desse processo, atuando na transmissão dos saberes socialmente elaborados, facilitando a apropriação dos bens culturais pelas crianças e organizando suas atividades de modo a favorecer o desenvolvimento integral. Assim, essa teoria se apresenta como base fundamental para orientar o pensar e o agir docente, numa perspectiva que reconhece a criança como sujeito em atividade, inserida em um movimento dinâmico e dialético, o que demanda o estabelecimento de uma relação e comunicação constantes entre o professor, as crianças e a história socialmente construída.

Nesse contexto, Both e Bissoli (2021) corroboram que a Pedagogia Histórico-Crítica é fundamental para compreendermos a realidade educacional e para que possamos intervir nela de forma crítica, sendo o conhecimento teórico o principal instrumento nesse processo. É esse conhecimento que permite superar as limitações do senso comum e alcançar uma compreensão mais profunda e sistematizada do mundo. Por meio do conhecimento científico, desenvolve-se, tanto em professores quanto em crianças, a capacidade de pensar conceitualmente e de projetar, de forma consciente e intencional, uma educação alinhada às necessidades humanas coletivas. Teorizar, nesse

sentido, não se limita à reflexão, mas implica na construção de objetivos que orientem a prática pedagógica de forma transformadora.

Conclusões

A revisão integrativa realizada permite afirmar que a Pedagogia Histórico-Crítica oferece um referencial teórico sólido para subsidiar a formação continuada de professoras da Educação Infantil, contribuindo significativamente para a elaboração de planejamentos pedagógicos fundamentados, críticos e intencionais. Ao defender a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos como parte do processo de humanização, essa perspectiva coloca o professor em posição central na mediação entre os saberes e as crianças, reconhecendo a importância de um planejamento que considere as múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil.

A problemática desta pesquisa emerge dos desafios vivenciados pelas autoras em sua trajetória como professoras da Educação Infantil e gestoras na rede municipal de ensino. A hipótese inicial de que há uma lacuna entre a teoria e a prática no processo formativo, além da fragilidade das formações continuadas oferecidas pelas redes de ensino, foi confirmada a partir da análise dos textos selecionados. Diante desse cenário, a Pedagogia Histórico-Crítica revela-se como um referencial teórico potente, ao articular de forma indissociável a reflexão teórica, a prática pedagógica e o compromisso social. Essa abordagem proporciona ao professor as ferramentas necessárias para uma atuação crítica, consciente e intencional, orientada para a transformação da realidade educacional.

Por fim, destaca-se que este texto representa um esforço inicial das pesquisadoras no aprofundamento do estudo sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e suas contribuições para a formação docente na Educação Infantil. A proposta é que esta investigação seja ampliada em futuras etapas, com a inclusão de novos aportes teóricos,

análises empíricas e reflexões que possibilitem avançar na compreensão e na qualificação das práticas pedagógicas.

Referências

BAGGIO, Michelle Cuesta et al. Aprendizagem e desenvolvimento: o papel do profissional docente no ensino na Educação Infantil. **Educação em Análise**, v. 8, n. 2, p. 398-417, 2023. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/48683 Acesso em: 20 out. 2025.

BOTH, I; BISSOLI, M. F. Formação docente e trabalho educativo na educação infantil: algumas reflexões. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 57, p. 1-18, e13538, abr./jun. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.5585/eccos.n57.13538. Acesso em: 20 out. 2025.

GUALBERTO, M. L. C.; PACÍFICO, J. M. Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica à formação e organização do trabalho docente na educação infantil. **Revista Exitus**, v. 11, p. e020203-e020203, 2021. Disponível em: https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1753 Acesso em: 20 out. 2025.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; Ferreira da; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102–106, jan./mar. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx. Acesso em: 6 set. 2025.

FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA SOB A ÓTICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

Eixo Temático – Formação de Professores

Juliana Cristina Lopes Ramos; Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)
julianalopesramos2510@gmail.com
Paola Meneses Silva; Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)
paola.msilva01@gmail.com
Vanessa Campos Mariano Ruckstadter; Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)
vanessaruckstadter@uenp.edu.br
Grupo de pesquisa e estudos "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR) - GT da região Norte Pioneiro do Paraná (HISTEDNOPR)

Palavras-chave: Educação Básica; Pedagogia Histórico-Crítica; Trabalho Docente.

Introdução

Este resumo apresenta os resultados parciais de duas pesquisas de mestrado em desenvolvimento. Trata-se de uma revisão de literatura sobre formação de professores e trabalho docente a partir do referencial da Pedagogia Histórico-crítica (PHC). Para tanto, parte do estudo de Oliveira (2022) que realizou o levantamento de dados para a revisão integrativa sobre a mesma temática no Catálogo de Teses e Dissertações e no Portal de Periódicos da CAPES, identificando trabalhos publicados entre 2012 e 2021. A pesquisa da autora evidencia a relevância de se compreender os fundamentos teóricos e metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, ao mesmo tempo em que destaca a

formação de professores como elemento essencial para a consolidação de um trabalho docente pautado nessa perspectiva.

A metodologia adotada foi a revisão integrativa. Partimos do pressuposto que no campo das chamadas "práticas docentes" há o predomínio de concepções pedagógicas centradas no "aprender a aprender", que reduzem cada vez mais o professor a um organizador de atividades. Em contraposição, a PHC valoriza a educação como processo de apropriação da riqueza cultural, científica e artística acumulada, colocando o professor como mediador do conhecimento historicamente produzido e o aluno como aquele que o assimila em um movimento da síncrese à síntese.

Com efeito, a presente pesquisa, realizada em setembro de 2025, além de atualizar os dados de Oliveira (2022), serve como subsídio aos estudos das autoras deste resumo, no contexto do mestrado profissional em Educação.

Referencial teórico-metodológico

Para o levantamento de estudos sobre "Formação e Práticas Docentes na Educação Básica" sob a ótica da Pedagogia Histórico-Crítica, recorreu-se à Revisão Integrativa da Literatura. Essa metodologia, permite incluir estudos experimentais e não-experimentais, oferecendo uma compreensão ampla do fenômeno educacional. Além de fornecer uma visão abrangente do tema, possibilita ampliar o referencial teórico-metodológico e a formular novas hipóteses (Souza, Silva e Carvalho, 2010); (Rodrigues, Sachinski e Martins, 2022).

A Revisão Integrativa da Literatura se deu em seis etapas: (1) Definição do tema e formulação da pergunta de pesquisa; (2) Delimitação dos critérios de inclusão e exclusão; (3) Levantamento dos estudos pré-selecionados e dos que foram confirmados para a análise; (4) Organização e categorização dos estudos escolhidos; (5) Interpretação dos estudos encontrados; (6) Elaboração e apresentação da revisão/síntese do conhecimento. (Botelho, Cunha e Macedo, 2011).

A primeira fase da revisão foi estruturada a partir da estratégia PICO (População: professores da Educação Básica; Interesse: Pedagogia Histórico-Crítica; Contexto: Práticas Docentes), conduzindo à seguinte pergunta orientadora: Há contribuições em pesquisas recentes sobre Formação e Trabalho Docente na Educação Básica sob a ótica da Pedagogia Histórico-Crítica?

A segunda fase consistiu na busca de dados e na seleção de uma amostragem da literatura, realizada inicialmente no Portal de Periódicos da CAPES. Dessa forma, foram consultadas as bases de dados a partir do portal: *Scientific Electronic Library Online* (Scielo); e *Web of Science*. Para a seleção foram adotadas as seguintes palavras-chave: Educação Básica; Pedagogia Histórico-Crítica; Práticas Docentes.

O recorte temporal da pesquisa compreendeu o período de 2022 a 2025, considerando como critérios de inclusão os trabalhos pertencentes à grande área de Ciências Humanas, produzidos nacionalmente, revisados por pares e publicados em português, inglês ou espanhol. Foram estabelecidos como critérios de exclusão os trabalhos incompletos ou duplicados, pesquisas de áreas específicas e estudos voltados à formação inicial de professores.

A primeira busca por "Educação Básica" resultou em 1.991 publicações; ao incluir "Pedagogia Histórico-Crítica", reduziu-se para 20; e com "Práticas Docentes", restou apenas 1 resultado, com as palavras-chave entre aspas para maior precisão. Embora o termo "Trabalho Docente" seja mais apropriado na perspectiva da PHC, a substituição por "Práticas Docentes" possibilitou ampliar o número de estudos encontrados.

No Catálogo de Teses e Dissertações foram utilizadas as mesmas palavras-chave empregadas no Portal de Periódicos da CAPES, e os mesmos critérios de inclusão e exclusão, selecionando trabalhos completos nas mesmas línguas e período. Delimitou-se a opção "grande área de Ciências Humanas" e como área, avaliação e programa, "Educação".

A primeira busca por "Educação Básica" resultou em 1.481 registros. Ao incluir "Pedagogia Histórico-Crítica", o número caiu para 72, e ao acrescentar "Práticas Docentes", restaram 25 títulos para análise. A separação das palavras-chave por ponto e vírgula permitiu ampliar o número de resultados. Na terceira fase, 25 títulos de dissertações e 1 título de artigo foram analisados, dos quais 11 dissertações foram selecionadas para a leitura detalhada dos resumos, assim como o único artigo do Portal de Periódicos da CAPES.

Na quarta fase, 6 textos foram selecionados para leitura integral. Os textos foram classificados em duas categorias: (1) dissertações ou artigos que abordaram as "práticas docentes" na perspectiva Histórico-Crítica na Educação Básica; (2) dissertações ou artigos que analisaram ou promoveram formação docente continuada. Essa organização permitiu, de um lado, compreender as contribuições das "práticas docentes" fundamentadas na Pedagogia Histórico-Crítica (categoria 1) e, de outro, identificar as tendências de pesquisa e os caminhos metodológicos relacionados à formação continuada de professores (categoria 2).

Na quinta fase, nenhum trabalho foi excluído. Realizou-se, desta forma, a leitura integral de 6 trabalhos, conforme descritos no Quadro 1, que serviram como base para a síntese e análise na fase 6.

Quadro 1: Dissertações e artigos selecionados para revisão e síntese, organizados por nome do autor, tipo, título, palavras-chave, programa ou revista, ano e categoria.

Nº	Nome do autor	Tipo/ Título do Estudo	Palavras-Chave	Programa/ Revista/Ano	Categoria
1	Marcela Cristina Gonçalves de Oliveira	Artigo/Contribuições da Extensão Universitária para a formação continuada de professores: uma análise da experiência de um grupo colaborativo de estudos.	Educação Básica, Formação Continuada de Professores, Grupo Colaborativo de Estudos, Pedagogia Histórico-Crítica	Professare/ UNIARP 2024	1 e 2
	Marcela Cristina	Dissertação/Grupo colaborativo de estudos sobre o planejamento	Educação. Educação Básica. Práticas Docentes.	PPEd/UENP 2022	1 e 2

2	Gonçalves de Oliveira	docente: uma análise no município de Guapirama-Paraná no contexto de implementação da Pedagogia Histórico-Crítica.	Pedagogia Histórico-Crítica. Grupo Colaborativo de Estudos. Planejamento.		
3	Ana Maria Barbalho Vigano	Dissertação/Formação docente continuada na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica: um contraponto à Base Nacional Comum Curricular e sua proposta formativa.	Educação; Educação Básica; Práticas Docentes; Base Nacional Comum Curricular; Formação Docente; Pedagogia Histórico-Crítica	PPEd/UENP 2022	2
4	Etienne Henrique Brasão Martins	Dissertação/Base Nacional Comum Curricular e (des)articulações com a rede municipal de Educação de Maringá-PR: Pedagogias subjacentes e a relação com o planejamento docente.	Materialismo; Histórico-Dialético; Psicologia; Histórico-Cultural; Planejamento docente; Pedagogia Histórico-Crítica.	PPE/UEM 2023	1 e 2
5	Lucivani Delmarco Gimenes	Dissertação/A Pedagogia Histórico-Crítica, a Formação de Professores e o Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná: entre avanços e recuos.	Educação; Escola Pública; Formação de Professores; Pedagogia Histórico-Crítica; Programa de Desenvolvimento Educacional	UNIOESTE 2022	1
6	Daniela Rodrigues Martelini Rahuam	Dissertação/A Formação Continuada como desafio da Coordenação Pedagógica: análise e contribuições da Pedagogia Histórico-crítica.	Educação; Educação Básica; Gestão e Planejamento; Pedagogia Histórico-Crítica; Formação Continuada de Professores; Coordenação Pedagógica.	PPEd/UENP 2022	2

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

O objetivo da sexta fase da revisão integrativa foi evidenciar dados atualizados em relação à pesquisa de Oliveira (2022), incorporando informações mais recentes (de 2022 a 2025) por meio da síntese dos estudos apresentados no quadro 1, sobre Formação e Práticas Docentes na Educação Básica, sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

Resultados e Discussão

Classificados nas categorias 1 e 2, os estudos de Oliveira (2022; 2024) e Martins (2023) analisam o trabalho docente e evidenciam a necessidade de fomentar uma formação de professores crítica. Com efeito, reconhecem a falta de apropriação efetiva

da PHC entre os professores, além de indicarem a importância, ou mesmo promoção, de ações formativas fundamentadas nessa perspectiva nas redes de ensino.

Os estudos de Viganó (2022) e Rahuam (2022) coadunam quanto à centralidade da formação docente (categoria 2), uma vez que propõem formações embasadas na PHC. Para as autoras é fundamental que os professores tenham acesso a essa abordagem teórica como forma de alavancar o processo educacional e de enfrentamento às atuais políticas educacionais. A formação continuada de professores pautada nessa perspectiva é compreendida como um caminho para a emancipação, na medida em que se contrapõe aos interesses do capitalismo e se alinha às demandas e necessidades da classe trabalhadora.

A dissertação de Gimenes (2022), classificada na categoria 1, busca compreender em que medida a PHC foi incorporada nas produções acadêmicas, bem como as condições de sua implementação nas escolas públicas paranaenses por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) entre os anos de 2007 a 2018. Os resultados da pesquisa indicam que poucos trabalhos abordam essa temática, e muitos deles revelam um conhecimento inicial sobre a teoria. No entanto, todos os estudos analisados reconhecem a relevância da PHC, destacando o seu potencial para o ensino de conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, que contribuem para a formação omnilateral.

Os seis trabalhos analisados, todos desenvolvidos na região sul do país, evidenciam tanto a importância de uma formação fundamentada na PHC quanto a relevância de orientar o trabalho docente com base em seus princípios. Embora reconheçam a pertinência dessa abordagem teórica para o contexto educacional atual, indicam a necessidade de ampliar as pesquisas que explorem esse tema.

Conclusões

A PHC afirma-se como uma teoria contra hegemônica, comprometida com a transmissão-assimilação de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos para a transformação social, conforme evidenciado em todos os estudos analisados. Apesar disso, comprova-se a hipótese levantada inicialmente de que há poucos trabalhos que abordam a formação e a prática/trabalho docente sob essa perspectiva, especialmente nos periódicos que constam nas bases consultadas. Isso indica a importância da divulgação científica das pesquisas finalizadas e apresentadas em teses e dissertações em artigos científicos na área de Educação.

A atualização em relação a Oliveira (2022) identificou seis estudos que destacam contribuições da PHC para a formação e a prática/trabalho docente na Educação Básica, como mudanças no planejamento docente, maior interesse dos professores pela teoria, construção de um profissional intelectual, politizado e crítico, compreensão dos diferenciais teórico-metodológicos da PHC, valorização da práxis, defesa da função social da escola e ensino voltado à emancipação das classes populares. Alguns trabalhos também elaboraram materiais de apoio para orientar futuras práticas, ampliando o alcance da formação.

Conclui-se que a PHC oferece subsídios relevantes para a formação docente continuada e para um trabalho pedagógico voltados à apropriação do conhecimento historicamente produzido, bem como à humanização dos sujeitos. A revisão integrativa cumpriu o seu propósito de atualizar e ampliar a investigação de Oliveira (2022), evidenciando avanços e lacunas que justificam e reforçam a pertinência social e política das pesquisas de intervenção embasadas na PHC, em desenvolvimento pelas autoras no âmbito de um mestrado profissional em Educação.

Referências

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. de A.; MACEDO, M. **O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. Gestão e Sociedade**, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.21171/ges.v5i11.1220. Acesso em: 19 set. 2025

GIMENES, Lucivani Delmarco. **A Pedagogia Histórico-Crítica, a formação de professores e o Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná:** entre avanços e recuos. 2022. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022.

MARTINS, Etienne Henrique Brasão. **Base Nacional Comum Curricular e (des)articulações com a rede municipal de educação de Maringá-PR**: pedagogias subjacentes e a relação com o planejamento docente. 2023. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023.

OLIVEIRA, Marcela Cristina Gonçalves de; RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano. Contribuição da extensão universitária para a formação continuada de professores: uma análise da experiência de um grupo colaborativo de estudos. **Professare**, v. 13, n. 2, e3601, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.33362/professare.v13i00.3601. Acesso em: 7 set. 2025.

OLIVEIRA, Marcela Cristina Gonçalves de**. Grupo colaborativo de estudos sobre o planejamento docente:** uma análise no município de Guapirama-Paraná no contexto de implementação da Pedagogia Histórico-Crítica. 2022. 143 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho, 2022.

RAHUAM, Daniela Rodrigues Martelini. **A formação continuada como desafio da coordenação pedagógica:** análise e contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica. 2022. 147 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho, 2022.

RODRIGUES, A. S. P.; SACHINSKI, G. P.; MARTINS, P. L. O. **Contribuições da revisão integrativa para a pesquisa qualitativa em Educação.** Linhas Críticas, v. 28, e40627, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.26512/lc28202240627. Acesso em: 19 set. 2025

SAVIANI, **Dermeval. Escola e democracia.** 45. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2024. 160 p.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly. Dias da; CARVALHO, Rachel de. **Revisão integrativa:** o que é e como fazer. n. 8, p. 102-106, Jan-Mar/2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 6.set.2025.

VIGANÓ, Ana Maria Barbalho. **Formação docente continuada na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica:** um contraponto à Base Nacional Comum Curricular e sua proposta formativa. 2022. 171 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho, 2022.

O PIBID SOB A ÓTICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: A MATERIALIDADE DAS VIVÊNCIAS E RELATOS EDUCACIONAIS

Eixo Temático - Formação de Professores

André Henrique Boazejewski Pereira; Escola Municipal Rachel Mader Gonçalves
Egresso do PIBID UNINTER
boazejewskia@gmail.com
Desiré Luciane Dominschek; UNINTER
Coordenadora do PIBID UNINTER
desiredominschek@hotmail.com
Vinicius Bonin Alves; UFPR
Graduando em Pedagogia e Pibidiano pela UFPR
viniboninalve@gmail.com

Palavras-chave: PIBID; Pedagogia Histórico-Crítica; Formação Docente.

1 INTRODUÇÃO

Criado em 2007, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem como principal objetivo a valorização da formação inicial de professores, promovendo uma aproximação qualificada entre universidade e escola pública, a integração entre teoria e prática, o fortalecimento da identidade docente e a construção de uma práxis pedagógica fundamentada e crítica (Gatti, 2014; Dominschek; Alves, 2017). Nesse processo, o licenciando tem a oportunidade de vivenciar de forma concreta o cotidiano da escola básica, compreendendo suas múltiplas determinações e desafios.

Tanto a proposta formativa do PIBID quanto a inserção progressiva do licenciando na realidade escolar se articulam profundamente com os pressupostos

teóricos, didáticos e metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), elaborada por Dermeval Saviani. Estruturada em cinco momentos dialeticamente articulados — prática social como ponto de partida, problematização, instrumentalização, catarse e prática social como ponto de chegada — a PHC oferece uma base potente para pensar a formação docente como mediação crítica entre conhecimento sistematizado e transformação da realidade (Saviani, 2018).

Este trabalho tem como objetivo analisar e fundamentar o PIBID à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, compreendendo-a como subsídio didático-metodológico para a formação docente inicial. Trata-se de um desdobramento da pesquisa realizada no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Pedagogia do autor, que investigou os impactos do Programa na formação de licenciandos e, agora, amplia-se ao evidenciar como os princípios da PHC podem ser concretamente vivenciados no interior do PIBID, bem como insere novas análises do tema.

A metodologia adotada é qualitativa (Severino, 2016), com base em revisão bibliográfica e análise documental dos relatórios produzidos por pibidianos entre 2018 e 2020. Esses relatos, autorizados pelo Comitê de Ética do Centro Universitário Internacional UNINTER (CAAE: 46094021.0.0000.5573), são utilizados como registros empíricos que ilustram de forma concreta como os cinco momentos da PHC podem ser efetivados na prática formativa do Programa, demonstrando sua viabilidade e potência no campo da iniciação à docência.

2 PIBID E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A Pedagogia Histórico-Crítica não é estática nem finalizada, mas uma construção coletiva e intencional, voltada aos interesses da classe trabalhadora e consciente de seus condicionantes histórico-educacionais (Saviani, 2013, 2018).

Fundamentada na transformação da sociedade e na mediação entre educação e prática social, essa concepção possibilita compreender as contradições da realidade

escolar, a relação crítica entre teoria e prática, a articulação entre educação e política e a necessidade de apropriação dos conteúdos como meio de transformação dos sujeitos (Saviani, 2013), amparada pela concepção do materialismo histórico-dialético.

Como destaca Sánchez Gamboa (2012), a concepção dialética exige considerar as múltiplas determinações da realidade concreta, tais como contradição, temporalidade, historicidade, trabalho e transformação — entendendo o ser humano como sujeito inserido e condicionado por um contexto histórico maior, que, ao mesmo tempo, é capaz de transformá-lo.

Essa perspectiva converge diretamente com os princípios do PIBID na formação inicial docente, que também busca integrar teoria e prática de forma crítica (Dominschek; Alves, 2017):

> O PIBID tem como concepção pedagógica uma formação pautada na colaboração de uma construção de uma nova cultura educacional, com embasamento teórico e metodológico, articulando formação docente pautada com a teoria e prática, universidade e escola, docentes e discentes, propiciando a interação entre os saberes prévios da docência, os conhecimentos teórico-práticos e saberes da pesquisa acadêmica. *O PIBID busca elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica, contribuindo e articulando a teoria e prática que são necessárias na formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura* (p. 634, destaque nosso).

Sendo assim, o PIBID possibilita o ingresso ao ambiente escolar dos estudantes em sua formação inicial e de maneira significativa, destoando das abordagens presentes em estágios obrigatórios contidos nas grades curriculares dos cursos de licenciatura (Gatti, 2014). Considerando tal concepção, também é válido destacar que o programa não consiste em participações descontextualizadas ou com uma atuação indireta dos orientandos, pois o PIBID, em sua proposta, se caracteriza justamente pela aproximação e atuação direta do licenciando com a instituição vinculada, de forma intencional e crítica (Gatti, 2014; Dominschek; Alves, 2017).

Portanto, o pibidiano em seu processo de ensino-aprendizagem, articulado com a experiência proporcionada pelo Programa, também pode perpassar pelos cinco momentos preconizados pela Pedagogia Histórico-Crítica, a saber: *prática social* como ponto de partida, *problematização*, *instrumentalização*, *catarse* e *prática social* como ponto de chegada (Saviani, 2018), possibilitando uma aproximação entre ambos.

2.1 Os cinco momentos da Pedagogia Histórico-Critica no PIBID

O primeiro momento da Pedagogia Histórico-Crítica, **a prática social como ponto de partida,** refere-se à inserção concreta dos sujeitos na realidade educativa. No início do processo formativo, segundo Saviani (2018), os licenciandos partem de uma visão sincrética — desordenada e fragmentada —, marcada por vivências empíricas e imediatas, enquanto os professores orientadores operam com uma visão sintética, mais articulada, ainda que provisória: uma *síntese precária* (Saviani, 2018, p. 56).

No contexto do PIBID[24], as percepções iniciais dos sujeitos envolvidos são diversas e dinâmicas. Em muitos casos, os pibidianos ingressam com uma visão *sincrética*, marcada por percepções fragmentadas e pela dificuldade de articular plenamente os aspectos pedagógicos e sociais de sua atuação. Entretanto, essa não é uma regra: há licenciandos que já possuem formações anteriores, como magistério ou outra licenciatura, e até mesmo experiência como professores efetivos. Nesses casos, o ponto de partida tende a ser uma *síntese inicial*, que, embora ainda parcial, oferece uma compreensão mais articulada de determinados elementos da prática docente.

[24] A análise que reconhece que tanto o pibidiano quanto o professor orientador podem vivenciar, ainda que de formas distintas, os momentos sincrético e de síntese foi originalmente elaborada pelo meu amigo e coautor Vinicius Bonin Alves, a partir de diálogos, trocas de experiências e debates críticos realizados entre os autores no interior do Programa. Essa contribuição representa um avanço teórico-metodológico em relação à versão anterior deste estudo, desenvolvida no Trabalho de Conclusão de Curso, ao evidenciar a natureza dialética dos processos formativos no PIBID. Assim, supera interpretações lineares ao demonstrar que a formação docente se dá em movimento, marcado por contradições, mediações e superações, em que tanto pibidianos quanto orientadores transformam-se ao mesmo tempo em que transformam a realidade educativa.

De modo semelhante, os professores orientadores, mesmo dominando a estrutura geral do Programa e sendo responsáveis por planejar e conduzir as ações formativas, nem sempre iniciam com uma síntese consolidada. Muitos vivenciam também momentos sincréticos, especialmente quando coordenam grupos numerosos pela primeira vez ou atuam em contextos escolares muito diversos, sentindo dúvidas quanto à melhor forma de direcionar a intencionalidade pedagógica e gerir os processos formativos. Assim, sua compreensão inicial caracteriza-se frequentemente como uma *síntese precária* — estruturada, porém provisória —, que, assim como no caso dos pibidianos, será gradualmente superada e ressignificada pela práxis coletiva, num movimento dialético de formação que transforma a todos os envolvidos.

> Iniciei no programa em setembro de 2020 [...] .Realizei minha inscrição, passei no processo seletivo e fiquei bem ansiosa e apreensiva para saber mais sobre. *Com o tempo, pesquisas e as reuniões fui entendendo que se tratava de um programa de iniciação a docência*, financiado pela Capes, afim de aprimorar nossas formações como estudantes de licenciatura através da aproximação da realidade prática de atividades pedagógicas em escolas públicas (Pibidiano, Relatório Nº 25, p. 1, 2020, destaque nosso).

O segundo momento, isto é, a **problematização**, trata-se "de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar" (Saviani, 2018, p. 57). Nesse sentido, tanto os pibidianos quanto os docentes, passam a identificar na própria prática social os diferentes desafios e as principais dificuldades que permeiam sua relação formativa.

> é necessário se pensar como a escola no tempo presente tem sido refletida, não se limitando ao papel de ler, escrever, operações aritméticas e conhecimentos desarticulados, haja vista como esse espaço tem atingido os sujeitos que compõem (Pibidiano, Relatório nº 26, p. 10, 2020).

Já o terceiro momento da PHC, a **instrumentalização**, trata-se do processo de assimilação, de compreensão do saber elaborado, erudito, científico, considerando tanto a apropriação do conteúdo quanto sua forma de transmiti-lo (Saviani, 2018), onde parte

destas atividades balizares compõem o currículo da instituição de ensino, o qual é representado por disciplinas como matemática, português, ciências, artes etc., considerando suas especificidades no processo formativo qualitativo.

No PIBID, a instrumentalização ocorre por meio de três eixos centrais que orientam as atividades do Programa: encontros formativos, visitas às escolas e participação em eventos. Os encontros formativos reúnem licenciandos, professores orientadores e docentes das escolas para o estudo de textos, debates e socializações coletivas, favorecendo a apropriação teórica, o desenvolvimento da consciência crítica e da comunicação. As visitas semanais às escolas proporcionam contato direto com os estudantes, vivência do cotidiano escolar e das relações socioemocionais, além da prática didático-metodológica, envolvendo planejamento, elaboração e execução de projetos em parceria com a equipe pedagógica e a comunidade. Por fim, a participação em eventos promove a integração entre ensino, pesquisa e extensão, permitindo divulgar e dialogar com a sociedade sobre as experiências e investigações realizadas no contexto educativo (Severino, 2016).

> O projeto proporciona uma visão diferenciada, pois iremos nos formar já sabendo qual área queremos de fato se especializar, seja educação infantil ou a EJA. Com as experiências adquiridas por meio das visitas, quando de fato ingressarmos na área, iremos saber como devemos começar e de que forma deve se portar entre situações variadas, são visitas em escolas, onde realizamos de como funciona na pratica e como você quer que funcione, são dias que você analisa as dificuldades e qualidades do dia a dia escolar, para que assim busque o melhor de si para quando passar pelo mesmo dia a dia (Pibidiano, Relatório nº 13, p.10, 2018).

> as professoras supervisoras e coordenadoras nos trouxeram vários exemplos de atividades que podem ser aplicadas em sala de aula (nos colocando como alvo dessas dinâmicas), assim suprindo, parcialmente, a necessidade de termos contato com estratégias que irão nos auxiliar no momento da realização da prática docente (Pibidiano, Relatório nº 14, p. 5, 2020).

> Com as reuniões de formação foi possível compreender , como se caracteriza programa PIBID, a estruturação e o funcionamento da Escola [...] . Com os eventos foi possível interagir sobre diversos temas relacionados a educação e ao programa Pibid. Com as atividades realizadas, foi possível aprender mais

> sobre fichamentos e artigos científicos e colocar em prática an Nº 20, p. 4, 2020).

O quarto momento da PHC, a **catarse**, corresponde a um entendimento mais claro, crítico e consciente, no qual o indivíduo transforma sua visão de mundo por meio da assimilação qualitativa dos conteúdos e da práxis educativa (Saviani, 2018).

No contexto do PIBID, essa catarse ocorre quando o licenciando, ao vivenciar os três eixos formativos do Programa, compreende não apenas os objetivos do projeto, mas também a função social da escola e do professor, a importância da formação docente e os desdobramentos históricos, políticos e culturais que permeiam a educação (PARO, 2016). Trata-se de um processo de transformação intelectual e prática, que articula a construção coletiva e intencional do conhecimento com a crítica aos limites e possibilidades da realidade escolar.

> Nota-se o quão fundamental é o papel do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência na formação dos licenciandos, no qual ele possibilita suprir as defasagens existentes na graduação, com a prática que muitas vezes apenas os estágios obrigatórios não suprem esta lacuna. *A valorização da formação docente, a realidade do cotidiano escolar e o porquê lutar pela escola pública se evidenciam mais ainda com o programa, além do desenvolvimento crítico e humano* (Pibidiano, Relatório nº 27, p. 7, 2020, destaque nosso).

Por fim, o "último" momento da PHC é a **prática social como ponto de chegada**, a qual tanto o discente quanto o docente possuem suas compreensões e dimensionamentos críticos mais orgânicos, qualitativos (Saviani, 2018), "evoluídos". De mesmo modo, tanto o professor orientador, o licenciando, quanto os demais agentes envolvidos no PIBID, podem perpassar por uma mudança qualitativa e crítica no processo de ensino-aprendizagem e em si mesmo, tendo maior confiança e consciência acerca das relações escolares, suas dimensões socioculturais, didático-metodológicas, políticas e sobre a própria práxis educativa, apreendendo-as com maior clareza.

> Como futura educadora, hoje é possível ver de uma forma mais nítida a importância da pesquisa, leitura e interpretação dos textos acadêmicos e artigos, *em vista do meu saber quando iniciei ao projeto ao meu saber atual* notei que meu aprendizado ao longo deste ano foi muito grande, fazendo com que eu pudesse melhorar no âmbito acadêmico, em sala de aula com meu aprendizado e também disseminando a pesquisa e sua importância com meus colegas (Pibidiana, Relatório nº 2, p. 11, 2019, destaque nosso).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID, ao integrar estudos teóricos, vivências escolares e participação em eventos, proporciona aos licenciandos uma inserção concreta na docência, permitindo compreender a escola como espaço de contradições, desafios e possibilidades. Essa aproximação possibilita reconhecer a materialidade do processo educativo — desde os recursos físicos e didáticos até a organização do trabalho pedagógico e as relações entre sujeitos (Paro, 2016) —, vivenciando a escola como mediação entre conhecimento sistematizado e prática social (Saviani, 2013)

Ao articular seus eixos formativos aos cinco momentos metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, o Programa potencializa a formação docente, superando visões tecnicistas e assistencialistas. Dessa forma, reafirma-se como uma política essencial para a valorização do trabalho docente e a construção de uma educação pública crítica, emancipadora e socialmente referenciada.

Referências

DOMINSCHEK, Desiré Luciane; ALVES, Tabatha Castro. O Pibid como estratégia pedagógica na formação inicial docente. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 3, n. 3, p.624-644, dez. 2017. Disponível em:https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650626/16839. Acesso em: 09 de setembro de 2025.

GATTI, Bernadete A. *et al*. **Um Estudo Avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 41, 2014. Disponível em:

http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/textosfcc/issue/view/298/6. Acesso em: 09 de setembro de 2025.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. 4. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2016.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologia. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 43. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

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

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

OS CLÁSSICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO FUNDAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA INSERÇÃO DOS ESTUDANTES NO PIBID

Eixo Temático – Formação de Professores

Vânia Maria Alves; Instituto Federal do Paraná (IFPR)
E-mail: vania.alves@ifpr.edu.br
Carmem Waldow; Instituto Federal do Paraná (IFPR)
E-mail: carmem.waldow@ifpr.edu.br
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Pedagogia Histórico-Crítica - GEPPHC

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica; Formação de Professores; Formação crítica.

Este texto tem como tema a Pedagogia Histórico-Crítica **(PHC)** como fundamento teórico-metodológico da formação de professores pedagogos e sua análise se dá a partir da inserção dos estudantes de Iniciação à Docência (ID) n**o Programa** Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Pedagogia, do Instituto Federal do Paraná (IFPR) *Campus* Palmas. Proveniente de uma pesquisa em andamento intitulada "Pedagogia Histórico-Crítica e a 'ressurreição dos mortos': os clássicos e a formação dos pedagogos em tempo de crise", tem como objetivo central analisar a contribuição dos clássicos que fundamentam a PHC na formação dos

estudantes de Pedagogia e bolsistas de ID para a compreensão do contexto educacional da sociedade contemporânea e entendimento dos processos didático-pedagógicos.

Em tempos de reiteradas contrarreformas na educação brasileira, as quais instituem e (re)instituem diretrizes orientadoras para a formação de professores pautadas no adestramento de competências e habilidades requeridas pela agenda capitalista ultraliberal, provocando deliberadamente um "esvaziamento" da formação docente, trazer o assunto à tona é relevante e necessário.

As políticas educacionais em geral, e de formação de professores, em especial, são marcadas pelo contexto social, cultural, político e econômico. Frigotto (1999) destaca que a educação é constituída e constituinte das relações sociais e, historicamente, apresenta-se como um campo de disputa hegemônica. Na perspectiva do capitalismo, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve ser direcionada para torná-los habilitados técnica, social e ideologicamente para o trabalho. "Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital" (Frigotto, 1999, p. 25). Dada a subordinação dos processos educativos ao capital, a escola e seu currículo são reduzidos à formação do trabalhador para o mercado, numa perspectiva produtivista e o direito de todos à escolarização não garante o acesso aos conteúdos científicos, artísticos, filosóficos, políticos e culturais que foram produzidos historicamente e que corroboram com a análise da sociedade numa perspectiva transformadora.

Para que a educação seja transformadora, é preciso que os professores tenham uma formação sólida, que os capacite a apropriarem-se dos conteúdos científico-culturais produzidos pela humanidade, de modo que, em sua prática pedagógica, aos seus alunos seja ofertada a mesma possibilidade. Neste sentido, entendemos que a formação deve estar fundamentada nas teorias/autores clássicos e contemporâneos da área de conhecimento. O clássico não se confunde com o tradicional

e, tampouco, se opõe ao atual e moderno, mas é "[...] aquilo que se firmou como fundamental, como essencial" (Calvino, 1993, p.11-12).

Trabalhar os clássicos é, portanto, permitir o acesso ao conhecimento científico-cultural, garantindo aos estudantes conteúdos que são relevantes para a sua formação enquanto profissionais da educação situados historicamente e pertencentes a uma determinada classe social dentro do contexto capitalista. Essa proposta educativa, que possibilita a apropriação da "essência omnilateral de uma maneira omnilateral" (Marx, 2008b *apud* Duarte, 2016, p. 54), envolve o currículo do curso no seu sentido amplo, compreendendo todas as atividades formativas descritas em seu projeto.

Para a PHC, os clássicos das ciências, das artes e da filosofia são sínteses ricas de atividade humana condensada, em estado de repouso, que deve ser trazida novamente à vida pelo trabalho educativo. Assim, "o ensino escolar ressuscita os mortos que, trazidos à vida, apoderam-se da atividade de alunos e professores, incorporam-se à sua vida, ao seu pensamento e aos seus sentimentos, transformando-se, conforme denominou Marx, em 'órgãos da individualidade'" (Duarte, Contracapa, 2016). Se o pensar necessita de conteúdos, é preciso explorá-los em suas finalidades últimas para que a sociedade possa ser analisada em suas finalidades últimas e um passo político em direção a outra forma de organização social possa ser dado (Duarte, 2016).

A escola é, portanto, um espaço de mediação necessário para a formação do pensamento e torna-se imperativo combater o esvaziamento de conteúdos que atingiu os cursos de licenciatura, entre eles, o curso de Pedagogia, com as propostas liberais e ultraliberais para a educação e formação de professores. Ora, parece seguro afirmar que a escola esvaziada de conteúdos pode até tornar o aluno competente, hábil e eficiente para o mercado de trabalho, mas não permite que esteja nas condições necessárias para tornar-se governante. Parece seguro afirmar, também, que aqueles que "governam", os proprietários dos meios de produção, terão sua formação diametralmente oposta à ofertada nesse modelo educacional, perpetuando a dualidade educacional. Para a classe

trabalhadora importa, pois, a democracia política que "[...] tende a fazer coincidir governantes e governados, assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral, necessárias ao fim de governar" (Gramsci, 1988, p. 137). É necessário, portanto, reorientar o processo de formação docente buscando enriquecê-lo de modo que a sua prática pedagógica reflita a apreensão de conteúdos que, atualmente, encontram-se exclusivamente na escola frequentada pelos dominantes.

Fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, a presente pesquisa entende sujeitos da pesquisa como pertencentes a um contexto histórico, uma totalidade em que se apresentam contradições, lutas de classes e apropriação privada dos meios de produção. Assim, tendo a realidade como ponto de partida e de chegada, optamos pela pesquisa bibliográfica, documental e de campo, com o diálogo em grupos focais compostos por estudantes bolsistas e professores supervisores. Realizamos a análise documental do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Pedagogia e, após a aprovação da pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa da instituição[25], buscamos saber com o público-alvo da pesquisa sobre a sua experiência no PIBID, bem como, sua impressão sobre o estudo dos clássicos que fundamentam a PHC no curso de Pedagogia e nos grupos de estudo realizados enquanto eram bolsistas ID. Este trabalho sintetiza a contribuição dos estudantes.

É esperado que a proposta de formação de professores esteja ancorada no projeto institucional mais amplo, cujos pressupostos norteados devem fundamentar o projeto pedagógico do curso. No caso da instituição em estudo, o PPC de Pedagogia está em consonância com os princípios defendidos no PDI, que nomina a Pedagogia Histórico-Crítica como teoria pedagógica fundante de sua prática pedagógica (PDI,

[25] O Projeto de Pesquisa em andamento "Pedagogia Histórico-Crítica e a 'ressurreição dos mortos': os clássicos e a formação dos pedagogos em tempo de crise", foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEP/IFPR. Parecer Consubstanciado CEP nº 5.636.611, de 12 de setembro de 2022.

2024) e declara que '[...] o IFPR adota uma visão crítica da sociedade, reconhecendo a divisão de classes e a importância do trabalho na vida humana", entendendo que "a aquisição de conteúdos e a socialização preparam o estudante para atuar no mundo com suas contradições" (PDI, 2024, p. 75). Ancorado nestas concepções, o PPC de Pedagogia assume uma proposta crítica, tendo como princípios norteadores os fundamentos teórico-metodológicos da PHC, que se assentam: "[...] Nos aspectos filosóficos, epistemológicos, teóricos, conceituais e didáticos que norteiam e que se relacionam com a Pedagogia Histórico-Crítica [...]. No princípio gramsciniano da escola 'única' ou 'unitária'[...] (PPC, p. 38-39, 2017).

A opção pelo fundamento teórico-metodológico do curso se materializa em seu PPC (2017), que se fundamenta e indica como bibliografias, junto ao ementário, uma vasta lista de obras que dão sustento à PHC. Pela análise documental evidencia-se, portanto, que a formação inicial dos estudantes de Pedagogia se assenta nos clássicos da teoria crítica de vertente marxista. Nos grupos focais, aos serem questionados sobre *a contribuição dos clássicos que fundamentam a PHC na formação acadêmica do curso de Pedagogia*, os estudantes participantes da pesquisa[26] foram unânimes em afirmar a relevância do estudo destes clássicos para a sua formação. Um estudante ressalta a importância de "[...] não ficar no senso comum", citando Saviani e a ênfase dada aos clássicos indicando a necessidade de "[...] se apoiar nos grandes [...]. A partir do momento que você tem acesso a essa teoria, aos clássicos desse conhecimento historicamente acumulado, eu acho que nos dá muito respaldo para associar, para levar essa teoria para a nossa prática" (G1E2, 2022).

[26] Para preservar a identidade, os participantes dos grupos focais foram identificados com uma sigla composta pelo número do grupo, ordem de fala do participante e ano de realização da atividade. Os estudantes bolsistas IC foram identificados como estudantes (E). Assim, o significado das siglas utilizadas refere-se a: G=Grupo, seguido do número do grupo (1 a 3), seguido da identificação E=Estudante, seguido do número na 'ordem' das falas.

Nesta mesma linha de pensamento, outro estudante afirma "[...] é clássico porque a gente não esquece; é uma toria que embasa a outra. Por mais que venham novas coisas, novas discussões, mas aquilo não mudou. Aquilo embasa as novas discussões, resistiu ao tempo" (G3E2, 2023). Destaca, também, como os fundamentos da sua formação inicial, no curso de Pedagogia e no PIBID, se constituem numa "base sólida", enfatizando "[...] o quanto isso é importante na nossa prática, o quanto isso faz sentido" (G3E2, 2023).

Observa-se que a formação acadêmica, pautada no estudo dos clássicos da área da Pedagogia, com a indicação de autores críticos, contribuiu para a ampliação do grau de elaboração e sistematização da concepção de mundo, provocando a superação do senso comum para apropriação dos conhecimentos na perspectiva da consciência filosófica (Duarte, 2016). "Apoiar nos grandes", que resistem ao tempo e embasam novas discussões, superar o senso comum e transformar a própria prática demonstram "a importância do trabalho educativo em direção a níveis cada vez mais elevados de elaboração consciente da concepção de mundo" (Duarte, 2016, p. 102).

Na ampliação do diálogo de *como os clássicos contribuem para a formação do pedagogo na compreensão do contexto educacional da sociedade contemporânea*, as análises dos estudantes são igualmente ricas e expressam a compreensão a partir dos fundamentos da formação trilhada no curso de Pedagogia. Os estudantes enfatizam que os clássicos da PHC "[...] permitem que a gente reflita sobre a nossa questão social, a nossa realidade social, em qual sociedade a gente está posto, para o que a gente deve lutar, para que a gente está se formando, para dar aula para quem, para defender o que" (G1E1, 2022). Destacam, ainda, que o estudo destes clássicos "[...] em que a PHC se sustenta [Gramsci, Saviani...], me faz pensar nisso, na minha responsabilidade enquanto estar a serviço da classe trabalhadora que, muitas vezes, depende da escola para ter acesso a esse conhecimento que foi historicamente acumulado [...]" (G1E2, 2022). Apontam, também, que essa teoria "[...] permite a gente sair dessas pedagogias

hegemônicas [...], que a gente saia do senso comum para a criticidade [...]" (G1E1, 2022) e, ainda, que "[...] traz mais sentido para a minha prática. Pensando, assim, como traz muito a questão da classe trabalhadora, você estar a serviço da classe trabalhadora. Então, isso me faz refletir mais na minha responsabilidade, no que eu posso estar contribuindo" (G1E2, 2022).

As falas dos estudantes denotam a compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa, bem como a importância da mediação da escola na passagem do saber espontâneo para o sistematizado. O processo de formação no curso de Pedagogia e como bolsistas do PIBID corrobora com a compreensão das condições sócio-históricas e do "[...] do contexto a partir do qual e para o qual se desenvolve o trabalho educativo [...]", que se traduz "[...] na categoria do saber crítico-contextual" (Saviani, 2020, p. 16). É possível perceber, ainda, o entendimento da estrutura social e do antagonismo de classes, bem como da importância da educação e da própria práxis para o processo de transformação da realidade, indo ao encontro dos objetivos da escola democrática que é "[...] pois, o de viabilizar a toda a população à cultura letrada [...], segundo o qual, para se libertar da dominação, os dominados necessitam dominar aquilo que os dominantes dominam" (Saviani, 2020, p. 10).

Finalmente, sobre a questão: *Quais as contribuições dos clássicos para o entendimento dos processos didático-pedagógicos?,* os participantes destacam a riqueza de uma formação fundamentada nos clássicos. Um estudante afirmou que "os textos [...] nos possibilitaram entender como aliar a teoria à prática; aliar uma coisa à outra, ter novos conhecimentos aprender mais sobre a prática pedagógica nossa enquanto professor na sala de aula [...]" (G1E1, 2022). Outra estudante ressaltou a importância do professor na PHC apontando que, no processo de instrumentalização, "[...] está em uma condição diferente do aluno que, muitas vezes, está lá naquele conhecimento do senso comum, caótico." O professor tem a responsabilidade "[...] de elevar esse conhecimento do aluno. [...] Por isso é importante o planejamento; o nosso ato tem que

ser algo planejado e intencional [...] porque tem uma responsabilidade muito grande." Sublinhou, ainda, que "A PHC me fez refletir sobre o meu papel, a minha responsabilidade de levar esses conteúdos clássicos, que são condição essencial para a emancipação desses sujeitos. Então, pensar a forma, como, é fundamental; não dá pra ir de qualquer jeito porque não vai atingir os objetivos" (G1E2, 2022).

Duarte (2016, p. 59) esclarece que o processo de apropriação das produções culturais, que permitem a elevação da "[...] subjetividade aos níveis mais ricos e complexos alcançados pelo gênero humano não ocorre sem a mediação do trabalho educativo". Trata-se, portanto, de um processo intencional e sistemático de ensino, que é função da educação escolar e compõe a atividade do professor, sua responsabilidade, como bem destacou G1E2 (2022). O ato "planejado e intencional" de "levar esses conteúdos clássicos" permite ao professor trabalhar os conhecimentos produzidos na história da humanidade, entendendo-os como resultado de contradições e da luta de classes, instrumentalizando os estudantes para a análise da sociedade a partir das necessidades da classe trabalhadora.

É possível considerar que a formação acadêmica trilhada no curso analisado, por meio das atividades de ensino e da participação em atividades relacionadas ao PIBID, permite a apropriação dos elementos teórico-conceituais do campo da Educação, especialmente os pressupostos da PHC. Alinhado aos pressupostos teóricos que orientam a prática pedagógica em âmbito institucional, o curso de Pedagogia do IFPR *Campus* Palmas faz a opção pela PHC como fundamento teórico-metodológico, o que se reflete, também, no subprojeto do PIBID.

Nos grupos de discussão realizados para a coleta de dados da pesquisa foi possível perceber que os estudantes internalizaram os pressupostos teórico-metodológicos da PHC e têm ciência da importância dos clássicos para a sua formação e práxis, numa perspectiva de superação do senso comum e alcance da consciência filosófica, entendendo a educação como instrumento de transformação da

realidade. Para eles o processo de mediação, as leituras, as análises e as discussões realizadas foram fundamentais para a formação da sua consciência de classe e compreensão da importância de sua atuação na e para a classe trabalhadora.

Referências

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados: 2016.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a organização da cultura.** 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

IFPR. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. *Campus* Palmas. 2017.

IFPR. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2024-2028)**, 2024.

SAVIANI, D. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: O problema da Base Nacional Comum Curricular. *In:* MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (Org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.** Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ANÁLISE DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA

Eixo Temático – Formação de Professores

Ariana Luz Maciel; Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
arianaluzmaciel@gmail.com
Ivan Penteado Dourado; Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
ivan.dourado@udesc.br
Grupo de pesquisa: Lutas Sociais Trabalho e Educação (LUTE)
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica; Educação de Jovens e Adultos; Prática Educativa.

Introdução

O presente resumo expandido apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de caráter qualitativo e bibliográfico desenvolvida a partir do Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC/FAED). A pesquisa teve como foco investigar as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), analisando produções científicas que articulam essa teoria pedagógica às práticas educativas na modalidade. Por meio desse recorte, buscou-se discutir de que modo a PHC tem sido apropriada na EJA, quais

avanços e limites apareceram nas experiências e em que medida estas práticas podem contribuir para a formação crítica e emancipatória dos sujeitos da classe trabalhadora.

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), desenvolvida por Dermeval Saviani (2021), constitui uma proposta teórico-metodológica fundamentada no materialismo histórico-dialético e comprometida com a luta de classes e a transformação social. Ao compreender a educação como prática social inserida nas contradições da sociedade capitalista, a PHC se contrapõe às pedagogias tradicionais, escolanovistas e tecnicistas, defendendo uma escola pública que possibilite à classe trabalhadora o acesso ao saber produzido, sistematizado e historicamente acumulado pela humanidade (Saviani, 2021). Nesse sentido, a escola é concebida como espaço de transformação, capaz de contribuir para a formação integral e emancipatória dos sujeitos. Ao se relacionar com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a PHC adquire relevância particular, uma vez que a EJA, por sua vez, é uma modalidade da educação básica brasileira historicamente marcada por desigualdades estruturais, ela atende sujeitos que compõem as classes subalternas que, por diversos fatores sociais, econômicos, raciais, de gênero e políticos, não tiveram acesso ou possibilidade de conclusão dos estudos na idade que é socialmente estabelecidas e consideradas "adequadas" pela norma escolar burguesa. Trata-se, em sua maioria, de estudantes trabalhadores, negros e mulheres que enfrentam condições precárias de vida e de trabalho (Maurício, 2022). Por isso, a modalidade demanda práticas educativas que superem perspectivas meramente compensatórias e assumam um caráter emancipador e transformador, vinculando-se às lutas da classe trabalhadora.

Nesse contexto, surge a problemática que orientou a investigação: quais são as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para o desenvolvimento de práticas educativas na EJA a partir das produções científicas já publicadas? Essa questão parte do reconhecimento de que, embora a PHC seja uma teoria de relevância e que vem sendo discutida na literatura, ainda há uma lacuna significativa de pesquisas que articulem diretamente essa concepção teórica com a prática pedagógica na EJA, o que

reforça a necessidade de mapear, analisar e sistematizar as produções existentes. O objetivo geral da pesquisa é investigar as contribuições da PHC para a prática docente na EJA por meio da análise de produções científicas publicadas. Para isso, os objetivos específicos consistiram em: levantar, selecionar e analisar artigos que apresentam práticas educativas na EJA com base na PHC; recuperar elementos históricos e categorias analíticas da PHC e da EJA, investigando como aparecem nas práticas pedagógicas; identificar os avanços e limites evidenciados nessas experiências; e traçar um panorama histórico-descritivo das produções, autores e instituições que se debruçaram sobre a temática. A relevância da pesquisa se justifica pela contribuição para a visibilidade, para o fortalecimento e para impulsionar um campo de estudos ainda incipiente, revelando práticas educativas que se orientam pela PHC no contexto da EJA e, assim, permitindo a reflexão crítica sobre a formação de professores e sobre as possibilidades de transformação social presentes na educação escolar.

Referencial teórico e metodológico

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), sistematizada por Dermeval Saviani na década de 1980, se consolidou como uma das mais consistentes propostas pedagógicas de caráter crítico no Brasil. Fundamentada no materialismo histórico-dialético, a PHC compreende a educação como parte das relações sociais de produção, marcada pelas contradições do modo de produção capitalista, e atribui à escola a tarefa de socializar o conhecimento científico, filosófico e artístico produzido historicamente pela humanidade (Saviani, 2021). Conforme afirma o precursor da teoria: “[...] o ponto de partida da PHC é a compreensão de que a educação não pode ser neutra, uma vez que é parte integrante das relações sociais de produção e está historicamente vinculada ao desenvolvimento das forças produtivas e das relações de classe. (Saviani, 2021, p. 76)”.

Tal perspectiva tem sido aprofundada por autores como Duarte (2005) e Malanchen (2014), que reforçam a centralidade do trabalho educativo na formação omnilateral dos sujeitos e na possibilidade de transformação social.

Para Duarte (2005, p. 206), reconhecer a existência de uma Pedagogia Histórico-Crítica, significa compreender:

> [...] a complexidade da tarefa e o tamanho do desafio que devem ser enfrentados pelos educadores marxistas: 1) é preciso realizar o trabalho de educar as novas gerações tendo como perspectiva a superação do capitalismo, mas sabendo que esse trabalho educativo está sendo realizado em condições objetivas e subjetivas produzidas pela sociedade capitalista contemporânea, ou seja, realizado em meio ao processo de generalização da barbárie; 2) é preciso construir uma pedagogia marxista sabendo, porém, que tal construção não pode ocorrer à margem da luta sociopolítica cujo horizonte é o socialismo o que, nas condições atuais, estabelece para o pensamento pedagógico marxista os mesmos impasses e dificuldades com os quais se depara o movimento socialista no mundo todo; 3) é preciso fazer a crítica às correntes de pensamento integrantes do universo ideológico que dá sustentação às ideias educacionais sintonizadas com a sociedade capitalista contemporânea.

Dessa forma, torna-se fundamental que a classe trabalhadora tenha acesso e se instrumentalize do saber sistematizado e produzido historicamente pela humanidade, conhecimento esse que, ao longo dos anos, foi expropriado e apropriado pela classe burguesa. Nesse sentido, conforme afirma Malanchen (2014, p 167).

> […] destacamos que a educação, em sua acepção mais ampla de formação dos indivíduos, teve sua gênese no processo pelo qual os seres humanos, transformando a natureza para produzirem os meios que lhes possibilitassem mais êxito na satisfação de suas necessidades, transformaram também a si próprios, tornando-se cada vez mais seres socioculturais.

No campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a aproximação com a PHC ganha relevância diante do caráter contraditório dessa modalidade. A EJA é marcada historicamente pela exclusão e pela desigualdade, sendo composta em grande maioria

por sujeitos trabalhadores, pertencentes às classe trabalhadora brasileira, mulheres e pessoas negras, que tiveram seu direito à escolarização negado ou interrompido (Maurício, 2022). Assim, discutir a prática educativa nesse contexto consiste em reconhecer tanto as especificidades da modalidade, quanto a necessidade de práticas educativas comprometidas com a emancipação desses sujeitos e a superação das estruturas de opressão.

Paulo Freire (1987), já apontava que a EJA deve partir da experiência concreta dos sujeitos, mas não se limitar a ela: é preciso promover a mediação com o saber sistematizado, condição para o desenvolvimento da consciência crítica. Esse princípio converge com a PHC, que compreende a escola como espaço privilegiado de acesso ao conhecimento historicamente produzido, possibilitando que os educandos compreendam a realidade para além do imediato e do senso comum.

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa assumiu uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, estruturada como revisão bibliográfica e bibliométrica. O levantamento foi realizado na base de dados *Lens.org*, utilizando na busca, os descritores: “Pedagogia Histórico-Crítica” e “Educação de Jovens e Adultos”, primeiramente de forma isolada, obtendo um resultado relevante de cada um dos temas, e posterirormente combinados com operadores booleanos, o que trouxe como resultado um número reduzido de publicações. Nesta última forma de busca descrita, inicialmente, foram localizados 30 trabalhos, entre artigos de periódicos, dissertações, teses e anais de eventos. Após a leitura dos resumos e a aplicação de filtros (ano de publicação, relação explícita com PHC e práticas na EJA), foram selecionados quatro trabalhos diretamente pertinentes ao objeto da pesquisa.

O material foi analisado por meio de fichamentos e categorização temática, buscando identificar as principais contribuições da PHC para a prática educativa na EJA, os avanços e limites dessas práticas, bem como os aspectos de formação docente evidenciados nas publicações. A análise foi orientada pelo método dialético, que

permitiu compreender as contradições presentes no material investigado e situá-las no contexto histórico-social.

Resultados e discussão

O levantamento bibliográfico realizado por meio da plataforma *Lens.org* identificou inicialmente 30 produções que relacionavam os descritores "Pedagogia Histórico-Crítica" *and* "Educação de Jovens e Adultos". Esse conjunto abrangeu artigos de periódicos, trabalhos de conclusão de curso, capítulos de livros e publicações em anais de eventos, distribuídos entre os anos de 2006 e 2023.

A análise preliminar demonstrou que se trata de uma temática ainda recente, com crescimento significativo a partir de 2016, coincidindo com o acirramento das disputas em torno da escola pública e da formação docente no contexto político nacional. Apesar disso, constatou-se que há anos em que não foram registradas publicações, o que reforça a fragilidade e a descontinuidade desse campo de estudos. Por meio do conjunto inicial, foram aplicados filtros de seleção que priorizaram trabalhos publicados a partir de 2019, que apresentassem relação explícita entre a PHC e práticas educativas na EJA. Esse recorte resultou em 4 produções: 2 artigos em periódicos revisados por pares, 1 trabalho de conclusão de curso em formato de artigo e 1 artigo publicado em anais de evento, todos entre os anos de 2020 e 2023. Essas produções, ainda que em número reduzido, revelam o esforço e comprometimento de pesquisadores e pesquisaras em aproximar a PHC da realidade da modalidade, conferindo visibilidade a uma temática historicamente marginalizada.

A análise qualitativa das publicações permitiu identificar três aspectos centrais. O primeiro refere-se às contribuições da PHC para a EJA, com ênfase na centralidade da prática docente como mediação entre o conhecimento historicamente acumulado e a experiência concreta dos educandos. Os trabalhos evidenciam que a PHC possibilita práticas que não se restringem ao imediatismo da vida cotidiana, mas que promovem a

apropriação crítica do saber escolar, condição fundamental para o desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia intelectual (Saviani, 2021). Assim, a escola, orientada pela PHC, pode desempenhar um papel transformador ao articular a escolarização formal com a formação de sujeitos conscientes de sua inserção social e de sua capacidade de intervir na realidade.

O segundo aspecto diz respeito à valorização da especificidade dos sujeitos da EJA. Os trabalhos analisados destacam que a modalidade é composta majoritariamente por trabalhadores, mulheres e pessoas negras em situação de vulnerabilidade social, o que exige práticas pedagógicas sensíveis às particularidades de suas trajetórias. A aplicação da PHC na EJA é apontada como possibilidade de superar perspectivas compensatórias ou assistencialistas, reconhecendo os educandos como protagonistas de sua formação, em diálogo constante entre experiência e conhecimento científico.

O terceiro aspecto identificado refere-se aos limites e desafios da implementação da PHC na modalidade. As produções destacam entraves como a ausência de políticas públicas consistentes para a EJA, a fragilidade da formação docente específica e a escassez de práticas pedagógicas sistematizadas que incorporem efetivamente os fundamentos da PHC (Cavalcante, 2019). Esses elementos revelam que, embora exista o potencial transformador da perspectiva histórico-crítica, sua efetivação ainda depende de condições institucionais, políticas e formativas mais estruturadas.

Os resultados confirmam a lacuna científica de estudos sobre a relação entre PHC e a prática educativa na EJA, mas evidenciam também seu potencial emancipador. As produções analisadas convergem na afirmação de que a PHC pode orientar práticas educativas que articulam a valorização da experiência concreta dos estudantes ao acesso ao saber sistematizado, promovendo a formação crítica e a emancipação humana. Os limites que foram apontados, reforçam a necessidade de ampliar as pesquisas, fortalecer a formação de professores críticos e consolidar políticas públicas que viabilizem

práticas educativas na EJA fundamentadas em uma pedagogia contra hegemônica, comprometida com a transformação social.

Conclusão

Os resultados revelam que, apesar das lacunas, as produções encontradas apontam potencialidades relevantes, como: a valorização da experiência concreta dos educandos articulada ao acesso ao conhecimento sistematizado, a centralidade da prática docente como mediação pedagógica e o fortalecimento da escola pública enquanto espaço de formação crítica e emancipatória. Tais elementos demonstram que a PHC é uma teoria pedagógica que oferece fundamentos teóricos e metodológicos para orientar práticas educativas transformadoras na EJA e imbricadas com as lutas sociais. /Por outro lado, os limites identificados (como a falta de sistematização de experiências, a carência de pesquisas específicas e a insuficiência de políticas públicas voltadas à modalidade) evidenciam a necessidade de ampliar as investigações e o debate acadêmico sobre o tema.

Conclui-se, portanto, que a articulação entre PHC e EJA, ainda em construção, representa um campo fecundo de pesquisa e prática, capaz de contribuir para a consolidação de uma educação comprometida com a emancipação da classe trabalhadora. O estudo aqui apresentado, ao sistematizar o panorama existente, pretendeu oferecer subsídios iniciais e reforçar a relevância de novos trabalhos acadêmicos que deem continuidade a essa reflexão, especialmente no âmbito da pós-graduação e da formação docente.

Referências

CAVALCANTE, Janayna. Educação de Jovens e Adultos na Ordem Pós-Democrática: Desaparecimento da Modalidade e Invisibilidade Institucional. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 1123-1143 jul./set. 2019.

DUARTE, Newton. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? *In*.: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei (orgs.). **Marxismo e Educação:** debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados HISTEDBR, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23. impressão. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (O mundo hoje, v. 21).

MARMALANCHEN, Júlia. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo:** para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2014.

MAURÍCIO, Suelen Santos. **Educação e a classe trabalhadora:** formação de professores para a educação de jovens e adultos. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

SAVIANI, Dermeval**. Escola e democracia**. 44. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 12. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021.

PRÁXIS CIENTÍFICO-EDUCATIVA NA ESCOLA DO CAMPO: INTERVENÇÃO-FORMATIVA E PRÁTICA PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA EM UMA ESCOLA DE ASSENTAMENTO RURAL

Eixo Temático - PHC: Fundamentos e Trabalho Docente na Educação Básica

Rodrigo Lima Nunes; Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
rodrigo_nunes@ufms.br
Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho; Faculdade de Ciências e Tecnologia (UNESP)
tuim.viotto@unesp.br
Fabiane Rizo Salomão; Toledo - Presidente Prudente
fabianerizosalomao@gmail.com
Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar (GEIPEE)
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)

Palavras-chave: Educação do Campo; Pedagogia Histórico-crítica; Pesquisa intervenção-formativa.

O presente trabalho dedica-se à sistematização dos fundamentos teórico-metodológicos que estruturam uma pesquisa de intervenção-formativa, desenvolvida em articulação com práticas de ensino críticas em uma Escola de Assentamento da Reforma Agrária, localizada no Pontal do Paranapanema, estado de São Paulo. A iniciativa, intitulada "Práxis científica-educativa e transformação da escola pública do campo", é conduzida por pesquisadores da UNESP de Presidente Prudente,

em colaboração com pesquisadores da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), e financiada pela FAPESP por meio do edital PROEDUCA. O projeto fundamenta-se em uma perspectiva crítica da relação entre educação e sociedade, propondo uma práxis pedagógica transformadora, efetivada no cotidiano escolar. Este processo engaja de modo dialético professores, gestores, estudantes, a comunidade local e os pesquisadores na produção de conhecimento e no enfrentamento dos desafios concretos do território de assentamento rural.

O arcabouço teórico que sustenta a investigação ancora-se na Pedagogia Histórico-crítica (PHC), Teoria Histórico-cultural (THC) e a Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (PMST). A PHC estabelece a centralidade do trabalho educativo na socialização do saber historicamente acumulado (filosófico, científico e artístico) como via para a formação da consciência crítica nos filhos da classe trabalhadora, reconhecendo o papel contraditório da instituição escolar na sociedade de classes (Saviani, 2000; 2005; 2019). Em uma relação dialética convergente, a THC postula que a apropriação de conceitos científicos é condição indispensável para a transição do pensamento cotidiano (em-si) ao pensamento por conceitos (para-si), o que demanda um trabalho escolar sistemático sobre os objetos culturais das diversas áreas do saber (Vigotski, 1996; 2001; Duarte, 1993; 2013). De forma complementar, a PMST agrega princípios político-pedagógicos intrinsecamente ligados à vida rural e à luta pela terra, como o trabalho como princípio educativo, a organização coletiva e a soberania alimentar, orientando a concepção da escola do campo como uma escola-comunidade, comprometida com a formação omnilateral do ser humano e com a transformação social (Caldart, 2012; MST, 2005; Viotto Filho, 2019).

Como alicerce metodológico, adota-se a pesquisa de tipo intervenção-formativa, concebida como uma ação coletiva, consciente e crítica, realizada *in loco*. Tal

abordagem estabelece uma relação dialética entre pesquisadores e os sujeitos da escola, visando simultaneamente à resolução de problemas objetivos e à elevação da consciência crítica, por meio da elaboração de conhecimentos científicos derivados da realidade vivida. Ancorada no materialismo histórico-dialético, esta metodologia recusa a neutralidade epistêmica e pressupõe uma temporalidade expandida, essencial para a construção de vínculos de confiança e para a promoção de processos emancipatórios entre os envolvidos (Viotto Filho et al., 2018; Nunes; Viotto Filho; Salomão, 2022).

Neste percurso formativo-investigativo, os sujeitos escolares, com destaque para os docentes, são convidados a se apropriarem de referenciais teóricos críticos e a traduzi-los em diretrizes para sua prática pedagógica. O pressuposto subjacente é que a escola, como expressão da materialidade histórica, deve responder aos desafios de seu tempo com uma visão de mundo coerente e totalizante. Sua análise é inseparável das determinações concretas que incidem sobre os sujeitos assentados (a luta pela terra, a organização da produção agroecológica e a elevação da escolaridade, entre outras). O método materialista histórico-dialético permite apreender tais determinações e orientar a ação educativa para além do imediatismo, tensionando finalidades, conteúdos e meios de ensino.

Iniciado em 2023 e com término previsto para 2026, o projeto estrutura-se em três eixos interdependentes: (a) a investigação da realidade escolar para identificação de problemáticas locais; (b) a formação crítica de professores, orientada pela PHC, THC e em diálogo com a PMST; e (c) o desenvolvimento de projetos pedagógicos teórico-práticos enraizados no cotidiano, mas que se desdobram no não-cotidiano. Nessas frentes, estudantes e docentes conectam os conteúdos curriculares a finalidades formativas objetivas. A condução dessas ações exige convivência prolongada, estudo aprofundado e deliberação coletiva, assegurando a coerência entre teoria e prática. É nesse movimento que a pesquisa se materializa na sala de aula, por meio do trabalho do professor, que guia os estudantes do conhecimento sincrético à síntese.

A práxis educativa que se consolida nesta escola do campo emerge, portanto, do enfrentamento de problemas reais e da reflexão crítica sobre eles, gerando novas determinações para o ensino e ressignificando o trabalho pedagógico. O foco reside na formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade por meio da ação coletiva e consciente de seus princípios, processos e fins. Reconhece-se, nesse horizonte, o papel fundamental dos movimentos sociais, notadamente o MST, no fortalecimento de práticas emancipatórias e na formação política dos sujeitos, cujo contexto é marcado por processos históricos de luta por direitos.

A centralidade do trabalho como categoria ontológica na formação humana é corroborada por Martins (2004), que destaca seu potencial para ampliar o campo de atividades dos indivíduos e enriquecer sua estrutura motivacional. Ao articular momentos de reflexão teórica com atividades práticas contextualizadas, o projeto efetiva a mediação entre os conteúdos escolares, as finalidades educativas e as condições objetivas de vida. Reafirma-se, assim, o princípio marxiano de que não é a consciência que determina a vida, mas a vida social que determina a consciência, a qual, por sua vez, retroage sobre as formas de ação, permitindo uma compreensão mais complexa da realidade.

Contudo, a escola do campo não está imune às determinações alienantes do modo de produção capitalista, como a fragmentação das relações, o individualismo e a precarização do trabalho docente. Tais barreiras incidem sobre o cotidiano e tendem a rebaixar o ensino à mera reprodução. Ainda assim, as contradições inerentes a essa sociabilidade abrem brechas de possibilidade. Quando o trabalho educativo é intencionalmente organizado segundo os preceitos da PHC (com definição coletiva de objetivos e seleção criteriosa de conteúdos e mediações didáticas), as necessidades imediatas convertem-se em objetos de ensino, elevando o patamar cultural de estudantes e docentes e aproximando a instituição do ideal de escola-comunidade.

A experiência acumulada desde o início do projeto evidencia que processos de intervenção-formativa não se sustentam por imposição normativa, mas exigem tempo histórico de maturação, estudo sistemático e vínculos de confiança. Nessa direção, a universidade deve atuar em cooperação orgânica com as escolas, sem substituir os sujeitos locais em suas decisões, mas criando condições para que os educadores se posicionem de forma crítica e consciente em suas práticas.

Como resultado parcial, destaca-se a elaboração colaborativa de três cadernos didáticos, que orientaram os três módulos iniciais da pesquisa (de um total de seis previstos). Esses materiais documentam o encadeamento entre os fundamentos teóricos, a organização do trabalho docente e a materialização dos projetos na escola, servindo como registros e guias do processo investigativo até aqui empreendido.

A análise dos cadernos revela uma trajetória formativa carregada de evoluções e revoluções, conformando um avanço que tem caminhado da prática à teoria e avançando à práxis. O módulo um, intitulado "Fundamentos sobre educação, formação humana e a escola do campo" e realizado no segundo semestre de 2023, cumpriu a função essencial de estabelecer uma base conceitual comum entre os participantes. Estruturado em oito encontros formativos entre pesquisadores e professores da escola, abordou temas basilares como a relação histórica entre "Sociedade, Educação e Escola", o papel do "Conhecimento Científico", a importância do "Trabalho Educativo Coletivo" e a concepção de "Práxis Educativa Emancipadora". Este primeiro momento construiu um referencial teórico compartilhado, condição indispensável para o aprofundamento que se seguiu.

Avançando a partir dessa base, o módulo dois, denominado "Escola e Educação Escolar do Campo: Concepções Teóricas e Práticas Transformadoras" e ocorrido no primeiro semestre de 2024, representou a passagem do universal (os fundamentos teórico-conceituais) para o singular (a realidade concreta), através da particularidade das mediações formativas efetivadas. Composto por nove encontros, aprofundou a reflexão

sobre as especificidades da Educação do Campo, ancorando a discussão na materialidade histórica da escola participante. Foram abordados temas contextualizados, como a história da formação do assentamento onde a escola está inserida, as políticas educacionais neoliberais, a origem da Educação do Campo a partir das experiências do MST e a trajetória de escolas-referência do movimento. A metodologia se complexificou com o uso de instrumentos como a "Conscientização Coletiva Inicial (CCI)" e a "Conscientização Coletiva Avaliativa (CCA)". Entre os resultados, observou-se a ampliação da organização coletiva sobre o método dialético, a explicitação das contradições que afetam a escola e a incorporação de práticas que fortalecem o modelo de escola-comunidade.

Essa trajetória culmina na síntese entre teoria e prática materializada no módulo três, "Práxis Pedagógica Interdisciplinar: Teorias e Práticas Críticas de Valorização do Meio Ambiente e Atividades Agroecológicas na Escola do Campo", efetivado no segundo semestre de 2024 e primeiro de 2025. Este caderno, o mais aplicado dos três, foi concebido para dar suporte teórico direto a projetos práticos decididos coletivamente, como a "Horta agroecológica", o "Jardim dos sentidos" e o "Embelezamento artístico" da escola. Seus textos refletem essa demanda, fornecendo subsídios da física, química e biologia para a horta, além de abordar a saúde do solo, a gestão de resíduos e a crítica ao uso de agrotóxicos na região. A interdisciplinaridade, aqui, emerge como uma necessidade concreta para qualificar a ação transformadora, demonstrando a maturidade do processo formativo, no qual os próprios docentes demandam aprofundamento teórico para intervir na realidade. Os resultados indicam maior coerência entre fins, conteúdos e meios, o fortalecimento do vínculo escola-família e indícios de desenvolvimento da consciência crítica ambiental e produtiva na comunidade.

Para as próximas etapas, prevê-se a execução de mais três módulos de intervenção, focados no aprimoramento dos processos de ensino-aprendizagem

direcionados a cada componente curricular, na reorganização do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e na efetivação de um currículo orientado ao desenvolvimento omnilateral dos estudantes.

Defende-se, portanto, o papel primordial das escolas de assentamento rural como espaços de resistência cultural e emancipação. A metodologia de intervenção-formativa, fundamentada na PHC, THC e em diálogo com a PMST, demonstra ser um caminho consistente para vincular conhecimento e vida social, fortalecer o trabalho educativo e elevar a consciência crítica dos sujeitos, criando condições para a transformação qualitativa da prática escolar e, por extensão, da realidade social.

Em suma, a pesquisa aqui delineada tem produzido movimentos concretos de humanização e formação crítica, com efeitos que transcendem os muros da escola e alcançam todo o território do assentamento. A continuidade do projeto até 2026 visa consolidar essa direção, reforçando a escola do campo como um lócus fundamental de produção de conhecimento, organização coletiva e luta por uma vida digna.

Referências

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

DUARTE, N. **A individualidade para-si:** contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, N. **A individualidade para-si:** edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M. Psicologia sócio-histórica: o fazer científico *In:* MARTINS, S.T.F.; SILVA, N.R.; ABRANTES, A.A. (Org) **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis: Vozes, pp. 118-138, 2005.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra. **Dossiê MST Escola:** documentos e estudos 1990-2001. Veranópolis – RS: ITERRA, 2005.

NUNES, R. L.; VIOTTO FILHO, I. A. T.; SALOMÃO, F. R. Sistematização da pesquisa do tipo interventivo-formativa: primeiros apontamentos. **Revista Cocar**, v. 16, n. 34, 2022, p. 1-21.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações, 2000.

VIGOTSKY, L. S. **Obras escogidas. Tomo IV**. Madri: Visor, 1996.

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

VIOTTO FILHO, I. A. T.; NUNES, R. L.; SANTOS, A. N.; FELIX, T. P. **Processo grupal e práxis científica educativa**: a história do GEIPEEthc. São Carlos: Pedro & João, 2018.

VIOTTO FILHO, I. A. T. **Escola-comunidade**: educação escolar crítica na direção da humanização e transformação social. Tese de Livre docência - Faculdade de Ciências e Tecnologia UNESP-Presidente Prudente: Presidente Prudente, 2019.

TECNOLOGIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

Eixo Temático - Formação de Professores

Natalia de Lima Bueno; UTFPR
nataliabueno@utfpr.edu.br
GENTES -
Grupo de Pesquisa em Educação, Tecnologia Social e Formação de Professores

Palavras-chave: Tecnologia, Sociedade, Formação de Professores

O trabalho com a pedagogia histórico-crítica na formação docente não é novidade, encontrarmos vários documentos de políticas educacionais, de projetos políticos pedagógicos em escolas que tratam da formação crítica e o trabalho pedagógico, portanto esse é um campo sempre em constante atualização. No entanto, o que pretendemos trazer com as reflexões desse trabalho é qual o lugar que a tecnologia ocupa em tal formação por meio do relato de experiência concretas a partir de estudo em projetos em universidade pública, quer seja na curricularização da extensão, quer seja em projetos específicos de extensão demonstrando que se faz necessário, de fato uma formação crítica a formação docente no trabalho com a tecnologia e tecemos vários argumentos que pautam tal defesa. Este trabalho traz reflexões em torno da realidade

concreta da tecnologia da formação de professores da educação básica numa prática pedagógica histórico-crítica, com proposições de caminhos à formação crítica da tecnologia. Para problematizar o lugar da tecnologia na educação optamos por expor um caminho à reflexão crítica da Tecnologia em diálogo com a Pedagogia histórico-crítica. Considera-se com isso que não é qualquer tecnologia que estamos tratando, mas de um concento de tecnologias que revele aspectos da reificação, alienação, portanto, somente com uma visão da totalidade do processo e histórico-cultural, posto que trabalhar com a tecnologia na educação, sem embasamento filosófico-epistemológico é somente instrumentalização. Com isso, pergunta-se qual a base filosófica da tecnologia que propomos discutir? Propomos refletir que a filosofia da tecnologia tem como base os estudos de Vieira-Pinto (2005) que propõe repensar o lugar da tecnologia a partir de uma visão histórico-social, portanto, a tecnologia não é objeto, mas processo humano, aponta que o estudo da tecnologia nos permite analisar a superação da visão reificada da tecnologia submetida ao capitalismo, que é fundamental a compreensão da técnica para análise crítica da tecnologia. Para Vieira-Pinto a tecnologia é ciência a técnica, mas precisa ser problematizada a luz de seu tempo, de suas consequências, contradições, ufanismo. Tais afirmações convergem com o pensamento de Gama (1986) e Vargas (1994) quando assumem a reflexão em torno do lugar da tecnologia para Gama no contexto do sistema capitalista e que, portanto, não se resume em mercadoria, para produção da. Ao trazer o conceito de alienação, com base no materialismo histórico-dialético demonstra a necessidade de desvelar os processos de submissão do conceito de tecnologia a pura instrumentalização, posto que propõe uma visão do conceito de totalidade da tecnologia. Vieira-Pinto ao utilizar o método dialético vem a despertar a necessidade de buscar uma consciência crítica do avanço tecnológico e, que para isso se faz necessário um domínio histórico, entender as contradições do avanço tecnológico, portanto a ambivalência da tecnologia. Diferente disso o cidadão de modo geral ainda estará submetido aos ditames de competitividade, instrumentalização,

ufanismo próprio da economia capitalista. Nessa mesma análise Andrew Feenberg (1991) desenvolve o que intitula ser uma Teoria crítica da tecnologia. O autor propõe uma reflexão em torno da visão dialética da tecnologia, dos benefícios e malefícios da tecnologia, ambivalência da tecnologia. Propõe uma visão sociológica da tecnologia superando a visão instrumental e alienada do avanço tecnológico. Discute com isso que não há neutralidade da tecnologia e propõe a superação também da visão determinista e extremamente tecnicista para uma visão sociológica do avanço, dos impactos da tecnologia.

Em convergência dessa reflexão crítica da tecnologia e do ufanismo à máquina integramos a essa mesma reflexão do lugar da tecnologia, os estudos de Lukács (2003) e Adorno e Horkheimer (1985) por trazerem a reflexão em torno da inversão dos lugares, em que humanos vem ocupando locais reificados e máquinas locais humanizados. Portanto, o problema da reificação da tecnologia precisa ser assunto importante para avançar nas concepções tecnológicas presas ainda a um sistema capitalista de produtividade. Refletimos com isso que, enquanto a educação, por meio da formação docente tratar a tecnologia como coisa, máquina, objeto é difícil avançar na superação dos processos alienados no uso de equipamentos e, sobretudo na manipulação de Novas tecnologias. Por conseguinte, passamos a refletir qual o lugar da tecnologia na formação de professores principal objetivo deste trabalho. Com as reflexões e filosófico-epistemológica tratadas anteriormente passamos a dialogar em torno da Pedagogia histórico-crítica para encontrar caminhos ao trabalho pedagógico do professor com a tecnologia e com isso entender que a superação da visão instrumental na formação de professores necessita ser um caminho fundamental diante dos pressupostos de uma educação democrática, participativa em que professores não sejam unicamente entendidos como usuários de recursos tecnológicos. Alguns aspectos importantes a serem contextualizados no trabalho pedagógico. O trabalho docente com base numa pedagogia histórico-crítica utiliza a pesquisa dialética na educação.

Para esse trabalho pedagógico optamos pelas categorias: trabalho pedagógico, sujeito histórico crítico, mediação, totalidade, reificação e alienação que sustentam uma formação crítica no trabalho com a tecnologia. Utilizando os estudos de Saviani (2016) que nos aponta a importância da prática social inicial e demais fases do método histórico-dialético. É para essa realidade da escola que se faz necessário a preparação docente. Não é possível entender o aprendizado do outro sem que o educador entenda sua autoeducação e em qual lugar este docente que situa o processo tecnológico, como objeto de estudo do trabalho pedagógico. Se o lugar é somente do instrumento ou se o lugar é socialmente construído pela interação histórico-social. Portanto, sem a leitura histórico-social do trabalho com a tecnologia se torna difícil um trabalho emancipador na formação docente correndo o risco de ainda estarmos formando 'apertadores de parafusos'. Utilizamos de uma metodologia que possibilitasse uma visão interdisciplinar, social, cultural, histórica, política econômica para o trabalho com a tecnologia e, por conseguinte para auxiliar no trabalho pedagógico docente. Apoiamos o estudo em Severino (2001) com base em uma abordagem epistêmica dialética na pesquisa em educação. Ao utilizar-se de tal metodologia foi possível levantar o questionamento de como trabalhar concretamente com uma formação crítica à tecnologia? Com isso sistematizamos alguns caminhos utilizando o campo da realidade concreta como experiência para entender os processos educacionais. Os instrumentos de coleta de dados num período de cinco anos foram de diários de atividade docente, relatório de pesquisa e extensão, avaliações docente/discente.

O trabalho com a tecnologia numa perspectiva histórico-crítica precisa considerar a escola como espaço sociocultural e democrático, portanto é preciso pensar numa Tecnologia socialmente responsável e dialógica e, portanto, optou-se por desenvolver um trabalho em projetos de Extensão e disciplinas de curricularização que transitassem pelo campo da Tecnologia Social (TS) na perspectiva de Dagnino (2004) e Novaes (2009. Essa escola da TS foi o caminho crítico a tecnologia convencional e

instrumental, portanto, capitalista e entendemos que dialoga com uma visão pedagógico histórico-crítica.

No desenvolvimento das atividades em sala de aula, com disciplinas de curricularização na formação de professores ou em atividades de campo com projetos de extensão, optou-se pelos estudos de Gasparin (2012) e Saviani (1994) e relacionados a um Projeto Pedagógico Interdisciplinar de Ciências Biológicas. Criou-se uma disciplina extensionista e articuladora que se integra aos Projetos de Extensão que tratam da formação e prática da TS. Como resultados e discussões com relação aos acadêmicos envolvidos no projeto de extensão algumas temáticas contempladas na interna da equipe foram fundamentais a formação social da tecnologia, a saber: Base conceituais da Tecnologias Social; popularização e dialogicidade entre Ciência, Tecnologia e Sociedade; educação ambiental; teoria e prática interdisciplinar; aspectos sociais da Ciência e Tecnologia; função social da universidade pública; pesquisa no ensino de Ciências Naturais e biológicas; aprendizagem e avaliação no ensino de ciências; estudos Sociais da Ciência e Tecnologia; ensino de Ciências em espaços não-formais; abordagens interdisciplinares em Ciências; meio ambiente e sociedade. A abordagem pedagógica adotada no Projeto com base numa pedagógica histórico-social propôs uma superou à visão tradicional da tecnologia, do professor como consumidor da tecnologia, de repasse de informação em sala de aula e ensino focado unicamente nos aspectos teóricos da ciência, posto que alunos atuaram em campo com a comunidade. Posteriormente, com a uma reorganização de um novo Projeto Pedagógico (UTFPR, 2027) e a implantação de um novo curso de Licenciatura, o de Ciências Biológicas, a temática da Tecnologia social se expandiu para a criação de disciplina articuladora de Projeto Interdisciplinar no campo da Tecnologia Social (TS), atendendo da demanda da interdisciplinaridade na formação docente, e a curricularização da extensão exigidos na Resolução de formação de professores. Na disciplina cuja temática é Tecnologia Social e sustentabilidade, estudantes são incentivados ao estudo do campo da TS, bem como

são orientados aos trabalhos com a comunidade a partir de abordagem e histórico-crítica. Importante destacar que a pedagogia histórico-crítica contribui para o desenvolvimento, fortalecimento da educação democrática ao tratarem dos aspectos pedagógicos analisados à luz da realidade concreta vivenciada pela comunidade em geral traduz aspectos da *práxis* pedagógica docente fundamental para a problematização das situações da realidade em cada comunidade. O trabalho com o campo da TS ajudou estudantes a superarem essa lógica de apropriação do saber popular pelo saber acadêmico e alcançar um saber compartilhado, dialogado na interação real entre comunidade e universidade. Tais caminhos podem, contudo, ajudar a escola pública, mediada pelo trabalho docente ao diálogo necessário em seu entorno na comunidade e ainda, contribuir com a gestão democrática da escola pública, quando trabalhos com TS na escola pública trazem para estudo os problemas concretos vivenciados no contexto da educação formal. Cabe ainda destacar que categorias de estudo como sujeito histórico- crítico envolve a coletividade, solidariedade, aprendizado socialmente construído e culturalmente. Isso já está exaustivamente destacado nos estudos de Marx (1994) e Lukács (2003). Cabe destacar que a importância da base filosófica-epistemológica-pedagógica adotada na formação de professores fortalece uma formação crítica e social da Tecnologia, da superação da visão instrumental da tecnologia por meio de uma proposta pedagógica histórico-crítica na formação docente e mediada pela psicologia histórico-cultural e utilizando uma metodologia na formação de professores pautada na realidade concreta e na mediação, desvelando a tecnologia como processo humano para ajudar na humanização dos sujeitos.

Referências

ADORNO, Theodor W. HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro, Jorge Zaher, 1985.

DAGNINO, Renato Peixoto. **Tecnologia social: ferramenta para construir outra sociedade / Renato Dagnino;** colaboradores Bagattolli, Carolina ...[et al.] . -- Campinas,SP.: IG/UNICAMP, 2009.MEC, Diretrizes ....

FEENBERG, Andrew. **Teoria crítica da tecnologia.** Texto traduzido pela Equipe de tradutores do Colóquio Internacional "Teoria crítica e educação". Tradução do original em inglês publicado pela University Press Unimep, UFscar, UNESP, 1991.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo, SP: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra, 1967.

Fundação Banco do Brasil disponível em (https://transforma.fbb.org.br/tecnologia-social).

GAMA, Ruy. **A tecnologia e o trabalho na história.** São Paulo: Nobel: Editora da Universidade de São Paulo, 1986.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia histórico-crítica.** 5 ed. rev. Campinas, SP. Autores Associados, 2012.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 5 ed. rev. Campinas, SP. Autores Associados, 2012.

JANSTSCH, Ari Paulo. BIANCHETTI, Lucídio. **Interdisciplinaridade:** para além da filosofia do sujeito. 9ª edição. Atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
KOSMYNA, Natalya (et all) **Your Brain on ChatGPT:** Accumulation of Cognitive Debt when Using an AI Assistant for Essay Writing Task. Disponpivel em: https://arxiv.org/abs/2506.08872

LUKÁCS, George. **História e consciência da classe:** estudos sobre a dialética marxista: tradução Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, K. **Elementos fundamentales para la critica de la economia politica** (Grundrisse). 14.ed. México, Siglo Veinteuno, 1986.

MARX, Karl. **O capital**. vol. 1. Capital I, a mercadoria São Paulo. Bertrand, 1994.

SAVIANI, D. **O Conceito Dialético de Mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em Intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural.** *In* : BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. (org.). Teoria histórico-cultural : questões fundamentais para a educação escolar. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p.77-101. Disponível em DOI: https://doi.org/10.36311/2016.978-85-7983-772-2.p77-101**.**

SAVIANI, Demerval**. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. In FERRETTI, Celso (org.). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate interdisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **A pesquisa em educação:** a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador. Revista de Educação da Univali, Contra Pontos - Ano 1 - nº 1- Itajaí, jan/jun de 2001.

UTFPR, Diretoria de Extensão. Projeto de Extensão: Incubadora Educacional d Tecnologia Social e Ciências. Campus Ponta Grossa, 2003.

UTFPR, Diretoria de Extensão. **Projeto de Extensão:** Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores e Tecnologia. Campus Ponta Grossa, 2003.

UTFPR. **Plano de trabalho disciplina: Projeto Interdisciplina I.** Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Campus Ponta Grossa, 2021 a 2025.

UTFPR, PROEXT/MEC. **Projeto de Extensão ETEC**. Relatório de cumprimento do Objeto, 2017.

UTFPR. Projeto de Extensão. IETEC **(Incubadora Educacional de Tecnologia Social e Ciências**, 2018.

UTFPR. **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas,** 2020.

UTFPR. **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais**, 2016.

VIEIRA-PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia.** V. I. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

4 - POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Coordenação:

Alboni Marisa Vieira

Reginaldo Rodrigues da Costa

A ATUAÇÃO DOS APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA EMPRESARIAL E A ATUAL REFORMA GERENCIAL DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Eixo Temático - Políticas Educacionais

Vanessa Campos de Lara Jakimiu; Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
vanessa.jakimiu@uffs.edu.br
Luiz Carlos de Freitas; Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
luiz.freitas@uffs.edu.br
Gracialino da Silva Dias; Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
gracialino.dias@uffs.edu.br

Palavras-chave: Educação pública; Reforma Gerencial; APHE.

O estudo em questão, fundamentando-se na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), tem como objetivo identificar a atuação dos Aparelhos Privados de Hegemonia Empresarial (APHE) na formulação e implementação das atuas políticas educacionais de modo a evidenciar a articulação destas com o atendimento dos interesses do capital.

As mudanças provocadas no capitalismo pelo movimento de globalização e financeirização acarretaram a reestruturação produtiva, alterando o modelo de acumulação Taylorista/Fordista de produção para o modelo de produção Toyotista, fundamentado na lógica da acumulação flexível. Neste contexto, a educação que sempre esteve em disputa pelo capital, torna-se instrumento para a formação do "trabalhador

flexível" para um mercado de trabalho também "flexível". A flexibilização no âmbito do setor produtivo, significa a retirada de direitos trabalhistas e o adensamento da exploração do trabalho por meio da atuação multitarefa do trabalhador. "Ser multitarefa, neste caso, implica exercer trabalhos disponibilizados pelo mercado, para os quais seja suficiente um rápido treinamento, a partir de algum aporte de educação geral, seja no nível básico, técnico ou superior." (Kuenzer, 2017, p. 341).

No ano de 2016, após o golpe-jurídico-midiático-parlamentar (Saviani, 2020), iniciam-se uma série de Reformas Gerenciais do Estado: Reforma Tributária, Reforma Trabalhista, Reforma Previdenciária e Reforma Educacional. No campo educacional, especificamente, institutos e fundações privadas, orientados por Organismos Multilaterais, com especial destaque para o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), passam a evidenciar uma atuação expressiva na formulação das políticas educacionais para a Educação Básica e Ensino Superior, formulando e implementando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Reforma do Novo Ensino Médio e as Diretrizes de Formação de Professores alinhadas com a BNCC (BNC Formação), todas com o objetivo de submeter a educação ao atendimento das demandas do setor produtivo. Ao abranger todas as etapas, níveis e modalidades da educação, tal reforma se constitui como uma "engenharia empresarial", conforme denomina Freitas (2014).

A BNCC passou por três versões, tendo a última versão, sido elaborada a portas fechadas:

> ...o ministro Mendonça Filho alterou o processo de construção da terceira versão da BNCC, cuja metodologia de elaboração da primeira e da segunda versões era de responsabilidade de um grupo de especialistas, vinculados às universidades, conforme mostram os documentos exarados pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC. Ele restringiu a participação desses especialistas ao instituir o Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e reforma do ensino médio (Portaria MEC nº 790, de 27 de julho de 2016) para acompanhar o processo de discussão da segunda versão da BNCC, encaminhar sua proposta final ao CNE, bem como propor subsídios para a reforma do ensino médio. **O comitê era coordenado pela secretária**

> **executiva Maria Helena Guimarães de Castro**, que ocupou esse mesmo cargo na gestão do ministro Paulo Renato, no governo FHC, quando os PCNs foram implementados. (Aguiar, 2019, p.7, grifo nosso).

A BNCC, na lógica da acumulação flexível, define um mínimo de conhecimento indispensável para o atendimento do setor produtivo, caracterizando-se como um documento de caráter prescritivo e instrumental, incluindo inclusive códigos alfanuméricos. Sob a lógica gerencial implementa um currículo administrado, inspirando-se em experiências de centralização curricular, "tal como o modelo do Common Core Americano, o Currículo Nacional desenvolvido na Austrália, e a reforma curricular chilena - todas essas experiências amplamente criticadas em diversos estudos realizados sobre tais mudanças em cada um desses países." (ANPED, 2017, n.p.).

Mesmo diante de uma ampla frente de resistência constituída por pesquisadores da educação pública e seus coletivos, a BNCC foi aprovada como norma, tornando-se de caráter obrigatório, condição esta que além de impactar o currículo e a prática pedagógica também "tem implicações diretas nas políticas estatais de compra e distribuição de materiais didáticos e de formação inicial e continuada de professores, além de influir nas (e de ser influenciada por) avaliações em larga escala." (Cássio, 2018, p.240).

No ano de 2017, mesmo frente ao amplo movimento de resistência de professores e principalmente do movimento estudantil, a Reforma do Novo Ensino Médio, foi aprovada de forma autoritária, por meio da Medida Provisória 746/2016, posteriormente convertida na lei 13.415. A reforma implementa a fragmentação do currículo por meio dos itinerários formativos e institucionaliza o acesso desigual ao conhecimento retomando a histórica condição que marcou esta etapa de ensino (ensino médio técnico x ensino médio propedêutico). A reforma substitui conhecimentos científicos por temas voltados às demandas de mercado: empreendedorismo, educação financeira, projeto de vida, competências socioemocionais etc., "de modo a garantir a

constituição da sociabilidade da força de trabalho adaptada às novas demandas do capital, seja no âmbito da produção, seja no dos serviços." (Ferretti, 2018, p.33).

Completando a agenda política gerencial dos "reformadores empresariais", conforme denomina Freitas (2014), a formação de professores também é tomada como objeto de disputa. Nesta direção, no ano de 2019 é aprovada a "BNC Formação" que implementa diretrizes para a formação de professores em alinhamento com a BNCC. A BNC Formação, em linhas gerais, visa converter as licenciaturas em formadoras de aplicadores de BNCC uma vez que:

> Para formar trabalhadores flexíveis, são necessários professores flexíveis, que se submetam à precarização do trabalho e da formação e que contribuam para a formação de subjetividades flexíveis que lidem com a dinamicidade, com a instabilidade e com a fluidez, de modo que esses fenômenos passem a ser naturalizados. (Kuenzer, 2024, p. 3).

A reforma educacional gerencial, promove o esvaziamento científico e suprime o papel de formação crítica e emancipatória da educação pública. Fundamentando-se na Pedagogia das Competências e na Teoria do Capital Humano que visa a formação elementar e instrumental para o trabalho alienado e o aumento do exército de reserva para o mercado, conhecimentos científicos são substituídos por competências. A Pedagogia das Competências prioriza o que Laval (2019, p. 89) vai chamar de "qualidades diretamente úteis da personalidade empregável". Substituir "conhecimentos realmente apropriados, mas não necessariamente e imediatamente úteis em termos econômicos" por competências, "comporta um sério risco de desintelectualização e desformalização dos processos de aprendizagem." (Laval, 2019, p. 89).

Os conhecimentos considerados como mínimos são medidos em avaliações em larga escala, que passam, sob a ótima gerencial, a representar a qualidade da educação pública. Institucionaliza-se assim, tal qual o modus operandi do capital, a

responsabilização e a competitividade como lógica de organização da gestão e do trabalho pedagógico.

Visando atingir seus objetivos, os APHE e seus representantes, a maioria destes, profissionais que não são da área da educação, se apresentam como sociedade civil, "suprapartidários", "nacionais", "sem ideologia" (Freitas, 2014. p. 1091).

Em seus estudos, Cássio (2019) identificou a atuação de 14 institutos e fundações privadas[27], atuando na implementação da Reforma do Novo Ensino Médio. Alguns com expressiva atuação, a exemplo do Instituto Reúna que atua em 21 estados e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) que atua em 19 estados do Brasil.

Para a aprovação da BNCC, foi criado já no ano de 2013, o "Movimento pela Base" que embora mencione apenas a Base, deixa explícito em seu site que o movimento "articula atores diversos e uma rede ampla para o avanço da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio." (Movimento..., 2025, n.p.).

Além disso, embora o Movimento pela Base, se apresente como uma organização não governamental e apartidária em seu site evidencia clara articulação com institutos e fundações privadas.[28] Dentre estes, destaca-se a atuação do Movimento Todos pela Educação (TPE) e da Fundação Lemann, executores e financiadores da reforma gerencial educacional.

---

[27] Instituto Reúna, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Itaú Educação e Trabalho/Itaú Social, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas empresas (SEBRAE), Instituto Sonho Grande, Instituto Ingo, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Instituto Unibanco, Fundação Getúlio Vargas e Junior Achievement.

[28] Abave, Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação, Cieb, Comunidade Educativa Cedac, Consed, FGV Ceipe, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Iede, Instituto Alana, Instituto Avisa Lá,Instituto Ayrton Senna, Instituto Iungo, Instituto Natura, Instituto Reúna, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Singularidades, Instituto Sonho Grande, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, Itaú Social, LEPES/USP, Movimento Colabora, Oi Futuro, Todos Pela Educação, Uncme, Undime, Vozes da Educação.

A atuação do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), evidencia uma clara articulação entre os APHE e as representações institucionais da educação pública.

Cabe observar que mesmo antes da aprovação da BNCC, o Movimento pela Base, CONSED e UNDIME elaboraram e divulgaram em 2018 um Guia de implementação da BNCC. Uma versão revisada do Guia, foi publicado em 2020, evidenciando claramente sua perspectiva formativa, sustentada na formação de professores, nas metodologias ativas e no que chamam de "uso de dados". O documento defende o foco nas competências e habilidades para a metodologia e conteúdo das formações:

> A BNCC representa uma importante mudança na prática de ensino, portanto, a formação deve focar não apenas no conteúdo a ser ensinado, mas também **preparar os professores para o desenvolvimento das competências e habilidades**, apoiando-os desde o processo de planejamento de aulas até o de acompanhamento das aprendizagens dos estudantes nessa nova perspectiva. **Afinal, para que os professores possam desenvolver nos estudantes as competências definidas na BNCC, em especial as dez competências gerais, é essencial que tenham a oportunidade de vivenciar uma formação que apoie o seu desenvolvimento nesses aspectos.** (Brasil, 2020, n.p., grifo nosso).

Dentre a lista de parceiros do Movimento pela Base, também se destaca a atuação de um grupo vinculado à Universidade Federal de São Paulo evidenciando o papel contraditório que a Universidade pública, na contramão da educação contra hegemônica que deveria exercer. O Movimento pela Base também menciona pessoas físicas parceiras, dentre estas destacam-se as figuras de Cláudia Costin, Kátia Stocco Smole e Maria Helena de Castro.[29]

[29] Cláudia Costin, atuou como Diretora Global de Educação do Banco Mundial de julho de 2014 a junho de 2016. Kátia Smole, foi consultora da Revista Nova Escola, revista que disponibilizou gratuitamente planos de aulas prontos e alinhados à BNCC para todo o Brasil. Atual Diretora do Instituto Reúna. Em 2018, foi nomeada pelo Ministro da Educação Rossiele Soares, para assumir a Secretaria da Educação Básica, tornando-se Conselheira do Conselho Nacional de Educação (CNE). Maria Helena de Castro, Catedrática do Instituto Ayrton Senna de Inovação em Avaliação Educacional, foi Secretária Executiva do Ministério da Educação e presidente do Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular (BNCC0 de

Motta; Leher e Gawryszewski, (2018, p. 315), ao analisar o avanço do que estão denominando de Pedagogia do Capital, constatam que "o controle privado sobre a esfera educacional é incompatível com o conceito de escola pública, gratuita, laica, universal e comprometida com a formação omnilateral das crianças e jovens da classe trabalhadora."

Frente aos retrocessos da reforma gerencial da educação pública promovida por Aparelhos Privados de Hegemonia Empresarial, intelectuais orgânicos vinculados às Universidades públicas de todo o país, cumprindo seu papel em defesa da formação científica crítica, fundamentada na ciência e na tecnologia (Fernandes, 2020) saíram em defesa educação pública fortalecendo os coletivos já existentes e criando novos coletivos científicos: Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM), criado em 2014, Rede Escola Pública Universidade (REPU), criado em 2016, Coletivo pelo Ensino Médio de Qualidade, criado em 2021, Movimento Nacional em Defesa da Pedagogia (MONAPE) criado em 2021, Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia (REPPED) criada em 2021 e Campanha Nacional em defesa das Ciências Humanas na Educação Básica, criada em (2022).

Tendo em vista a atual hegemonia da reforma gerencial da educação pública, estes coletivos, a partir da perspectiva dialética, assumem um papel fundamental na correlação de forças. A luta por uma educação de bases científicas perpassa pelo enfrentamento da atual reforma, seus atores e redes de governança, por meio de práticas políticas revolucionárias de resistência solidamente sustentadas teoricamente: a práxis. O papel da Universidade é lutar contra o rebaixamento da formação, o reducionismo utilitarista da educação e a subordinação das instituições públicas aos ditames do capital.

2016 a 2018, foi Presidente do Conselho Nacional de Educação e Conselheira da Câmara de Educação Básica (CNE) de 2018 a 2022 e Presidente da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE) de 2020 a 2023.

Referências

AGUIAR, M. A. S. Reformas Conservadoras e a "Nova Educação": orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação & Sociedade** [online]. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/fdCK8QDyRGNwBFWKsMYtvFv/?format=html&lang=pt Acesso em: 15 set. 2025.

ANPED. Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE), 2017. Disponível em: https://legado.anped.org.br/news/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao Acesso em: 15 set. 2025.

BRASIL. Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular. Orientações para o processo de implementação da BNCC. Disponível em: https://gedh-uerj.pro.br/documentos/guia-de-implementacao-da-base-nacional-comum-curricular-orientacoes-para-o-processo-de-implementacao-da-bncc/ Acesso em: 15 set. 2025.

CÁSSIO, F. L. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Retratos da Escola**, 12(23), 239–254, 2018. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/887 Acesso em: 15 set. 2025.

CÁSSIO, F. Fiadores bilionários do "Novo" Ensino Médio procuram velhos culpados. Carta Capital, [s. l.], 2023. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/opiniao/o-bate-cabeca-dos-fiadores-bilionarios-do-novo-ensino-medio Acesso em: 15 set. 2025.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Ensino de Humanidades. Estud. av.** 32 (93), 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt Acesso em: 15 set. 2025.

FERNANDES, F. **Florestan Fernandes:** leituras & legados. São Paulo: Global, 2010.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc., Campinas**, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out. dez., 2014. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/abstract/?lang=pt Acesso em: 14 set. 2025.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & sociedade**, 38(139), 331–354, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/ Acesso em: 14 set. 2025.

KUENZER, A. Z. Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a instituição ou institucionalização da precarização da formação. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** 1(24), e17282, 2024. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17282 Acesso em: 15 set. 2025.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público.1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2019.

MOVIMENTO... Movimento pela Base. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/#rede Acesso em: 15 set. 2025.

MOTTA, V. C.; LEHER, R.; GAWRYSZEWSKI, B. A pedagogia do capital e o sentido das resistências da classe trabalhadora. **Ser social,** Brasília, v. 20, n. 43, p. 310-328, 2018. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/18862 Acesso em: 15 set. 2025.

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos das formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez., 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592020000100202 Acesso em: 15 set. 2025.

A EDUCAÇÃO EM CONFLITO: NEOLIBERALISMO, PRIVATIZAÇÃO E RESISTÊNCIA CRÍTICA

Eixo Temático – Políticas Educacionais

Luciane Klein; UNIOESTE
lucianeklein70@gmail.com
Joceli de Fátima Arruda Sousa; UNIOESTE
joceliarruda@hotmail.com
Grupo de pesquisa HISTED-PR

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Formação de Docentes; Neoliberalismo.

Introdução

A Pedagogia Histórico-Crítica preconiza que a atuação docente deve ir além dos currículos padronizados e das práticas de ensino-aprendizagem baseadas na memorização e reprodução cultural. Essa abordagem exige uma formação aprofundada, abrangendo conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e sociais, com o objetivo de transmitir os saberes elaborados pela humanidade ao longo do tempo.

Em consonância com essa visão, o presente estudo propõe analisar as principais políticas brasileiras de formação de professores que contribuíram para o desmonte da educação, com um marco histórico a partir dos anos 1990. A metodologia empregada consiste em uma revisão bibliográfica crítica.

As complexas dinâmicas de mudança social evidenciam a necessidade de estabelecimento de normas, leis e regras para a convivência social, culminando na formação do Estado. A transmissão dos saberes historicamente elaborados pela humanidade ocorre por meio da educação, que, na perspectiva de Saviani (2011), qualifica-se como uma categoria de trabalho não-material.

Saviani (2011) discute o conceito de trabalho não-material como a produção de ideias, categorizando-o em duas modalidades: aquela em que o produto se desvincula do produtor, e aquela em que o produto permanece indissociável do produtor, categoria na qual a educação se insere. Conforme o autor, "A educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho" (Saviani, 2011, p.11).

Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica, cujo precursor é Dermeval Saviani (2008), concebe a educação escolar como um meio essencial para instrumentalizar os alunos com conteúdo que os capacitem a compreender e atuar criticamente na sociedade. Essa abordagem enfatiza o diálogo entre docentes e discentes e a superação do senso comum, integrando a experiência inicial do educando ao vasto universo cultural acumulado historicamente pela humanidade (Saviani, 2008).

Fundamentada no método materialista Histórico-Dialético, essa pedagogia propõe uma visão de mundo, sociedade, escola e ser humano que busca uma educação engajada na luta de classes, defendendo a democratização do acesso aos conteúdos científicos para a classe trabalhadora (Saviani, 2008).

Mercado e escola: efeitos do neoliberalismo na educação

A emergência do neoliberalismo no Brasil, a partir da década de 1990, redefiniu o papel do Estado, que se tornou "mínimo" no que concerne ao financiamento da educação pública. Essa ideologia propagou a crença em um mercado autorregulável e

emancipador, capaz de prover empregos e proteção social. Os governos neoliberais não apenas reestruturaram a realidade econômica, política, jurídica e social. Adicionalmente, transferiram a responsabilidade pelas mazelas educacionais e sociais para os indivíduos, personalizando o êxito e o fracasso (Gentili, 1996).

A cultura neoliberal, que valoriza o setor privado em detrimento do público, impulsionou privatizações na saúde e educação, além de atuar contra sindicatos e movimentos sociais. Com a ascensão dessa ideologia e o influxo de financiamentos externos, a educação foi progressivamente compreendida como um insumo, priorizando a quantidade em detrimento da qualidade. A educação, em conjunto com a economia, assumiu um papel central na sustentação da competitividade e na disseminação dos ideais de organismos multilaterais, cujos documentos influenciam diretamente a formulação de políticas públicas educacionais no país (Gentili, 1996).

Conforme Saviani (2004, p. 234), "enquanto o capitalismo socializou a produção, ele manteve sob controle privado e apropriação", resultando que o desenvolvimento das forças produtivas e as revoluções tecnológicas beneficiam os detentores dos meios de produção, no qual o Estado busca garantir a acumulação de capital, qualificar a mão de obra e controlar conflitos sociais mediante políticas e programas compensatórios (Saviani, 2004).

Em contraste, uma concepção crítica de Estado, que visaria atender à sociedade de forma equitativa, priorizaria programas e projetos que promovessem a incorporação de conquistas sociais pelos grupos desfavorecidos, buscando mitigar as desigualdades sociais (Saviani, 2004), o que teve êxito, mesmo baixo, com a Constituição Federal.

Desse modo, na década de 1990, o Brasil alinhou-se às diretrizes do Banco Mundial, implementando uma reforma estrutural que resultou na transição para um "Estado mínimo", substituindo o "Estado benfeitor". Essa política levou à redução gradual dos investimentos em serviços públicos, notadamente educação e saúde, priorizando uma abordagem educacional assistencialista focada na construção da

cidadania, contenção da pobreza e preparação para o mercado de trabalho (Figueiredo, 2001).

Após o impeachment de Collor e a posse de Itamar Franco em 1993, houve uma abertura do mercado externo e uma reorientação da educação para as demandas do mercado. As metas educacionais brasileiras foram influenciadas pelos ideais da Conferência Mundial de Educação para Todos, culminando no Plano Decenal de Educação para Todos (1993), e na implementação da moeda real em 1994.

Ao longo dos anos 90, o governo de Fernando Henrique Cardoso priorizou a educação, buscando integrar os setores público e privado aos interesses do capital e do mercado de trabalho. A política mundial interferiu visivelmente nas políticas públicas educacionais, influência que se intensificou fortemente com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394/96, e das legislações complementares (Shiroma, Moraes, Evangelista, 2007).

Em 1995, o governo de FHC, por meio do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), apresentou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Essa reforma impactou o Ensino Superior com a privatização e mercantilização da educação, resultando em alterações na organização do sistema, precarização do trabalho docente, redução de investimentos em universidades públicas e o aprofundamento da parceria público-privada, visando maior competitividade e contenção de gastos (Sousa, 2015). O intuito era a "adequação dos objetivos educacionais às novas exigências do mercado internacional e interno, e, em especial, a consolidação do processo de formação do cidadão produtivo" (Shiroma, Moraes, Evangelista, 2007, p. 65).

Entre a vitória, retrocessos e a luta: desafios para a PHC

Com a vitória da esquerda em 2012, esperava-se uma mudança de rumo nas políticas, mas isso não ocorre. Lula assume um país em recessão, com Estado

fragilizado, economia desindustrializada, domínio do capital financeiro, sociedade fragmentada e monopólios privados, o que aprofunda as desigualdades sociais (Sader, 2019).

O neoliberalismo continua, sob a premissa de não haver alternativa, com políticas de interesse dos dominantes, o que segue no campo educacional. Apesar das críticas ao legado de FHC, o governo Lula aprofundou reformas alinhadas às recomendações do Banco Mundial e do FMI, ampliando a abertura da educação, especialmente superior, ao setor privado e estrangeiro, além de incentivar a EaD (Malanchen, 2015).

As diretrizes para o Ensino Superior e a formação docente passaram por reformas voltadas à expansão e diversificação de cursos e instituições. Contudo, essas políticas intensificaram a mercantilização, ao priorizar o setor privado por meio de programas como o ProUni e o Fies, que destinaram bilhões ao ensino superior privado (Vaz, 2017). Contudo, houve expansão das IES públicas, com a criação de novas universidades federais e transformação dos CEFETs em Institutos Federais, embora o setor privado mantivesse a maioria das matrículas (71,5%) frente ao público (39,7%) (Chaves, Amaral, 2016).

Em 2015, o CNE aprovou a Resolução nº 2, que definiu diretrizes para a formação inicial e continuada de professores da educação básica, estabelecendo áreas de atuação, conteúdos, carga horária mínima e valorização docente. Em 2016, Dilma instituiu o Decreto nº 8.752, criando a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, que manteve a formação de professores, pedagogos e funcionários das redes públicas e privadas. Embora buscassem reduzir desigualdades, os governos dependeram de alianças políticas, recorrendo a concessões que limitaram a realização de seus objetivos (Chaves, Amaral, 2016).

Com a entrada da direita em 2016, após o impeachment de Dilma, os governos de Temer e Bolsonaro aprofundaram o neoliberalismo no Brasil, intensificando cortes e

reformas que priorizaram a lógica de mercado, especialmente na Educação Superior, previdência, trabalho e saúde. As políticas favoreceram a mercantilização do ensino, a redução de direitos da classe trabalhadora e a precarização da mão de obra, revertendo conquistas sociais acumuladas nas gestões anteriores e empurrando parcelas da população de volta à pobreza (Orso, 2020).

Temer inicia seu mandato com a PEC n° 241/16, a qual congela os gastos por dois anos em diversas áreas, incluindo saúde e educação. Com as políticas de direita, advêm projetos como a alteração da 57 estrutura proposta da BNCC, com a Reforma do Ensino Médio, prevista via medida provisória n° 746/2016 e promulgada pela Lei 13.415/2017 (Orso, 2020).

A versão apresentada por Dilma com vistas para a uniformidade dos direitos e objetivos de aprendizagem, porém essa segunda retira a obrigatoriedade de ensino da Língua Inglesa, abre para a Educação a Distância no âmbito do ensino médio, nas áreas de formação técnica e profissional, autoriza pessoas não licenciadas a dar aula por via do notório saber, entre outros. As políticas do Novo Ensino Médio e do Ensino Superior se articulam para limitar o acesso da classe proletária às universidades, reduzindo conteúdos, restringindo escolhas sobre trajetórias acadêmicas e dificultando mudanças ao longo do tempo. Isso gera desigualdade frente aos estudantes de escolas particulares, que recebem formação mais completa (Orso, 2020).

No governo de Bolsonaro, a educação avançou em direção a um modelo antidemocrático e privatizante, marcado por cortes orçamentários, ataques às universidades públicas, boicote à autonomia na escolha de reitores e precarização das carreiras docentes, além da implementação do programa “Future-se”, que incentivou o autofinanciamento e reduziu a responsabilidade estatal (Silva, Ribeiro, Andrade, 2022).

No ensino básico, políticas como a militarização de escolas, regulamentação do homeschooling e o projeto “Novos Caminhos” reforçaram a formação de mão de obra

para o mercado, em detrimento da democratização do ensino (Silva, Ribeiro, Andrade, 2022).

No âmbito da formação docente, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação) define competências, articulando conhecimento, prática e engajamento, mas em um contexto de restrições e desmonte das universidades públicas, com esvaziamento do conhecimento científico. O conjunto dessas medidas evidencia o avanço de políticas conservadoras, mercantilista e restritivas, com impactos profundos sobre a democratização da educação e a autonomia acadêmica (Souza, 2022).

Nos seis anos dos governos Temer e Bolsonaro, os retrocessos nas políticas educacionais favoreceram o crescimento do setor privado. A flexibilização e expansão dos cursos à distância, favoreceu a criação de polos sem supervisão do MEC, gerando preocupação quanto à qualidade (Bittencourt, 2023).

Considerações Reflexivas

A libertação da classe trabalhadora depende do acesso e domínio dos conhecimentos historicamente acumulados pelas elites (Saviani, 2008). A luta por esses saberes é marcada por avanços e retrocessos, refletindo a tensão entre políticas que buscam atender às necessidades populares e o poder das elites que condiciona a governança. Ao longo do tempo, percebe-se que muitas políticas sociais ajudaram os menos favorecidos, mas mesmo aquelas destinadas à classe trabalhadora acabam preservando interesses da elite, evidenciando a complexidade do campo político e a necessidade de resistência consciente.

Nesse contexto, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) se apresenta como uma pedagogia contra hegemônica, comprometida com a escola pública, o saber objetivo e a valorização dos conteúdos, atuando como instrumento de emancipação da classe trabalhadora (Orso, 2020). Seu papel é formar cidadãos críticos, capazes de perceber a

exploração e lutar pela democratização do saber, funcionando como ferramenta de resistência contra a mercantilização e o desmonte educacional promovidos pelo neoliberalismo. Assim, a PHC não se projeta apenas como teoria, mas como prática concreta na construção de consciência de classe e na transformação social.

Referências

BITTENCOURT, Alexandre. **Cinco instituições particulares concentram 27% dos alunos graduação do país.** 2023. Disponível em: https://www.maisgoias.com.br/brasil/cinco-instituicoes-particulares-concentram-27 dos-alunos-de-graduacao-do-pais/ Acesso em: 03 jan. 2024.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; AMARAL, Nelson Cardoso. **Política de Expansão da Educação Superior no Brasil -** O PROUNI e o Fies como financiadores do Setor Privado. vol. 32, núm. 4, pp. 49-72, 2016. DOI: 10.1590/0102-4698162030. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, MG: Educação em Revista, 2016.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação:** manual do usuário. *In*: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (Orgs.). Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. **Políticas educacionais do estado do Paraná nas décadas de 80 e 90 :** da prioridade à "Centralidade da Educação Básica" (dissertação de mestrado) –Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2001.

MALANCHEN, Julia. **Políticas de Formação de Professores a Distância no Brasil:** uma análise crítica. Campinas: Autores Associados, 2015.

SADER, Emir**. Lula e a esquerda do século XXI.** Neoliberalismo e pós-neoliberalismo no Brasil e na América Latina. Rio de janeiro: LPP/UERJ, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da Educação.** LDB: trajetória, limites e perspectivas. 9 ed. Campinas- SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI. Dermeval. **Pedagogia histórico-critica:** primeiras aproximações. 11° ed., Campinas, SP, Autores associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia** 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SHIROMA Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4° ed. Rio de janeiro: Lamparina, 2007.

SOUSA, Joceli de Fatima Arruda. **O Processo de Barateamento na Formação de Professores:** Bases Política e Teórica. 2015. 156 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SOUZA, Mari Rosa. **A era bolsonarista e o desmonte das políticas sociais de acesso à educação.** *in* ZIMMERMANN, Clovis Roberto; CRUZ, Danilo Uzêda da. Políticas sociais no Governo Bolsonaro: entre descasos, retrocessos e desmontes / Ádila Cibele França ... [et al.]; - 1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Salvador: Pinaúna, 2022.

SILVA, Renato Luz; RIBEIRO, Paulo Ricardo de Oliveira; ANDRADE, Mayse de Oliveira**. O descaso com a política educacional no Governo Bolsonaro**. *in* ZIMMERMANN, Clovis Roberto; CRUZ, Danilo Uzêda da. Políticas sociais no Governo Bolsonaro: entre descasos, retrocessos e desmontes / Ádila Cibele França ... [et al.]; - 1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Salvador: Pinaúna, 2022.

VAZ, Suzanete Aparecida de Freitas. **As políticas para o Ensino Superior no governo Lula (2003 – 2010):** análise dos pesquisadores. 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2017.

ORSO, Paulino José. **Um espectro ronda a escola pública**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

A INFLUÊNCIA DO BANCO MUNDIAL NA PROPOSIÇÃO DAS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Eixo Temático – Políticas Educacionais

Marcelo Henrique da Silva Soares; Universidade Estadual de Maringá (UEM)
marcelo.3henri@hotmail.com
Alessandro Santos da Rocha; Universidade Estadual de Maringá (UEM)
asrocha2@uem.br
Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares (GEPHEIINSE) - GT HISTEDBR MARINGÁ

Palavras-chave: Educação Infantil, Privatização da Educação, Precarização

Introdução

No âmbito das políticas educacionais brasileiras, a Educação vem se tornando uma moeda de troca do capitalismo a fim de preparar cidadãos para o mercado de trabalho de forma barata, simples e rápida. Este trabalho tem como objetivo apresentar uma análise como o processo vem ocorrendo principalmente nas últimas décadas da volta do assistencialismo na educação infantil, na qual priorizam as competências e menosprezam o conhecimento científico, tornando a mercantilização da educação pública uma necessidade para o capital por meio da abertura da Parceria Público Privada, desvalorizando e precarizando o trabalho do professor e os conteúdos curriculares até então ofertados.

A pesquisa acerca do assistencialismo tem um estudo escasso, especialmente ao que se diz respeito ao retorno do assistencialismo por conta do sistema capitalista e a influência da hegemonia mundial. Neste estudo, entendemos que essa influência sistêmica do capitalismo hegemônico, carece na pesquisa e deve ser enfatizada, devido a vários fatores que influenciam a educação, como o Banco Mundial, UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), Institutos como Natura, Unibanco, Petrobras, Fundações e dentre outros organismos e instituições.

Através das leituras iniciais que realizamos, entendemos que os organismos internacionais, atuando em parceria com o Estado que além de financiador de toda gestão organizacional se torna moderador e regulamentador das políticas educacionais. Essas instituições não só constrangem, mas também cerceiam o movimento da economia internacional dos países em desenvolvimento, pois favorecem os ricos sobre os pobres, o capital sobre o trabalho e o capital financeiro sobre o capital industrializado.

No avanço do capitalismo, no qual muitas vezes valoriza a eficiência e a produtividade, as creches e centros de educação infantil são ótimas ferramentas, no entanto está gerando altos custos para o Estado, e nesse sentido nos perguntamos: ao minimizar o investimento do Estado, pode levar a dar ênfase no retorno do assistencialismo, inviabilizando alcançar de fato as metas que são traçadas para o ensino na Educação infantil?

O presente trabalho justifica-se na tratativa do tema pela importância de estudar a relação entre a Parceria Público Privada e a educação brasileira com enfoque na educação infantil e suas mudanças ocorridas nos últimos anos. Com o avanço e o recrudescimento das políticas de cunho neoliberal na gestão educacional e seus interesses em torno da eficiência, eficácia, de uma gestão de resultados, observamos que as políticas têm servido aos interesses da burguesia, e no muito para a quem vende sua

força de trabalho, políticas focais, paliativas e assistencialistas, atendendo aos interesses de quem detém os meios de produção, no qual interessa formar força de trabalho barata.

Referencial Teórico-Metodológico

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida por meio de estudos bibliográficos e documentais, com destaque ao relatório do Banco Mundial, intitulado de *Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil* (2017). Percorreu-se ainda a uma análise a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a estudos que debatem a relação entre o público e o privado na educação.

Após o período da Segunda Guerra Mundial, foi criado os Acordos de Bretton Woods, sediado em 1944 em Washington, Estados Unidos da América, um sistema financeiro internacional que unifica regras e políticas que pudessem prover uma melhor desenvoltura internacional. Sob esse viés, podemos entender que as regras e políticas sancionadas pelos acordos negam a real heterogeneidade dos países em desenvolvimento, visto que atendem primeiramente os Estados já desenvolvidos. Para Zanardini:

> O projeto hegemônico materializado pelo neoliberalismo pode, então, ser caracterizado como um processo de duplo caráter, que permite: por um lado impor uma intensa dinâmica de mudança material composta por estratégias políticas, econômicas e jurídicas que visam encontrar uma saída para o processo de crises cíclicas do capitalismo a partir do fim dos anos 1960, e por outro representar e aglutinar um projeto com força ideológica na sociedade, atuando principalmente na construção de outro senso comum que fornecesse coerência rumo à legitimidade de suas propostas reformistas (Zanardini, 2008, p. 89).

Uma das instituições criadas pelos Acordos de Bretton Woods, o Banco Mundial publicou um relatório de dados chamado *Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil* (2017), no qual relata dados de necessidade de redução com os gastos escolares públicos, e, em outros eixos de políticas públicas, tal

como o Sistema Único de Saúde. A necessidade de cortes de orçamento e contrarreforma das políticas públicas são apresentadas como uma maneira de sustentar os investimentos e os resultados. Tratando a educação como uma mercadoria responsável por gerar lucro ao capital e para o Estado o ônus.

Ainda que os dados do relatório publicado pelo Banco Mundial sejam de fonte de dados, os quais tentam coagir países em desenvolvimento, a seguir uma agenda no qual as políticas macroeconômicas, a privatização e a desregulamentação, e em suma seja implementada, uma governança empresarial e orientada para o mercado. Após o início do século XIX, os países que se iniciaram nas primeiras décadas daquele século, tentaram neutralizar a capacidade competitiva dos países que vieram depois deles, por meio de regras e políticas feitas pelas grandes potências através do Banco Mundial, e de outros agentes do sistema financeiro internacional.

Os países latino-americanos são considerados países que vieram depois, ou seja, países de capital dependentes e periféricos, ou seja, destinados apenas para extração e exportação de matérias-primas enviadas aos países centrais, tais como Estados Unidos da América e Europa, perpetuando as relações econômicas e políticas desiguais, moldando também a esfera educacional para que mantenha a dependência cultural e intelectual.

A educação necessita de funcionários, espaço físico, demanda de alunos, entre outros aspectos necessários para o funcionamento da estrutura escolar, além da mercadoria especial chamada de força de trabalho, pois somos servidores trabalhadores. Entretanto, por ser mercadoria, a força de trabalho tem “valor de uso e de troca” (MARX, 2004), sendo assim o sujeito pode querer receber um salário alto pelo trabalho que você não irá conseguir, já que existe um "exército” de reserva de força de trabalho, dessa forma há uma média de valor de mercado, pois existe a demanda da oferta e procura (SMITH, 1996).

A educação nunca foi prioridade e até hoje ainda não é vista como essencial em questão de se produzir conhecimento. Então, essa função era delegada a terceiros como as instituições supracitadas ou a cargo da própria família. Décadas a frente a evolução industrial chega mais forte na América Latina e houve a necessidade de pensar em onde os filhos e filhas das mães operárias iriam ficar, já que necessitavam de um lugar ou pessoas para cuidarem, estes avanços só foram possíveis por conta dos interesses, principalmente políticos econômicos, o qual deram abertura para as mulheres inserirem no mercado de trabalho assalariado quando a sociedade passava e do avanço científico.

De acordo com Sandri (2016), principalmente após o governo de Sarney, houve uma descentralização do governo federal com ações assistencialistas de políticas sociais públicas, visto que a Educação Infantil ficou sob a tutela majoritária dos municípios e entes federados. Houve nesse período diversas ações de cunho emergencial e de assistência, como o SUS (Serviço Único de Saúde) de 1990, o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) de 1999, o PROUNI (Programa Universidade Para Todos) de 2004, entre outros.

No Brasil do século XX, sob influência da Escola Nova, priorizam as crianças da elite mais do que as da classe popular e para com essas o enfoque principal era relacionado aos cuidados de higiene, alimentação e segurança física. A partir do momento que perceberam que a marginalidade e delinquência pudessem diminuir surgiu a LDB 4.024/61 e no seu artigo sobre educação primária relata:

> Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância. Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

Esta lei em tese era para assegurar ao discente uma formação comum para com todos, gratuita e de qualidade, possibilitando um avanço nos níveis de ensino, entretanto a principal necessidade deu-se em suprir a falta da mão de obra ao mercado de trabalho

e cooperando com a sociedade civil e exercendo sua cidadania. A partir dela possibilitou que inúmeras mães pudessem ingressar no mercado de trabalho, já que teriam um lugar para deixar seu filho menor de sete anos.

Conforme a BNCC, "[...] os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural". Seus campos de experiências são definidos e baseados no que está decretado nas DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil) em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem assegurado às crianças e coligando às suas experiências, entretanto sendo compactuado com o neoliberalismo econômico e hegemônico com visão dos intelectuais orgânicos.

Pontos já abordados em 2017, pelo Banco Mundial: "Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil", relatório sobre os gastos fiscais do nosso país e medidas que colocam como solução para termos uma melhor educação. Citando algumas colocações do Banco Mundial, a qual permeia o retorno do Assistencialismo na Educação Infantil advém do Capitalismo, dentre elas vale a pena destacar: a pressão por eficiência econômica, visto que o capitalismo muitas vezes valoriza a eficiência e a produtividade, o que pode levar à redução de custos na educação infantil e à ênfase no assistencialismo; a desigualdades socioeconômicas: A desigualdade de renda nas sociedades capitalistas pode resultar em disparidades na qualidade da educação infantil, com crianças de famílias mais ricas acessando oportunidades educacionais de maior qualidade; e a influência do setor privado: A privatização da educação infantil em sistemas capitalistas pode priorizar o lucro sobre a qualidade da educação, o que pode levar a um maior foco no assistencialismo.

No tempo presente, em todas as etapas da educação básica, outros níveis educacionais e modalidade de ensino, encontra-se um elo entre o privado e público desenvolvendo ações de acordo com os interesses de grande maioria privado, focando

em políticas englobando todos, porém se finda em políticas somente para alguns, gerando divergências em suas concepções e privilégios para a classe dominante.

Resultados e Discussão

Embora o cuidado e o apoio básico sejam fundamentais para diversas famílias que apresentam dificuldades, uma ênfase excessiva no assistencialismo pode ter implicações negativas para o desenvolvimento educacional e social das crianças e perpetuação desigual na formação da sociedade. No que compete ao assistencialismo na educação, apresentam-se pesquisas como as de Barbosa e Costa (2017) e Mercadante (2012) trazendo em sua maioria os pontos positivos que foi a abertura de creches para as famílias terem onde deixar seus filhos para que possam vender sua força de trabalho, contudo na contemporaneidade as creches mudaram o foco para além do cuidar, os professores teriam que educar com práticas pedagógicas.

Com o apoio do Estado, a grande mídia e intelectuais orgânicos as implementações de novas medidas serão implantadas facilmente, visto que apresentaram pautas positivas de todo o processo e o bem que farão para os próprios indivíduos deixando entre linhas a forma de gestão organizacional e empresarial que pretendem alcançar com todos os métodos trazidos pela BNCC e emendas constitucionais.

Com o avanço do neoliberalismo pós-Constituição de 1988, permitiu a penetração de políticas do setor privado com interesses em manutenção da ordem capitalista. Os documentos normativos como a BNCC, embora apresentados na grande mídia como avanços para melhor desempenho dos estudantes, alinham-se a essa lógica de demandas mercadológicas e hegemônicas do capital, consentindo com uma visão neoliberal de educação.

Conclusão

Com todas as informações supracitadas, podemos dizer que o subdesenvolvimento na América Latina não é uma etapa prévia ao desenvolvimento, mas sim uma condição histórica específica de países latino-americanos. Essa condição histórica é firmada pelos estruturalistas a teoria da dependência, na qual existem países de centro e de periferia, os países de centro são os países europeus e os Estados Unidos que geram bens manufaturados, enquanto nos países latino-americanos é extraído as matérias-primas e alimentos, gerando o subdesenvolvimento da região. Muitos desses acordos respaldam a educação como forma de controle e organização dos indivíduos na sociedade capitalista contribuindo com o sistema capitalista. O que antes estava apenas focado nos anos finais da educação básica avançou para a outros níveis por meio da BNCC dessa forma limitando conteúdos científicos e ensino de professores.

Referências

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo**: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Brasil revisão das despesas públicas. Volume I: Síntese. Washington, DC: BM, novembro de 2017. p.121-151.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Senado Federal, [1996]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 07 ago. 2025.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. (Tradução Isa Tavares). São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do trabalho).

PERONI, Vera Maria Vidal. A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: ADRIÃO, Theresa e PERONI, Vera (Orgs.). **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 13-15 e p. 111-127.

SANDRI, Sandra. **A relação público-privado no contexto do ensino médio brasileiro:** em disputa a formação dos jovens e a gestão da escola pública. 2016. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/44310. Acesso em: 08 ago. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. 5 ed. Campinas. SP: Autores Associados, 1999.

ZANARDINI, J.B. **Ontologia e avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007).** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO ESTADO DO PARANÁ E NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA – PARANÁ

Eixo Temático - Políticas Educacionais

Swelen Freitas Gabarron Peralta - UTP
swelenf@gmail.com
O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil(CAPES) - Código de Financiamento 001

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica; Diretrizes Curriculares Municipais; Implementação; Institucionalização.

O resumo é parte da dissertação por mim defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná na linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação em agosto de 2024. A referida pesquisa trata das Diretrizes Municipais de Educação do Município de Araucária – PR e seu processo de implementação e/ou institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica a partir dos

documentos de 2004 e 2012. Desta forma, o problema desta pesquisa foi assim formulado: Quais os desafios para a implementação da pedagogia histórico-crítica para os docentes da rede municipal de ensino de Araucária/PR diante das políticas instauradas? Em conformidade com o problema constitui-se o seguinte objetivo geral: Investigar as Diretrizes Municipais de Educação (2004 e 2012) de Araucária e a presença da pedagogia histórico-crítica nestes documentos. Para tanto, os objetivos específicos são: Analisar a apropriação da pedagogia histórico-crítica como alternativa teórica para as diretrizes; examinar as transformações sociais na educação brasileira e suas interferências no ato educativo; investigar os condicionantes e dificuldades em reconhecer a concepção pedagógica na efetivação do trabalho docente. Com esse intuito, a metodologia utilizada é a da análise documental e de elementos do materialismo histórico, quando se apontam contradições e condicionantes históricos presentes na política educacional do município em questão e do estudo dos documentos elencados.

Quando tratamos sobre a institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica no município de Araucária, acreditamos que devemos elucidar alguns conceitos no que compete a uma teoria pedagógica. Dessa forma, a discussão elencada por Orso (2021) sobre o conceito de institucionalização implementação se tornam substanciais para que possamos compreender o movimento que aconteceu no Estado do Paraná e consequentemente na cidade de Araucária.

Desta feita, em 1990, o Estado do Paraná instituiu a teoria pedagógica denominada Pedagogia Histórico-Crítica no seu sistema de ensino. Consequentemente o município de Araucária, assim como outros do Estado, seguiram a mesma proposta. Consideramos fundamental citar alguns dos trabalhos de pesquisa desenvolvidos por pesquisadores da Unioeste sobre a institucionalização da PHC no Estado do Paraná. Autoras como Sandra Tonidandel, Luci Mara Mirandola e Kassia Camila Gonçalves possuem importantes estudos históricos sobre o percurso da Pedagogia Histórico-Crítica

no Estado. Além destas, verificamos na BDTD do sistema de bibliotecas da Unioeste, ainda alguns trabalhos com especificidades nas cidades do Paraná.

O principal por nós analisado é o da Verieli Della Justina, que desenvolveu sua dissertação de mestrado intitulada: *A trajetória da educação e da Pedagogia Histórico-Crítica na rede pública municipal de Araucária: lutas e disputas.* As contribuições de Eliane Viana, Celso Sidinei Balzan, André Luiz Pacheco de Miranda, Leonete Dalla Vechia Mazano, Jussara Marquezi e Tassia Lima de Camargo foram de grande valia para que pudéssemos perceber os movimentos análogos aos da rede de Araucária em cidades como Itaipulândia, Cascavel, Francisco Beltrão e Foz do Iguaçu, que são as localidades desses autores. Elencamos a Universidade Estadual do Oeste do Paraná como base conceitual para a pesquisa, uma vez que a universidade possui notória rede de pesquisa e produção sobre a Pedagogia Histórico-Crítica no Paraná, além de fazer parte do grupo nacional mais importante de pesquisa sobre a PHC, o HISTEDBR. O HISTEDOPR, com sede na Unioeste, tem massiva participação dos seus membros nas orientações destes e de tantos outros trabalhos de produção científica nos seus cinco *campi*.

O histórico de lutas em prol da educação é de longa data no município da região metropolitana de Curitiba por nós elencado como lócus da pesquisa. Essa história se entrelaça com as lutas educacionais traçadas pelos educadores do Estado do Paraná. Tonidandel (2021) discorre que: “Em 18 de dezembro deste ano, 2021, no Paraná, comemoramos 31 anos da institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) no currículo para o ensino básico público no Estado”. Nessa mesma perspectiva, Araucária seguiu os passos da SEED e instituiu em seus currículos a Pedagogia Histórico-Crítica na mesma época, em 1990, período em que a rede estadual reestruturava o seu currículo:

> O trabalho de reestruturação do Currículo de 1º Grau da Rede Estadual de Ensino teve como ponto de partida a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização que, dentro da proposta de Reorganização da Escola Pública de 1º Grau do Paraná, constitui-se no primeiro passo. Através do envolvimento

> de professores da rede Estadual e Municipal, representantes dos Núcleos Regionais de Educação, das Inspetorias Estaduais de Educação, dos Cursos de Magistério, da Associação dos Professores do Paraná, Associação Educacional do Oeste do Paraná, da União de Dirigentes Municipais de Educação e das Instituições do Ensino Superior, em uma seqüência de encontros, foram discutidos os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica que fundamentam teoricamente esta proposta. (Paraná-SEED, 1992, p. 13)

Mesmo com esse exposto do documento oficial, a implementação da PHC nesse período histórico, pelos educadores paranaenses, amparados pelo momento da redemocratização que ocorria no país com o término da ditadura, não se efetivou claramente. Nesse interim, a proposta contemplada pela PHC era favorável ao momento democrático que se desenhava nacionalmente. Sendo assim, segundo Orso e Tonidandel (2013) "o Paraná protagonizou sua experiência mais ousada em termos de educação até o momento", pois essa ação deve ter causado espanto tanto naqueles que de alguma forma conheciam a teoria pedagógica, pelo fato da sua prematuridade, quanto naqueles que não faziam ideia do que era a tal concepção. Sobre o momento histórico, anos 1980, Gonçalves (2019) ressalta que:

> A gestão de Richa foi marcada por buscar uma educação democrática, oportunizando ensino público gratuito para a população, melhores condições de trabalho para professores e participação popular na escola. Nesse governo, foram propostas orientações para a educação fundamentada na concepção homem, sociedade e educação. Para chegar a tais objetivos, a SEED organizou cursos de capacitação de professores, produção de materiais didáticos, estudos dos fundamentos teóricos-metodológicos da PHC, assim como investiu em construção de novos prédios escolares. Tudo isso para atingir o objetivo final que era a reestruturação do ensino de primeiro e segundo grau, bem como ultrapassar a concepção tecnicista, legado do período ditatorial dos militares na educação. (Gonçalves, 2019, p. 20)

Politicamente, o Paraná, no momento exposto por Gonçalves, estava sob o governo do PMDB, este que havia vencido a eleição no ano de 1982 e colocava José Richa (1983-1986) como seu governador. Os partidos PMDB e PDT faziam oposição ao regime militar e, por esse motivo, o governo instaurado no Estado com Richa deu início

a mudanças educacionais e a propostas mais democráticas para as políticas públicas. O governo anterior, do governador Ney Braga, no período da ditadura, instituiu políticas rígidas, pautadas no que o governo federal esperava que um executor de ordens fizesse. Assim, a eleição e vitória de José Richa foi mais que uma vitória eleitoral, foi uma vitória contra o sistema que os apoiadores da ditatura, mesmo após a redemocratização queriam que continuasse, de forma "maquiada".

A disseminação da PHC como alternativa às Pedagogias burguesas e a inserção de intelectuais em defesa desta teoria nos partidos políticos, a partir de 1983, nos postos de direção da Secretaria de Estado da Educação (SEED) e das Secretarias Municipais de Educação (SMEs), influenciaram o debate e proposição da PHC no Estado. À medida que os problemas do cenário educacional eram explicitados, os educadores integrantes do coletivo que construía a PHC buscaram inserir aquelas formulações, ainda iniciais, nas políticas para educação do Paraná. (Tonidandel, 2014, p. 17). Esta abertura permitiu que os educadores do Paraná, aqueles que defendiam e estudavam a PHC, conseguissem a inserção da construção da referida proposta educacional contra hegemônica às teorias burguesas de educação.

Por mais espantosa que possa ser a implementação de uma pedagogia dita como revolucionária em um Estado quando tão logo ocorreu a abertura política, o histórico de lutas dos educadores paranaenses foi levado em consideração para que esta pudesse ser aceita pelos governadores que passaram pelo poder no que compete de 1986 a 1994. A inspiração para a apresentação dessa corrente pedagógica no período aos professores e equipes de ensino do estado se deu por conta de alguns profissionais da rede estadual de educação que participaram do programa *stricto sensu* em educação da PUC-SP e, consequentemente, aproximaram-se dos pensamentos e aulas do professor Demerval Saviani, suas propostas e teses, disseminando esse conhecimento entre seus pares.

À vista disso, os governadores da época, a exemplo de José Richa (eleito pelo PMDB 1983-1986), queriam demonstrar mais sintonia com os profissionais da

educação no que competia a uma educação democrática, assim também o fizeram os governadores Álvaro Dias (PMDB 1987-1990) e Roberto Requião (PMDB 1991-1994), realizando o início do documento curricular oficial do Estado no que competia à educação pública estadual, denominado como *Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná* (CBEP) escrito pela equipe técnica da SEED no início dos anos 1990.

Partindo desse pressuposto, ainda sob as reflexões de Orso e Tonidandel (2013) sobre o momento vivido na política paranaense, um questionamento surge sobre a real intenção do governo do governador Álvaro Dias com uma proposta educacional avançada, crítica e progressista:

> Se o Currículo Básico demonstra realmente o interesse do Governo com a educação, como é que se explica o fato de cerca de um ano e meio antes disso, o mesmo governo Álvaro Dias, durante uma greve de professores que já durava 25 dias, no dia 30 de agosto de 1988, atacou os professores com a cavalaria da PM, com bombas de gás e
> balas de borracha? Será que em tão pouco tempo, depois ocorreu uma "conversão" tão grande por parte do governo a tal ponto de adotar uma proposta pedagógica transformadora? Porque um governo burguês haveria de institucionalizar uma proposta pedagógica centrada numa pedagogia transformadora? (Orso e Tonidandel, 2013, p. 150)

A partir desta perspectiva, Baczinski (2007) aponta a contradição existente entre a teoria pedagógica e seus pressupostos, pois o documento oficial (Ciclo Básico) tinha a primazia de oferecer aos estudantes uma educação científica e de qualidade. Já aos profissionais do magistério assistimos uma constante desvalorização salarial, ações autoritárias e antidemocráticas, pois, além do grupo de professores grevistas serem pisoteados pelos cavalos da PM, muitos ainda foram demitidos (os celetistas, reconduzidos mais tarde), processos administrativos, suspensão de pagamento e substituições de diretores em algumas escolas. Essas ações se desenrolaram até o término da gestão do governador Álvaro Dias (PMDB) em 1991, e o que se via frequentemente eram "atitudes autoritárias e antidemocráticas, exatamente num

momento em que a escola estava sendo anunciada como um espaço democrático" (Baczinski, 2007, p. 52).

Baczinski (2007) conclui que, por mais que a proposta pedagógica tivesse base nas categorias da contradição e da mediação, isso não foi suficiente para uma real mudança na rede de ensino. Como o Estado não interpretou as bases filosóficas de cunho socialista, continuou com os pressupostos de cunho liberal e capitalista. Dessa forma, deu-se a má interpretação da teoria por parte dos docentes e isso refletiu-se na sua prática pedagógica. Portanto, os educadores, na sua maioria, não entenderam o documento à guisa da crítica a sociedade capitalista e não se apropriaram integralmente da proposta.

Outra característica educacional elencada desde o início do governo Álvaro Dias (1987-1991) foi a municipalização do ensino, que já era discutida. Ela pretendia ser uma divisão de responsabilidades e despesas entre o Estado e os Municípios. Mesmo a colaboração sendo planejada por um bom tempo antes de começar a ser executada e não ter sido finalizada na gestão Dias, somente iniciada, no que se refere a recursos financeiros, políticas educacionais, cargos e salários do magistério e a formulação de documentos, como as diretrizes, não foi levado em conta a necessidade de um aumento na distribuição de recursos, deixando as prefeituras com um sistema fragilizado para este fim.

É nesse momento que o governo inicia o processo de descentralização do ensino e começa a transferência de alunos e turmas para as escolas da rede municipal de ensino.

Nesse mesmo período, 1990, professores da rede municipal de Araucária iniciam gradativamente estudos para a composição de "um currículo para Araucária, garantindo a unidade de concepção, encaminhamento metodológico e avaliação" (Araucária, 2004, p. 5). Nos anos que se sucederam na década de 1990, vários grupos de estudo foram realizados e documentos foram produzidos pelo coletivo de professores por intermédio

da Secretaria de Educação (SMED). Dessas discussões surgiram os documentos nomeados de Propostas Curriculares. Da discussão e composição dessas Propostas Curriculares, em 2004 o município de Araucária publica sua primeira Diretriz Municipal de Educação (DME). Consideramos importante esclarecer a institucionalização e a implementação de uma teoria pedagógica em um sistema de ensino. A investigação realizada infere que, em Araucária ocorreu o processo de institucionalização da pedagogia histórico-crítica por meio dos documentos oficiais que subsidiam o ensino, mas que por forças antagônicas, oriundas da visão neoliberalista da educação, fica evidenciado na atualização dos documentos a partir da BNCC que a pedagogia histórico-crítica foi desaparecendo da linguagem oficial da Secretaria Municipal de Educação por meio dos documentos expedidos. Esse desaparecimento se deu quando o sistema iniciou seus estudos sobre a Organização Curricular de Araucária – Um compromisso com o direito ao conhecimento (2019), desta feita, a Organização Curricular de Araucária foi discutida e homologada sem formações específicas e discussões sobre o antagonismo presente na PHC em relação à BNCC. Assim, os educadores acreditavam que estavam cumprindo o seu papel democrático na instância que compete às discussões em conjunto para a homologação do currículo municipal.

Quando nos deparamos com uma rede de ensino em que, durante vários anos, a concepção Histórico-Crítica sempre apareceu nos seus escritos, pensamos que, por mais que seja uma "organização curricular" para se atingir o "compromisso com o direito ao conhecimento", a discussão sobre o enfrentamento do projeto neoliberal apresentado pela inserção da BNCC teria que aparecer nos documentos prescritos.

Assim, consideramos que não é só a BNCC que tirou a autonomia das escolas, mas sim, o próprio sistema de educação que institucionalizou uma concepção pedagógica e não planejou seus planos de educação e diretrizes municipais para que este fim fosse atingido.

Dessa forma, presenciamos como a classe trabalhadora ainda precisa se unificar, e compreender os pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica para cobrar da mantenedora esses elementos norteadores para a prática pedagógica. A PHC não é somente uma teoria pedagógica, ela é uma mudança de pensamento, de postura, de reflexão e ação, não só por parte dos docentes, mas principalmente do Estado na garantia de direitos e condições para a efetivação do trabalho docente.

Referências

ARAUCÁRIA. Prefeitura Municipal de. Secretária Municipal de Educação. **Organização Curricular de Araucária**: um compromisso com o direito ao conhecimento. Disponível em https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1tDrZKT9YAT1zrdrYgkWAEpB2rtEBUFuY - Acesso em: 30 maio 2023.

ARAUCÁRIA. Prefeitura Municipal de. Secretária Municipal de Educação. **Diretrizes Municipais de Educação**. Araucária, 2004.

ARAUCÁRIA. Prefeitura Municipal de. Secretária Municipal de Educação. **Diretrizes Municipais de Educação**. Araucária, 2012.

BACZINSKI. Alexandra Vanessa de Moura. **A implantação oficial da pedagogia histórico– crítica na rede pública do estado do paraná (1983 – 1994): legitimação, resistências e contradições.** Unicamp. CAMPINAS – SP, 2007.

DELLA JUSTINA, Verieli. **A Trajetória Da Educação e da Pedagogia Histórico-Crítica na Rede Pública Municipal de Araucária/Pr: Lutas e Disputas.** 2021 Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação. Linha de Pesquisa: História da Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE Cascavel, 2021.

GONÇALVES, K. C. **A Pedagogia Histórico-Crítica durante o governo de Roberto Requião (1991 - 1994).** (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-graduação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação. Linha de Pesquisa: História da Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE Cascavel, 2019.

ORSO, Paulino José. TONIDANDEL, Sandra. A pedagogia Histórico-Crítica e o currículo básico para a escola pública do Paraná – 1990: Do mito à realidade. **Revista**

Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n.2, p. 144-158, dez. 2013.

TONIDANDEL, S. **Pedagogia Histórico-Crítica: o processo de construção e o perfil do "Currículo Básico Para a Escola Pública do Estado do Paraná" (1980-1994).**(Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação. Linha de Pesquisa: História da Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE Cascavel, 2014.

TONIDANDEL, Sandra. **Análise dos diferentes processos de institucionalização da pedagogia histórico-crítica: O processo de construção da pedagogia histórico-crítica no Paraná.** *In:* LOMBARDI, J.C; COLARES; M.L.I.S; ORSO; P.J (orgs). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora.** (livro eletrônico). Uberlândia: Navegando publicações, 2021.

TONIDANDEL. Sandra. ORSO, Paulino José. "Currículo básico: Uma contribuição para a escola pública brasileira" (1988): O primeiro currículo fundamentado na pedagogia histórico-crítica do Brasil. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, SP, v.23, p.1-25. 2023. Disponível em: https://Periodicos.Sbu.Unicamp.Br/Ojs/Index.Php/Histedbr/Article/View/8674128/33326 Acesso em: 16 mar. 2024.

AÇÃO EXTENSIONISTA: ESTUDOS COLETIVOS SOBRE OS PLANOS DE EDUCAÇÃO

Eixo Temático - Políticas Educacionais

Eliane Brunetto Pertile; Instituto Federal do Paraná (IFPR)
eliane.pertile@ifpr.edu.br
Gabriela Viana Zucco; Universidade Estadual de Maringá (UEM)
gabiyiviana@gmail.com
Leonete Dalla Vecchia Mazaro; Secretaria Municipal de Cascavel (Semed/Cascavel)
leonetedvmazaro@gmail.com

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Instituto Federal do Paraná; Pedagogia Histórico-Crítica.

Introdução

As políticas educacionais, no contexto das políticas sociais, são emanadas pelo Estado como forma de manter o equilíbrio entre a voracidade do capital e as necessidades de sobrevivência da classe trabalhadora. Ou seja, decorrem da correlação de forças entre capital e trabalho e do intuito de perpetuar as bases desse modo de produção, numa relação em que respondem aos interesses hegemônicos de manter a

classe trabalhadora em condições mínimas de sobrevivência para exploração e, ao mesmo tempo e contraditoriamente, atendem ao interesse do trabalhador de obter possibilidades de acesso às condições indispensáveis à vida.

Carinhato (2024), ao estudar as estratégias neoliberais, explica que a retórica trabalhada é de que o problema estaria na falta de um gerenciamento das políticas, quando, o que ocorreu na verdade a partir da década de 1990 foi

.

> [...] uma intencional sabotagem das políticas sociais pelo governo Cardoso. Quanto à necessidade de focalização, a utilização destas num país com tamanha desigualdade social, inevitavelmente consolida e engessa a desigualdade, pois tais políticas não buscaram enfrentar a pobreza numa ótica estrutural, mas tão somente aliviar a pobreza dos "grupos socialmente mais vulneráveis", através da assistência social. (Carinhato, 2024, p. 45).

Portanto, as políticas educacionais resultam da disputa irreconciliável entre quem trabalha e quem explora, e a forma como são conduzidas reflete direta e incisivamente no projeto de sociedade que se efetiva, uma vez que estabelecem as condições e o sentido para a formação humana em determinado momento da história. Assim, estabelecer formas de resistência e de busca pela ampliação das políticas educacionais para que estas contemplem o acesso da população à educação é uma necessidade na luta da classe trabalhadora. Nesse sentido, segundo Mazaro (2024, p. 37), "quando movimentos sociais saem em defesa de determinados conteúdos (pautas), por meio de diversas formas de luta, provocam, por exemplo, alteração no curso do desenvolvimento de políticas sociais", ou seja, movimentam possibilidades de modificar a realidade objetiva, por meio da disputa de classes.

Nesse contexto, no presente momento destacam-se, no campo das discussões das políticas educacionais, os planos de educação, como o Plano Nacional de Educação (PNE), Plano Estadual de Educação (PEE) e o Plano Municipal de Educação (PME), por possuírem papel estratégico que norteará a educação pelo período dos próximos dez

anos. É extremamente fundamental que a elaboração e o monitoramento desses, ocorram utilizando ao máximo os espaços que a discussão democrática permite, avançando para a luta pelo direito à educação pública estatal, que atenda ao interesse da classe trabalhadora.

A vigência do atual Plano de Nacional de Educação (2014-2024), prorrogado até 31 de dezembro de 2025, por meio Lei Federal nº 14.934/2024, encontra-se em sua reta final e, ao acompanharmos o cumprimento de suas metas, no que tange ao investimento de ações que desenvolvam a qualidade educacional, apenas quatro, das vinte metas foram cumpridas no decorrer de sua vigência (CNDE, 2024).

Dada esta realidade, vários segmentos da sociedade civil se organizaram e participaram dos momentos de construção da proposta do novo Plano Nacional de Educação, para o período de 2026 a 2036. Contudo, deve-se reconhecer a correlação de forças entre o público e o privado na construção deste documento, o que foi representado, por exemplo, pelo ecoar das vozes de diversas representações da educação pública na Conferência Nacional de Educação (Conae), o qual dizia: "fora Lemann"[30].

Nesse sentido, a mobilização da classe trabalhadora na elaboração desses planos (nacional, estadual e municipal) é fundamental para que se tenha alguma possibilidade de resistência às investidas do capital sobre a educação das novas gerações. Os interesses colidentes entram em litígios e cada vez mais torna-se necessária a disputa de espaço para ampliação de políticas direcionadas para o fim público estatal.

Frente a essa realidade, o presente trabalho tem o objetivo refletir sobre a necessidade de organização da classe trabalhadora para a defesa dos direitos e, mais especificamente, da categoria docente para a participação nos espaços de luta por políticas mais amplas que atendam as necessidades de uma educação pública estatal.

[30]A menção ao Lemann se dá devido ao fato de sua relação direta com o empresariado, fazer parte da organização representativo do Todos pela Educação, ou seja, defende os pressupostos da educação mercadológica, plataformização, avaliações em larga escala, privatização dos espaços públicos e da gestão, e, ainda sua relação com o atual ministro da educação, Camilo Santana.

Mazaro (2024, p. 289), afirma que "não podemos perder de vista que a escola pública é espaço de formação da classe trabalhadora" é espaço legítimo de luta e por isso é alvo constante de políticas, principalmente relacionadas à formação do professor, que buscam "atrelar a educação ao mercado de trabalho e, consequentemente, ao modo de produção capitalista, a fim de conservar as relações de poder".

Utilizou-se como metodologia, neste estudo, o relato de experiência, no qual são apresentados resultados parciais de um projeto de extensão denominado "Estudos Coletivos: PNE em discussão" ofertado aos professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel-PR pelo Instituto Federal do Paraná - Campus Cascavel em parceria com o Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel-PR - Siprovel.

A necessidade de organização dessa ação extensionista, percebida no diálogo entre professores/pesquisadores da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel e professores/pesquisadores do IFPR Cascavel, decorre do compromisso com a educação pública e da preocupação com a organização coletiva, o que remete a organização sindical como instrumento de luta para a formação da consciência do trabalhador e mobilização de ações para classe trabalhadora.

Assim, o projeto em execução é composto por um coletivo de professores da Rede, da educação infantil e ensino fundamental anos-iniciais e docentes do IFPR, sendo realizado por meio de grupos de estudos, que se volta ao aprofundamento teórico em relação: às políticas educacionais, ao papel do Estado na organização dessas políticas, aos planos de educação em andamento; e às possibilidades de atuação coletiva e organizada da classe trabalhadora na proposição e efetividade dessas políticas e sistematização dos próximos planos, sobretudo o municipal.

Os encontros de estudos são quinzenais e acontecem no Campus - IFPR Cascavel, onde os textos abordados permitem o aprofundamento teórico sobre políticas educacionais a partir do Materialismo Histórico-Dialético, como método para chegar à

análise da realidade objetiva e local e orientar o estudo do Plano Municipal de Educação, que brevemente entrará em debate. O período de realização do coletivo de estudos corresponde ao segundo semestre de 2025, com oito encontros totalizando 50 horas de certificação aos extensionistas, sendo 25 horas atribuídas aos momentos presenciais e 25 horas atribuídas às leituras prévias a serem realizadas pelos cursistas. A dinâmica envolve estudos de textos, apresentação de estudos entre os participantes do grupo, participação de convidados externos (docentes de outras instituições públicas do ensino superior), discussões e formulação de sínteses compreensivas. Foram disponibilizadas 40 vagas para cursistas, priorizando um docente de cada escola ou Centro Municipal de Educação Infantil (Cmei) que esteja atuando como professor regente, coordenador de escola ou diretor de escola.

Fundamentação Teórica

Os fundamentos filosóficos que dão sustentação tanto do grupo de estudos, quanto do presente relato é o Materialismo Histórico-Dialético, ou seja, são priorizados autores que possibilitam uma compreensão histórica da realidade, pautada na materialidade, com o entendimento de que a realidade, embora contraditória, está em movimento, e a possibilidade de transformação é também oportunidade que exige luta por relações sociais mais justas.

Nesse sentido, entende-se que a educação que, na perspectiva hegemônica, está posta para reproduzir ações que mantenham e ampliem as desigualdades do modo de produção capitalista, também pode, em ação de resistência, colocar-se contra hegemônica, romper com está lógica de reprodução e contribuir com formas para a superação desse modelo de sociedade. Para Kuenzer (2001), a classe trabalhadora tem tido dificuldades de acessar aos instrumentos teórico-metodológicos que permitam a elaboração do saber elaborado, uma vez que a classe dominante se apropriou desses instrumentos, e, ao limitar seu acesso, assegura sua condição de dominação.

Assim, o modo de produção capitalista, articulado agora com as perspectivas do ultraliberalismo e neoconservadorismo (Orso, 2021), para legitimar a sua hegemonia, se apodera das políticas educacionais, tanto do seu conteúdo, do direcionamento e do recurso público. Ou seja, fica evidente que a condução da educação pública, a partir de políticas ainda mais acirradas, compromete o caráter público e a condição estatal da instituição escolar, caracterizadas por cortes nos investimentos, privatização e ênfase em resultados a partir de competências e habilidades para servir ao mercado. Orso (2021, p. 24), ao buscar compreender as razões do atual momento histórico de negação das condições mínimas de vida com dignidade para o trabalhador, explica a devastação provocada pelo ultraliberalismo, que consiste numa "intervenção estatal às avessas, com a finalidade de enxugar o próprio Estado, de reduzi-lo o máximo possível em direitos sociais e de fortalecê-lo em termos de controle, arbitrariedade e repressão".

No contexto dessas políticas, os planos de educação (nacional, estadual e municipal) são sistematizados a partir de movimentos em que classe detentora do poder centra seus interesses nas questões econômicas e geração de capital, e a classe trabalhadora precisa fortalecer a elaboração de metas que garantam financiamento para a efetividade da educação em sua forma pública e estatal. Logo, faz-se necessária a formação da consciência para a atuação política, pois "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, 2008, p. 45).

A educação escolar (pública, gratuita, laica e de qualidade) tem o desenvolvimento de sua função diretamente associado à formação humana e, desse modo, influencia na construção e na estruturação das relações sociais e, como consequência, na organização da sociedade. Contudo, as políticas educacionais têm enfrentado intensas disputas ideológicas que extrapolam o campo pedagógico, especialmente frente ao avanço de tendências que tem conduzido essas políticas por princípios de precarização, competitividade e responsabilização da própria instituição

escolar por resultados que decorrem dessas depreciações advindas do âmbito das próprias políticas.

À luz do marxismo, e dos fundamentos filosóficos do Materialismo Histórico-Dialético, compreendemos que a educação, longe de ser neutra, é composta pelas contradições da sociedade capitalista e pode ser tanto instrumento de reprodução quanto de transformação das estruturas sociais (Saviani, 1999). Nessa seara, o que se objetiva por meio do trabalho educativo é promover o acesso ao conhecimento sistematizado, permitindo que os sujeitos compreendam tais contradições e reivindiquem pela transformação da estrutura, ou seja, pelo fim do modo de produção capitalista.

Dermeval Saviani (2008) argumenta que as políticas educacionais, sob a lógica do capital, negam o caráter público da escola e a sua função social de formação integral do ser humano. A questão denunciada por Saviani é que os Planos decenais de educação, de certo modo, têm se subordinado a interesses do capital, especialmente quando alinhados às diretrizes de organismos internacionais como o Banco Mundial.

Com base na Pedagogia Histórico-Crítica, referencial pedagógico que fundamenta o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel e consta no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPR, cabe à escola pública a socialização do conhecimento científico, como condição indispensável para a organização de uma educação que promova a elevação dos níveis de consciência da classe trabalhadora. Assim, a mobilização para a elaboração de propostas que garantam condições de execução desse projeto educacional está em sintonia com o intuito expresso nos fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, de busca por uma formação omnilateral para o trabalhador.

Resultados Parciais e Discussões

No desenvolvimento do projeto, ainda em curso, pode-se observar que a rotina extenuante do professor, assim como dos demais trabalhadores, é um grande desafio para a formação e para a mobilização política. Nas atividades docentes o trabalho assume, possivelmente, uma das maiores expressões de sua ambiguidade: é formativo e destrutivo ao mesmo tempo. Há grandes dificuldades para conciliar o cumprimento das obrigações do ensino e uma rotina de estudos para além do expediente de trabalho. Assim, a organização, que inicialmente foi pensada para ser de um grupo que participasse de todos os encontros, mostra a necessidade de flexibilização, permitindo que os participantes ingressem a qualquer momento e conforme as possibilidades da rotina do cotidiano docente.

Dentre os temas que são abordados surgem preocupações com a participação de outros segmentos que se relacionam com a educação pública, como os pais e a comunidade escolar como um todo, o que se apresenta como um propósito para a continuidade dessa ação no próximo ano. Além disso, nota-se que os profissionais inscritos dessa Rede, orientados pelo referencial teórico da Pedagogia Histórico-Crítica, já possuem leituras introdutórias substanciais dos fundamentos do Materialismo Histórico-dialético, o que permite problematizar a realidade e estabelecer análises mais aprofundadas. Assim, o Currículo da Rede Municipal de Cascavel não é somente um documento orientador da prática pedagógica é instrumento de mobilização para a resistência e organização coletiva.

No debate dos primeiros encontros de estudo destaca-se a preocupação com o atual momento de ascensão de ideologias conservadoras, situação em que o ultraliberalismo atinge os propósitos educacionais, interferindo na condução das políticas e na própria prática docente. A educação brasileira, sob um forte ataque enfrenta plataformização, que já se insinua para as práticas com crianças do Ensino Fundamental. Há intensidade no controle da tarefa docente, além da interferência da Base Nacional Comum Curricular, que traz retrocessos à formação do trabalhador,

simulando inovação e destaque tecnológico. Nesse sentido, o direito à educação é substituído por uma lógica de mercado, em que o saber, além de se tornar mercadoria, é reduzido a níveis superficiais, e a escola é limitada a um espaço de treinamento para o trabalho precarizado.

Tudo isso é atrelado à burocratização do trabalho educativo e às altas cobranças em relação à elevação dos índices de aprendizagem aferidos por meio das avaliações em larga escala. Assim, são significativas as angústias em relação ao discurso da "eficiência" e da "qualidade" que cada vez mais tem sido pautado por métricas, como avaliações padronizadas e índices de desempenho, desconsiderando as condições concretas das escolas públicas e os desafios sociais enfrentados por estudantes e professores (Evangelista, 2008).

Ao mesmo tempo em que se percebe a exaustão dos participantes, é possível reconhecer a vontade em busca de elementos que os subsidiem para o movimento contra- hegemônico, no sentido de romper com a lógica reprodutivista que se incorporou no processo de escolarização. Deste modo, o coletivo composto se fortalece na defesa da qualidade da educação real, com base na materialidade, não em índices.

Considerações Finais

Constata-se, ainda que parcialmente, uma vez que o projeto está em execução, que a ação extensionista relaciona-se com o compromisso político de classe e ao responder aos interesses dos profissionais da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, corrobora a missão institucional do Instituto Federal do Paraná (IFPR) e promove o fortalecimento da própria educação profissional que, ao mesmo tempo em que oferta formação, reafirma internamente os pressupostos filosóficos de sua organização.

Espera-se que esse coletivo consiga alcançar um maior número de profissionais, a partir da discussão sobre os problemas, do aprofundamento teórico e do estudo dos

planos atuais de educação. E ainda, por meio dos estudos já realizados e dos próximos, que o grupo se consolide enquanto frente de articulação na defesa de um plano municipal de educação, no qual a educação pública se consolide como laica, gratuita e de qualidade, e reivindiquem pela permanência do referencial teórico metodológico do Currículo no próximo plano. Ademais, a articulação de força entre trabalhadores por meio de estudos ofertado pelo IFPR, instituição federal de ensino público, com apoio do Siprovel, enquanto sindicato em defesa e manutenção dos direitos dos docentes, já se apresenta como um resultado, considerando que todo movimento de resistência da classe trabalhadora, é movimento.

Referências

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Balanço Nacional do Plano Nacional de Educação**. 2024. Disponível em: https://campanha.org.br/. Acesso em: 29 de set. de 2025.

CARINHATO. P. H. **Neoliberalismo, reforma do estado e políticas sociais nas últimas décadas do século XX no Brasil**. Aurora, Ano II, Número 3, dezembro. Unesp, Marília, SP, 2008. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/aurora/article/view/1192/1060. Acesso em 15/07/2025.

EVANGELISTA, O. **Conhecimento e diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil**. Perspectiva [online], vol.26, n.02. 2008 (pp.551-570). ISSN 0102-5473.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAZARO, L. D. V. **A dialética necessária entre teoria e prática: o que nos revelam as experiências paranaenses sobre a implementação da pedagogia histórico-crítica**. 2024. 1 recurso online (342 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas

(UNICAMP), Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: 20.500.12733/35418. Acesso em: 27 set. 2025.

ORSO, J. P. O Liberalismo em perspectiva histórica: da ideia de liberdade à devastação ultraliberal. **Revista Desenvolvimento e Civilização**. V. 2/ N° 1/janeiro 2021–junho 2021. https://doi.org/10.12957/rdciv.2021.59817

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 32. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Educ. Puc**. [online]. , n.24, 2008. ISSN 1519-399.

APONTAMENTOS SOBRE GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS E A META 19 DO PNE (2014-2024)

Eixo Temático – Políticas Educacionais

Celeste das Graças Oliveira Macruz (UERJ/FEBF)
oe.celestemacruz@smeduquedecaxias.rj.gov.br
Lorena Moreira de Sousa (UERJ/FEBF)
lrnmsousa@gmail.com
Gilcilene Damasceno Barão (UERJ/FEBF)
gildb17@gmail.com
Grupo de pesquisa – Trabalho, História, Educação e Políticas Educacionais (THEPE/UERJ)

Palavras-chave: Gestão democrática; Gestão gerencial; Fundações privadas.

O presente trabalho objetiva analisar a proposta de gestão democrática preconizada no Plano Nacional de Educação (Lei n° 13.005/2014 – PNE 2014-2024), especialmente na Meta 19, e a atuação de fundações privadas, como Fundação Lemann, Itaú Social, Ayrton Senna, Natura e outras, na formulação, implementação e monitoramento de políticas públicas educacionais no Brasil. Essas instituições inserem-se no cenário educacional não apenas como financiadoras de projetos, mas como atores políticos ativos, influenciando diretamente os rumos da gestão escolar e a formação de seus quadros dirigentes. Trata-se de um estudo qualitativo, baseado em

análise documental e revisão bibliográfica, dialogando com autores como Barão e Sartori (2016), Fernandes (2014), Saviani (2001), Marx (2016), Gramsci (1999, 2001) e Paixão e Guimarães-Iosif (2014), e explorando a relação entre gestão democrática e gestão gerencial, com ênfase na formação de gestores. Conclui-se pela urgência de fomentar esse debate no meio acadêmico, promovendo reflexão e desvelamento do processo formativo das lideranças em escolas públicas, impulsionado por entidades empresariais no Brasil.

No final dos anos 1970 e por toda a década de 1980, havia um contexto de luta por relações democráticas na sociedade brasileira. Essas bandeiras envolveram diferentes setores sociais, desde as políticas implementadas por governos municipais e estaduais[31] até os movimentos sociais em reorganização. Esses setores promoviam ou tensionavam pela ampliação da participação nas decisões sobre as políticas públicas, reivindicavam o direito à educação e criticavam concepções baseadas no tecnicismo e na teoria do capital humano.

Conforme Saviani (2007, p. 402), "uma particularidade da década de 1980 [buscou-se construir] pedagogias contra hegemônicas, isto é, que em lugar de se servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dos dominados". Assim, a partir de 1988, a gestão democrática consta como princípio da educação na Constituição Federal (art. 206, inciso VI) e, em 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (art. 3º, inciso VIII), reiterando o princípio nos artigos 14 e 54, que tratam da gestão democrática nos níveis de ensino e nas instituições de ensino superior, respectivamente.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, interpretativa e crítica, inspirada na tradição dialética histórico-materialista, para desvelar contradições e determinações sociais nas políticas educacionais. Analisamos a política pública educacional,

[31] O **Movimento Democrático Brasileiro** (**MDB**) é um partido político brasileiro de centro fundado em 1980 e registrado definitivamente no ano seguinte. Foi criado para dar continuidade ao partido de mesmo nome que existia como oposição legal durante a ditadura militar (1964-1985)

materializada no Plano Nacional de Educação (Lei n° 13.005/2014)[32], sob uma perspectiva marxista. Trata-se de estudo bibliográfico e documental, de caráter exploratório e analítico, que articula fontes teóricas e oficiais para uma leitura crítica da gestão democrática no ordenamento jurídico da educação brasileira. Isso inclui a análise de como a lei permite a inserção de empresas privadas na formação de lideranças escolares, influenciando sua estrutura ideológica e filosófica.

Em um levantamento das reuniões anuais da ANPED (2015-2023), foram identificadas algumas pesquisas acadêmicas sobre a temática da gestão democrática na escola. Entre elas, destacam-se três pesquisas que versam sobre as tensões entre gestão democrática e gerencial.

A primeira, intitulada *A Meta 19 do Plano Nacional de Educação (2014-2024): Racionalidade e Meritocracia*[33], objetiva discutir a elaboração, o monitoramento e a avaliação do PNE em questão, com recorte na Meta 19 – Gestão Democrática. Como resultado, aponta que a meta buscou conciliar dois modelos contraditórios de gestão educacional: a gestão democrática, regida pelo princípio da participação da comunidade na escolha dos rumos da escola, conforme prescrições da CF/88 e da LDB 9.394/96; e a gestão gerencial ou empresarial, voltada para a eficácia/eficiência, meritocracia, competitividade e gestão de resultados.

[32] A vigência do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, foi prorrogada até 31 de dezembro de 2025. A Lei nº 14.934/2024, sancionada pelo presidente Lula, estabelece a prorrogação. O PNE, que inicialmente tinha vigência de 10 anos a partir de 2014, e por questões de planejamento e organização não teve seu período de avaliação e discussão respeitados o que acarretou a sua prorrogação. Há cogitações que por conta de não ter atingido as metas prioritárias, houve um silenciamento ocorrendo assim a dilatação do tempo.

[33] 5174 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019) GT05 - Estado e Política Educacional META 19 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024): DOIS MODELOS DE GESTÃO CONTRADITÓRIOS - Nadia Bigarella - UCDB - Universidade Católica Dom Bosco Agência e/ou Instituição Financiadora: Capes

A segunda, *Meta 19 do Plano Nacional de Educação: gestão democrática ou gestão gerencialista*[34], traz uma reflexão sobre a democratização da gestão nas escolas públicas, interpretando o conteúdo da meta e suas estratégias. O artigo conclui introduzindo ao debate a categoria de "tecnologia" ao ordenamento jurídico, na perspectiva de Lessard (2016), a qual é propícia ao Estado para a implantação de políticas neoliberais, valendo-se de discursos democráticos que visam fortalecer uma política de gestão gerencialista. Além disso, revela que, por ser um conceito polissêmico e multidimensional, a gestão democrática aparece de forma genérica no documento, favorecendo interpretações de caráter gerencialista em sua implementação.

Por fim, a terceira pesquisa, específica da Rede Estadual de Educação de Pernambuco, sob o título *Uma avaliação da Meta 19 do Plano Estadual de Educação de Pernambuco (2015-2025)*[35], conclui que a meta, ao propor assegurar as condições para a efetivação da gestão democrática da educação pública, incorpora contradições em sua concepção, tensionando com o paradigma da gestão gerencial.

Sendo assim, os estudos apresentados contribuem para o presente trabalho, permitindo uma análise sobre o que está sendo pesquisado acerca do tema e os resultados apontados pelas pesquisas. Outro ponto importante é o pequeno volume de produções recentes sobre gestão democrática na ANPED, o que reforça a necessidade de maior investigação sobre influências externas na implementação dessas políticas.

Nos últimos 40 anos, desde o fim da ditadura civil-militar, diversos desafios e contradições têm impedido a realização da democracia na sociedade e, consequentemente, da gestão democrática no sistema educacional brasileiro. Este

[34] 4669 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019) GT05 - Estado e Política Educacional META 19 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: gestão democrática ou gestão gerencialista - Rudnei Joaquim Martins - UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí.

[35] 9498 - Resumo Expandido - Trabalho - 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021) ISSN: 2447-2808 GT05 - Estado e Política Educacional UMA AVALIAÇÃO DA META 19 DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO (2015-2025) - Joana Dark Andrade de Sousa - UFPE - Universidade Federal de Pernambuco e Antônio Agostinho da Silva Filho - UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

trabalho analisa os desafios da gestão democrática no PNE (2014-2024), com foco na Meta 19, que articula de forma contraditória o princípio da gestão democrática e a lógica gerencialista. A questão central reside em compreender os preceitos constitucionais da gestão democrática, bem como a crescente participação de fundações empresariais na concepção das políticas de gestão e na formação de gestores.

Em 2001 e 2014, as Leis nº 10.172/2001 e nº 13.005/2014 aprovaram os Planos Nacionais de Educação (2001-2011 e 2014-2024), com a gestão democrática implícita no primeiro e explícita no segundo, especialmente na Meta 19.

Concordamos com Bigarella (2019, p. 2), que afirma, no geral:

> O Plano Nacional de Educação (2014-2024), para garantir os direitos fundamentais, buscou apresentar diretrizes, metas e estratégias para as políticas educacionais sobrepujarem as desigualdades sociais, econômicas e culturais, na tentativa de atender a sua dimensão universalizante e garantir os direitos individuais e coletivos de todos os estudantes.

As metas do PNE (2014-2024) organizam-se em quatro grupos[36]: 1) Estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade (acesso, alfabetização e ampliação da escolaridade e oportunidades: metas 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10 e 11); 2) Redução das desigualdades e valorização da diversidade (metas 4 e 8); 3) Valorização de profissionais da educação, estratégica para o sucesso das anteriores (metas 15, 16, 17 e 18); 4) Ensino superior (metas 12, 13 e 14). Há ainda a Meta 20, que se refere ao financiamento da educação, e a Meta 19, central para a efetivação da gestão democrática da educação em termos de responsabilização. Vieira (2009) enfatiza que a gestão educacional controla a materialização das políticas educacionais nas escolas, garantindo seu cumprimento na prática.

Quadro 1 – Meta 19

[36] Brasil, 2014.

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, **associada a critérios técnicos de mérito e desempenho** e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Fonte: Feito pelas autoras.

A referida meta possui oito estratégias, mas aqui iremos destacar quatro, que dialogam diretamente com o gerencialismo em detrimento da gestão democrática, especialmente na formação e avaliação de gestores, a saber:

Quadro 2 – Estratégias da Meta 19

1. priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar
5. estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;
8. desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como **aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos**, cujos resultados possam ser utilizados por adesão.

Fonte: Feito pelas autoras.

As estratégias apresentadas utilizam verbos genéricos, como priorizar e estimular, tornando-as pouco específicas e sem ações concretas. A começar pela estratégia 19.1, de cunho gerencialista, vincula-se a critérios técnicos de desempenho que conflitam com práticas de gestão democrática (Peroni; Flores, 2014, p. 186). Outra

contradição está na forma de nomeação dos diretores escolares, associada à participação da comunidade escolar, sem, no entanto, explicitar como essa participação se dará.

As estratégias 19.5, e 19.2, 19.4 e 19.7, propõem diferentes instrumentos participativos e de fiscalização por meio de "colegiados de pais, professores, discentes e comunidade externa", mas não explicitam as perspectivas nem a forma de acompanhamento. Já a 19.6 prevê a participação dos pais na **avaliação** de docentes e gestores, porém, novamente, sem definir critérios ou diretrizes, deixando imprecisas suas finalidades e meios de efetivação.

Na estratégia 19.8, prevê-se o desenvolvimento de programas de formação para diretores e a aplicação de uma prova nacional específica, destinada ao provimento de cargos de direção escolar. Peroni e Flores (2014, p. 186) destacam que, embora a consulta pública à comunidade escolar possa representar avanço onde não há gestão democrática, a associação de critérios técnicos de mérito e desempenho limita a efetividade desse princípio, articulando dois modelos antagônico, democrático e gerencial, o que desafia a implementação conjunta.

Quando o provimento ao cargo de diretor segue a lógica da gestão democrática, a comunidade escolar participa da eleição do gestor. Entretanto, a estratégia também insere critérios externos de aprovação, sendo assim, podemos observar que

> (...) desse plano buscaram conjugar mecanismos da gestão democrática da educação, como participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação de recursos, a mecanismos e características da gestão gerencial como planejamento estratégico, a meritocracia e a busca de desempenho escolar (Alves, 2015, p 95).

Nessa estratégia de formação, outro ponto a se destacar é a ausência de definição sobre como essa formação será ofertada de forma obrigatória aos diretores. Sabemos que o silêncio também é uma forma de expressão, o que abre espaço para que a

"sociedade civil"[37] assuma a função de agente formador. Dessa forma, observa-se a entrada e fortalecimento de fundações privadas, como Fundação Lemann, Itaú Social, Instituto Ayrton Senna e Natura, na implementação de cursos, programas e formações voltados para lideranças educacionais, bem como na fomentação de políticas públicas educacionais. Essas fundações aplicam princípios empresariais: eficiência, produtividade, avaliação por desempenho e responsabilização, fortalecendo a formação voltada à gestão gerencialista e a uma educação orientada pela racionalidade e pela tecnização.

A partir da estratégia 8, pontos gerencialistas guiam a gestão democrática, associando-a a critérios de mérito e desempenho. Esses reverberam em programas de formação de gestores e diretores, com perfis de vigilância focados na racionalidade e na meritocracia. Shiroma (2006) alerta para o fortalecimento do discurso sobre o papel do diretor, que data desde meados da década de 1990, matizado pela linguagem empresarial: hierarquia, controle, produtividade e linguagem local. Isso reforça a ideia centrada no líder competente que "manda" na escola, assumindo ganhos e fragilidades. A "sobrevivência da escola" relaciona-se à presença do diretor e depende da capacidade do gerente em elevar resultados (Shiroma, 2006, p. 5). Assim, abre-se precedentes para cursos promovidos por entidades empresariais baseados nesses pressupostos, visando metas.

A partir do que foi analisado, pode-se destacar que o ordenamento jurídico, por si só, não é suficiente para garantir a 'gestão democrática' prevista na CF/88, na Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96) ou no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), uma vez que, em uma sociedade capitalista, a mera existência da lei não assegura a efetividade de seus dispositivos. Para que essa legislação produza efeitos concretos, é necessária a pressão popular, com visibilidade sobre práticas sutis e

[37] Tomamos para esse conceito Fontes apud Casimiro, 2018. "...entidades empresariais apresentadas como 'sociedade civil'".

perenes, como as que ocorrem nas escolas públicas, frequentemente alvo de conglomerados empresariais.

Atualmente, as fundações privadas desempenham papel central na elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas educacionais, ameaçando a qualidade da educação brasileira e o direito garantido por lei a uma educação como prática social e libertadora, especialmente nas regiões periféricas, onde se intensificam as desigualdades impostas pelo sistema capitalista.

Referências

BARÃO, Gilcilene. O. D.; SARTORI, Leandro. G. O **Plano Nacional de Educação e a implementação do princípio da gestão democrática: possibilidades e contradições. Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, p. 234-253, 2016**.**

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

CASIMIRO, Flavio Henrique Calheiros. **A nova direita: Aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo.** São Paulo: Expressão popular. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Estado e políticas de financiamento em educação. Educação e sociedade.** Campinas v.28 n.100-Especial p.831-855 out.2007.
FERNANDES, Florestan. **Brasil em compasso de espera: pequenos escritos políticos**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

MARX, Karl. **Para a Crítica da Economia Política**. São Paulo: Abril Cultural, (Os Pensadores), 1978.

PAIXÃO, G. A. M.; GUIMARÃES-IOSIF, R. M. **A gestão democrática e o desafio de gerir juntos os recursos da escola.** IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação. Porto, Portugal, 2014. Disponível em: https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/GleiceAlineMirandadaPaixao_GT1_completo.pdf. Acesso em 21 abril. 2025.

PERONI. V. M. V.; FLORES, M. L. R. **Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões.** Educação (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 2, p. 180-189, maio-ago. 2014.
SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

SHIROMA, E. O. **Gerencialismo e liderança: novos montes da gestão educacional**. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPEd Sul, 6, 2006, Santa Maria, Mesa redonda... Santa Maria, n. 2006.

VIEIRA, E. **A política e as bases do direito educacional**. Cadernos Cedes, ano 2, n. 55, nov. 2011.

AS POLÍTICAS DE EXTENSÃO NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ - UM ESTUDO INTRODUTÓRIO A PARTIR DAS VIVÊNCIAS DO PROJETO OLHAR FOTOGRÁFICO

Eixo Temático - Políticas Educacionais

Maressa de Oliveira Macedo; Universidade Estadual do Centro-oeste (UNICENTRO)
maressadeoliveiram@gmail.com

Palavras-chave: Políticas de Extensão; Instituto Federal do Paraná; Fotografia.

O presente trabalho apresenta um estudo introdutório sobre as políticas de extensão do Instituto Federal do Paraná (IFPR) e busca compreender de que modo a prática fotográfica pode ser assumida como ferramenta emancipatória no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Parte-se do pressuposto de que a extensão, como dimensão constitutiva do tripé ensino, pesquisa e extensão, tem por finalidade estabelecer relações dialógicas entre a instituição e a sociedade, contribuindo para a formação humana integral e para o fortalecimento de práticas educativas críticas e transformadoras. Nesse contexto, a fotografia emerge não apenas como recurso estético, mas como linguagem capaz de suscitar reflexões, ressignificar experiências e

possibilitar a leitura crítica do mundo, em consonância com os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica.

Criados a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia constituem uma rede de instituições públicas voltadas para a oferta da Educação Profissional e Tecnológica em diferentes níveis e modalidades, articulando ensino, pesquisa e extensão. Sua concepção é marcada pela indissociabilidade dessas dimensões, pelo compromisso com o desenvolvimento regional e pela democratização do acesso à educação de qualidade. No caso do Instituto Federal do Paraná, essa missão se concretiza em ações que buscam integrar formação técnica e tecnológica à formação humana e cidadã, abrindo espaço para práticas educativas críticas que, ao mesmo tempo em que atendem às demandas locais, fortalecem a perspectiva de emancipação social.

No âmbito do IFPR, a extensão é regulamentada por documentos institucionais que orientam sua prática, como o Regulamento de Extensão, as resoluções internas do Conselho Superior e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Essas normativas estabelecem princípios, diretrizes e objetivos que consolidam a extensão como atividade indissociável do ensino e da pesquisa, pautada pela interação dialógica com a sociedade e pelo compromisso social da instituição. Nesse sentido, os projetos extensionistas são entendidos como espaços de formação crítica, de promoção da cidadania e de fortalecimento de práticas emancipatórias, alinhando-se tanto às diretrizes nacionais para a extensão na Educação Superior quanto à missão dos Institutos Federais de contribuir para o desenvolvimento local e regional de forma democrática e inclusiva.

A presença da arte na educação constitui elemento indispensável para a formação integral dos sujeitos, pois possibilita o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da capacidade crítica frente à realidade. No contexto da Educação Profissional e Tecnológica, essa dimensão é ainda mais necessária, uma vez que contribui para superar visões reducionistas de ensino voltadas apenas à qualificação

técnica. A valorização das linguagens artísticas, entre elas a fotografia, demanda políticas de extensão que as reconheçam como práticas sociais e culturais, capazes de promover experiências estéticas que ampliem horizontes de consciência e fomentem a emancipação humana. Assim, a extensão voltada à arte não deve ser vista como atividade complementar, mas como parte constitutiva da missão educativa dos Institutos Federais.

O problema que norteia este estudo pode ser enunciado nos seguintes termos: em que medida os projetos de extensão desenvolvidos no IFPR que envolvem as linguagens artísticas, e mais especificamente a prática fotográfica, contribuem para processos de formação emancipatória dos estudantes e para o fortalecimento da função social da educação? O objetivo geral é analisar a relação entre as políticas de extensão no IFPR e a prática fotográfica, buscando identificar possibilidades de emancipação humana e crítica. Como objetivos específicos, pretende-se compreender os fundamentos teóricos que orientam a extensão nos Institutos Federais; realizar um levantamento dos projetos de extensão voltados às linguagens artísticas nos vinte e seis campi do IFPR e, posteriormente, daqueles que envolvem especificamente a fotografia; discutir a fotografia como linguagem artística e instrumento pedagógico emancipador; e refletir sobre as potencialidades e limites desses projetos, tomando como estudo de caso o projeto *Olhar Fotográfico*, desenvolvido no Campus Irati.

O estudo ancora-se nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, formulada por Dermeval Saviani (2003; 2008), que compreende a educação como prática social mediadora para a apropriação crítica do conhecimento historicamente produzido, com vistas à transformação da realidade. Esse referencial orienta a compreensão da extensão como dimensão educativa comprometida não apenas com a transmissão de saberes, mas com a emancipação humana e a formação integral dos sujeitos. A perspectiva de Saviani é fundamental para pensar a extensão enquanto práxis educativas que vai além da

adaptação ao mundo do trabalho, possibilitando a transformação das condições sociais e históricas nas quais os estudantes estão inseridos.

As contribuições de Marx (2013) reforçam a centralidade do trabalho e da cultura como dimensões constitutivas do ser social. Para o autor, o trabalho é a atividade fundamental que diferencia o ser humano, constituindo sua essência e mediando sua relação com a natureza. A arte, como expressão cultural, é parte desse processo histórico de objetivação humana, pois traduz contradições sociais e revela horizontes de transformação. Nesse sentido, a fotografia, enquanto linguagem artística, pode ser compreendida como forma específica de trabalho cultural que expressa, simultaneamente, a materialidade da realidade e a possibilidade de sua crítica.

No campo da estética marxista, György Lukács (1979; 2013) amplia esse debate ao compreender a arte como mediação essencial entre indivíduo e realidade. Suas reflexões sobre a ontologia do ser social e sobre a estética permitem interpretar a fotografia não apenas como registro técnico, mas como manifestação da práxis humana, capaz de oferecer uma apreensão crítica da totalidade social. A arte, em Lukács, não se limita à esfera da contemplação, mas torna-se instrumento de conhecimento e transformação, na medida em que articula a sensibilidade estética à objetividade histórica.

A reflexão de Ernst Fischer (1983), por sua vez, contribui para reforçar a dimensão vital da arte. Em *A necessidade da arte*, o autor defende que a arte é indispensável para a consciência humana, pois possibilita a imaginação criadora, a crítica social e a percepção ampliada da realidade. A partir dessa perspectiva, a

fotografia não deve ser reduzida a mero recurso técnico ou documental, mas deve ser valorizada como forma de humanização, promotora de experiências emancipatórias que ligam o indivíduo à coletividade e ao movimento histórico.

A metodologia de análise compreenderá a leitura crítica de documentos institucionais do IFPR, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e os

regulamentos de extensão, bem como a análise documental dos projetos de extensão cadastrados, entrevistas semiestruturadas com coordenadores e participantes, e observação participante no projeto *Olhar Fotográfico*, desenvolvido no Campus Irati.

Do ponto de vista metodológico, o trabalho encontra-se em estágio introdutório, não havendo ainda coleta de dados empíricos consolidada. No entanto, aponta-se a intenção de, em etapa posterior, sistematizar o levantamento de projetos extensionistas relacionados à arte e à fotografia em todos os campi do IFPR, realizando, a partir deles, uma análise mais aprofundada sobre sua contribuição emancipatória. O projeto *Olhar Fotográfico* será tomado como referência empírica inicial, permitindo compreender como a prática fotográfica pode ser incorporada ao contexto da extensão e articulada à formação crítica dos estudantes.

Os resultados parciais pautados nas leituras e análises bibliográficas realizadas até o momento evidenciam que a fotografia, quando integrada a projetos de extensão, possibilita a construção de uma consciência crítica dos estudantes acerca de si mesmos e da realidade social em que estão inseridos. Ainda que de modo incipiente, observa-se que iniciativas extensionistas que trabalham a linguagem fotográfica permitem aos participantes refletirem sobre suas identidades, suas condições de existência e seus vínculos com o território. Isso reforça a ideia de que a extensão é espaço privilegiado para práticas pedagógicas que se contrapõem à lógica de reprodução acrítica de saberes, aproximando-se do ideal de educação transformadora defendido pela Pedagogia Histórico-Crítica.

Entretanto, a prática fotográfica ainda aparece de forma pontual e, em muitos casos, desvinculada de uma fundamentação teórica crítica consistente. Em alguns projetos, a fotografia é tratada como técnica instrumental ou como simples atividade de registro, o que reduz seu potencial formativo. Isso indica a necessidade de uma reflexão pedagógica mais aprofundada sobre a fotografia como linguagem estética e crítica, de

modo que seja incorporada às práticas de extensão como ferramenta de emancipação, e não apenas como atividade extracurricular.

Ao retomar o problema de pesquisa, é possível afirmar que a prática fotográfica pode sim contribuir para processos formativos emancipatórios quando orientada pelos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, articulando arte, educação e crítica social. Contudo, para que isso se efetive no IFPR, faz-se necessário o fortalecimento institucional de políticas de extensão que integrem sistematicamente a linguagem fotográfica a projetos pedagógicos comprometidos com a transformação social. Este estudo introdutório abre caminho para futuras investigações empíricas, que poderão oferecer um diagnóstico mais preciso sobre os impactos da prática fotográfica nos projetos de extensão do IFPR e sua relação com a formação crítica dos estudantes.

Assim, conclui-se que a extensão, ao articular ensino e pesquisa, constitui espaço estratégico para a emancipação humana, desde que orientada por fundamentos teóricos consistentes e por práticas pedagógicas críticas. A fotografia, enquanto linguagem artística e cultural, revela-se como potente ferramenta nesse processo, permitindo não apenas registrar a realidade, mas questioná-la, desconstruí-la e transformá-la. Portanto, o fortalecimento das políticas de extensão no IFPR, associado à inserção crítica da prática fotográfica, pode representar um caminho fecundo para a construção de uma educação verdadeiramente emancipatória.

Referências

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1983.

LUKÁCS, György. **Estética.** Lisboa: Estampa, 1979.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social.** São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. Livro I. 2. ed. São Paulo:

Boitempo, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O AVANÇO DA PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA

Eixo Temático – Políticas Educacionais

Renata Ferreira da Silva; Secretaria Municipal de Educação de Siqueira Campos (SMSC) - renataferreirasiq@gmail.com
Rafael de Barros; Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Rafaeldebarros.tometeixeira@gmail.com
Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia, Educação e Sociedade (GEPFES)

Palavras-chave: Privatização; BNCC; Pedagogia Histórico-Critica.

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, homologada em 14 de dezembro de 2018, pelo então ministro da educação Rossieli Soares, tem seu processo de constituição e implementação marcado pela atuação de agentes privados organizado, representados por diferentes atores que formam redes de governança capazes de induzir os debates e decisões relacionados à educação pública e aplicação de fundos públicos (Faria, 2022).

Nesse contexto, a educação se torna objeto de disputa, sendo alvo do capital, que a compreende como lócus de formação da classe trabalhadora tendo em vista a ocupação de postos na cadeia produtiva pela via do desenvolvimento de competências essenciais que capacitem os estudantes a: "resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (Brasil, 2018, p. 08).

Nessa direção, a Base Nacional Comum Curricular representa o avanço da privatização da educação, na medida em que promove a manutenção do pensamento hegemônico oriunda da classe dominante, contribuindo para a manutenção e reprodução das relações sociais atuais, assim como, a toma como fonte de captação de recursos públicos pelo Terceiro Setor Mercantil (Caetano, 2018) ao promover a "transformação da forma social do dinheiro" (Rikowski, 2017, p. 401) pela via de Parcerias Público-Privadas (Lima; Peroni; Pires, 2024).

Isto posto, essa pesquisa tem como objeto o movimento de debates e implementação da Base Nacional Comum Curricular, com o objetivo de analisar os atores privados e os interesses inerentes no processo de construção e implementação das políticas educacionais no contexto de crise estrutural do sistema produtivo (Mészáros, 2011) e avanço da privatização da educação.

Assim, nesse trabalho, objetiva-se realizar alguns apontamentos acerca dos agentes, processos e contradições que se instalam no seio dos debates sobre as políticas educacionais, sobretudo as políticas curriculares que culminaram na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), analisando a trajetória dos debates e os interesses de seus agentes. A questão norteadora da pesquisa é: Como a Pedagogia Histórico-crítica enquanto chave analítica para o processo de privatização da educação, contribui para a compreensão da necessidade de concepção e construção coletiva de uma educação socialmente referenciada?

A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfico de caráter qualitativo, tomando como fontes primárias autores que dialogam com a temática da privatização da educação e Pedagogia Histórico-crítica, assim como a análise de documentos referentes ao processo de debates e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Parte-se do princípio de que o processo de compreensão de um dado fenômeno social implica na análise de sua multideterminalidade, nesse sentido, as fontes são compreendidas como historicamente situadas e carregadas de interesses, não havendo, sob tal perspectiva, neutralidade no ato da pesquisa.

Resultados e Discussões

O atual cenário da política brasileira encontra-se marcado por uma série de períodos de instabilidade e ataque às suas instituições. A crescente influência, do que se poderia denominar direita conservadora, sob a opinião pública, que culminou nos manifestos protagonizados por apoiadores do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (2018-2022) no dia oito de janeiro de 2024, representa o desfecho do desmonte das instituições políticas nacionais, iniciados com o golpe político-jurídico sofrido pela ex-presidente Dilma Roussef (2011-2016) no ano de 2016 (Jinkings; Doria; Cleto, 2016) e a posterior posse do até então vice-presidente Michel Temer (2016-2018).

Nesse cenário passa-se a observar a implementação de políticas de caráter neoliberais materializadas por políticas reformistas imposta na forma de Medidas Provisórias. No interior desse processo, insere-se a MP 746/16, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/17, representando a continuidade da lógica privatista e da gestão empresarial no contexto educacional brasileiro, posta em marcha desde os anos 1990.

Baseada no argumento da ineficiência do Estado, e visando o aumento da produtividade, se impõe a lógica da gestão empresarial da educação e privatização do

currículo, sendo esta mediada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e direcionada por grupos privados de educação com e sem fins lucrativos, representados, sobretudo, pelo Movimento Pela Base (MPB) (Faria, 2022).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é compreendida, nesse contexto, como multideterminada, carregando, em seu interior, valores, interesses e ideais conflitantes, oriundos de classes sociais em disputas. Dessa forma, a despeito das demandas sociais e da materialidade da educação pública brasileira em seu conjunto, a ação de grupos privados, no interior do embate político e ideológico pela educação acabou por tomar a frente e dar rumo aos debates.

> Gestada por representantes do capital e de "costas voltadas" às demandas da classe trabalhadora, a Reforma do Ensino Médio e suas peças legais, afirmam os princípios ideológicos que mantêm em pé o Estado Burguês, isto é: o individualismo, a liberdade individual, a defesa da propriedade, a defesa da igualdade, e o exercício da cidadania entendida como consumo e produção de riqueza (Souza; Barros, 2023, p. 04).

Dentre os atores mobilizadores da Base Nacional Comum Curricular encontra-se o Movimento Pela Base Nacional Comum - MPB. Em sua página, o MPB se apresenta como: "Uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições que, desde 2013, se dedica a apoiar e monitorar a construção e a implementação de qualidade da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e do Novo Ensino Médio" (Movimento Pela Base, s/a, s/p). Ao se apresentar como "uma rede não governamental e apartidária", o Movimento Pela Base oculta seus interesses, que se tornam claros tendo em vista sua constituição ao longo dos anos (Faria, 2022).

Conforme pesquisa realizada por Faria (2022) que analisou o papel do Movimento pela Base Nacional Comum na ampliação dos modelos de governança de estado e suas implicações na privatização da educação, o conselho deliberativo do Movimento Pela Base, assim como seus "doadores", é composto por instituições privadas com e sem fins lucrativos, e que não estão, diretamente, voltadas a ações

educacionais ou comprometidas com a melhoria da Educação Pública. Cabe, portanto o questionamento: O que leva instituições de caráter privado, ligadas ao capital financeiro, a se organizarem e tomarem partido no processo de formulação e debates acerca de políticas para a Educação Básica do país?

A resposta dada oficialmente é a atividade filantrópica, no entanto, o que se observa é o sequestro do fundo público por meio da produção de materiais didáticos, guias de implementação e mecanismos de gestão do processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular. Assim, a Base Nacional Comum Curricular representa a materialização dos interesses da classe hegemônica e fonte de captura de capital público pelo fundo privado, representado por instituições privadas e organismos não governamentais, supostamente, filantrópicos. Com relação aos debates acerca do documento, vale ressaltar que:

> […] alguns princípios foram mantidos e o eixo norteador da reforma continuou o mesmo, a saber, fazer da educação a ferramenta necessária para a promoção de competências para o trabalho, capazes de direcionar o Brasil no sentido do alinhamento de seu sistema educacional aos parâmetros propostos pelas Agências Multilaterais, com vistas a reprodução da ideologia neoliberal e consolidação das condições para a efetivação do projeto societário dos grupos hegemônicos economicamente dominantes (Barros, 2021, p.82).

Não obstante, cabe destacar que, por mais que ação de grupos privados tenham sido determinantes no processo de debates e, mais recentemente, de implementação da Base Nacional Comum Curricular, esses não seriam capazes de fazer valer suas intenções sem o aval do Estado, dessa forma, o que se observou foi a transição de sujeitos por ambas as esferas, o Estado e grupos privados, agindo como mediadores entre o Governo à época e os interesses do capital financeiro (Caetano, 2019).

Configurando redes de governança, grupos privados se apropriaram, por meio de seus representantes e interlocutores, dos debates e direcionamentos das políticas educacionais, fazendo da Educação Pública objeto de lucro, ao mesmo tempo em que,

reproduzem perspectivas e princípios neoliberais por meio de material didático e ferramentas de gestão empresarial da educação.

Dessa forma, o que se observa é a busca por uma formação que adapta os jovens à realidade social atual os tornando capazes de resolver e criar soluções de caráter pragmático aos problemas oriundos da atual forma de sociabilidade, sem indicar suas raízes, possibilidades de superação e compreensão de suas relações com o todo que circunda tais demandas. A Base Nacional Comum Curricular, assim, aponta para uma (con) formação dos jovens para a vida produtiva dentro da atual forma de sociabilidade, visando sua manutenção e reprodução, dificultando a superação das desigualdades sociais, políticas e educacionais, mantendo a percepção da realidade no nível do empírico imediato, corroborando para a manutenção de uma compreensão sincrética do mundo, característica do senso comum (Saviani,1991).

Cabe ressaltar que, tal perspectiva formativa é oriunda da classe hegemônica, que orientou e financiou o processo de debates, produção e, recentemente, de implementação da Base Nacional Comum Curricular que, a despeito da realidade objetiva da educação pública brasileira e suas condições concretas de existência e funcionamento, visa o atendimento das demandas de grupos privados mediados pelo Movimento Pela Base.

Isto posto, a Base Nacional Comum Curricular, vai de encontro a proposta de uma educação socialmente referenciada, compreendida como aquela que resulta das condições objetivas de existência da escola e de sua comunidade, cuja função principal é a compreensão e superação das desigualdades sociais produzidas e reproduzidas historicamente. Assim, a Pedagogia Histórico-crítica se apresenta como teoria contra hegemônica e chave analítica, uma vez que, nessa perspectiva:

> [...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz

> respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2011, p. 13).

Partindo-se dessa concepção, à educação cabe não somente o desenvolvimento de habilidades e competências de caráter técnico prático com o objetivo de resolver demandas da vida cotidiana, mas a apropriação dos rudimentos teóricos/práticos capazes de instrumentalizar os indivíduos tendo em vista a compreensão da realidade enquanto concreticidade, compreendendo suas totalidades e mediações, por meio da transmissão, apropriação e produção dos conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos, técnicos, produzidos pelo conjunto da humanidade ao longo de sua história.

Portanto, cabe à educação promover a passagem da compreensão sincrética da realidade para uma percepção da realidade enquanto objetividade concreta e totalidade, isto é, enquanto síntese. “Assim, o verdadeiro ponto de partida, bem como o verdadeiro ponto de chegada é o concreto real” (Saviani, 1991, p.12), dessa forma, a educação deve partir da concreticidade, da objetividade da realidade, não de suas representações na consciência, isto é, da ideologia. Nessa direção, a educação socialmente referenciada deve partir das demandas concretas da vida, da desigualdade encarnada na ação e trabalho de cada ser singular. Dessa forma, deve promover o homem, isto é “tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens” (Saviani, 1991, p.41).

A Base Nacional Comum Curricular, ao contrário, representa as demandas imediatas de produção e reprodução da economia em sua atual forma de desenvolvimento, a despeito da necessidade de compreensão e apropriação, pelo homem, do conjunto de saberes e técnicas produzidos historicamente pela humanidade, compreendidos como condição para a assimilação do real enquanto concreticidade,

possibilitando, dessa forma, a construção de horizontes de superação de sua espoliação e desigualdade.

Assim, frente às imposições das demandas da classe hegemônica, cabe a Pedagogia Histórico-Crítica apontar possibilidades de superação e ação propositiva, materializadas na atividade pedagógica e política dos trabalhadores da Educação Básica brasileira, compreendidos enquanto intelectuais orgânicos da classe subalterna que, pelo enfrentamento propositivo constroem caminhos para a superação de sua condição de subalternidade, indicando horizontes de uma outra educação possível e uma outra humanidade.

A Pedagogia Histórico-Crítica, possibilita a compreensão da Base Nacional Comum Curricular como proposta educacional unilateral, voltada às demandas da economia capitalista e acumulação de mais valor, indo na contramão da consolidação de uma educação omnilateral, isto é, socialmente referenciada, que parte das necessidades materiais mediatas e imediatas do homem em sua integralidade tendo em vista a produção e constituição de sua humanidade e superação de sua condição reificada imposta pela lógica do capital.

Considerações Finais

O presente trabalho teve como objetivo realizar alguns apontamentos sobre a Base Nacional Comum Curricular, indicando os sujeitos e interesses que estão direcionando as políticas educacionais no Brasil.

Identifica a ação do Movimento Pela Base na promoção e financiamento de encontros e debates que orientaram o processo de constituição do documento, resultando no alinhamento das políticas curriculares nacionais demandas dos grupos por ele representado.

Em contraposição e como forma de ação propositiva e resistência ao avanço da privatização pelo currículo da Educação Básica Pública, a Pedagogia Histórico-crítica

se apresenta como perspectiva teórica socialmente referenciada, voltada ao atendimento das demandas concretas da sociedade em sua totalidade, visando a superação das desigualdades, sociais, políticas e educacionais, possibilitando, dessa forma, a apropriação da realidade enquanto concreticidade, indicando horizontes para produção de uma outra educação e, consequentemente, uma outra humanidade e sociedade.

Referências

BARROS. Rafael de. Reforma do Ensino Médio e Base Nacional Comum Curricular: sujeito, contradições e impactos sobre o lugar da filosofia no currículo. Orientador: Antônio Carlos de Souza 2021. 126 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho, 2021. Disponível em: https://uenp.edu.br/mestrado-educacao-tcc-pe/trabalhos-de-conclusao-2020-2021/19338 rafael-de-barros-2021/file.html. Acesso em: 06 ago.2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 10 maio 2025.

CAETANO, M. R. A. Os sujeitos e a proposta educacional da Base Nacional Comum Curricular: entre o público e o privado. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 2, n. 3, p. 118-136, set. 2019. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/46916. Acesso em: 15 de ago. 2025.

CAETANO, Maria Raquel. A educação no contexto de crise do capital e as relações entre Estado, mercado e terceiro setor nas políticas educacionais. **Laphage em Revista**, V.4, N.2, maio-agosto, 2018.

FARIA, Camila Grassi Mendes de. **A Privatização da Política Educacional Brasileira:** o papel do Movimento pela Base Nacional Comum na ampliação do modelo de governança de estado. 2022, 372 f. Tese (doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/76617. Acesso: 15 ago. 2025.

JINKINGS, I. DORIA, K. CLETO, M. (ORG). **Porque gritamos Golpe**: para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

MÉSZÁROS. I. **A crise estrutural do Capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOVIMENTO PELA BASE. **Quem Somos?** conselho deliberativo. Conselho Deliberativo. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/. Acesso em: 24 maio 2025.

SAURA, Geo et al. Capitalismo na era digital e educação: democracia, Estado e ideologia. **Revista Lusófona de Educação,** v. 64, n. 64, p. 137-152, 2024. Disponível em: https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/9573 . Acesso em: 4 ago. 2025.

SAVIANI, D. **Educação**: Do senso Comum à Consciência Filosófica. 10. ed. São Paulo: Autores Associados, 1991.

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

SAVIANI, Dermeval; GALVÂO, Ana Carolina. Educação na Pandemia: a falácia do "ensino" remoto. **Universidade e Sociedade 67.** Ano XXI, nº 67, jan. 2021, p. 36-49. Disponível em: https://issuu.com/andessn/docs/revista_us_67_web Acesso em: 12 jul. 2025.

SOUZA, Antonio Carlos; BARROS, Rafael. A Reforma do Ensino Médio e a relação capitaleducação. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 30, p. e14342-e14342, 2023.

LIMA, Paula Valim de; PERONI, Vera Maria Vidal; PIRES, Daniela de Oliveira. Novas tecnologias, velhas propostas: Soluções educacionais privadas do analógico ao digital. **Trabalho necessário,** v. 22, n. 48, p. 01-15, 2024. DOI: 10.22409/tn.v22i48.62246. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/62246. Acesso em: 4 ago. 2025.

RIKOWSKI, Glenn. Privatização em educação. **Revista Retratos da Escola**, p. 393. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/810. Acesso em: 3 ago. 2025.

CAMINHOS DA PRODUÇÃO TÉCNICO-TECNOLÓGICA SOBRE GESTÃO E DIREÇÃO ESCOLAR NO BRASIL E O PROVIMENTO AO CARGO DE DIREÇÃO (2014-2025)

Eixo Temático - Políticas Educacionais

André Ramos Florentino; Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)
andre.florentino@escola.pr.gov.br
Camila Maria Bortot; Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)
camila.bortot@uenp.edu.br
Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil
GT HISTEDNOPR Norte Pioneiro/PR
Financiamento pelo Programa de Pós-Graduação em Educação PPEd/UENP

Palavras-chave: Educação Básica: Gestão e Planejamento; Gestão Democrática; Direção Escolar; Produtos Educacionais.

Introdução

O presente trabalho insere-se nos estudos e debates desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDNOPR (Núcleo Norte Pioneiro do Paraná), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação Básica (PPEd) da Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus de Jacarezinho – PR. As discussões se concentram a investigar a educação como fenômeno social e histórico, em suas complexas relações com a sociedade, com base a Pedagogia Histórico-Crítica e às pedagogias contra hegemônicas, compreendendo a escola pública como espaço de disputa de projetos e interesses sociais. É nesse conjunto que se situa a presente pesquisa, a qual tem por objetivo inventariar o estado do conhecimento sobre as produções técnicas e tecnológicas (PTT), especialmente aquelas oriundas dos programas de pós-graduação profissionais, desenvolvidas entre os anos de 2014 e 2024, que tratam da temática do provimento ao cargo de direção escolar na educação pública.

A escolha por essa temática justifica-se por múltiplos fatores. Em primeiro lugar, a pesquisa se insere junto a um programa de PG em Educação - Mestrado Profissional, com ênfase em Educação Básica, que tem por uma de suas etapas organizar um PPT, conhecido na área da educação como Produto Educacional. Compreende-se que os produtos educacionais são atravessados pelas dimensões política, pedagógica e social e busca fundamentação teórica e metodológica com vistas à formulação de práticas que contribuam para o fortalecimento da educação. A CAPES, por meio da Área 38 - Educação, define os produtos educacionais como produções técnico-tecnológicas diretamente relacionadas ao campo contextual profissional, voltadas à resolução de problemas inerentes à área da educação e à melhoria dos processos formativos, reflexivos e práticos (Capes, 2023).

Em segundo lugar, destaca-se o fato de que o provimento da função de direção escolar tem sido objeto de ampla discussão no campo educacional e na organização da

educação municipal recente, especialmente no que se refere à sua profissionalização, aos critérios de seleção, à formação continuada dos(as) diretores(as) e à defesa de práticas que fortaleçam a gestão democrática. Em terceiro lugar, a função diretiva escolar se insere no bojo das políticas públicas de Estado, como o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), em fase final de sua vigência, e pelo novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), com a promulgação da Lei nº 14.113/2020.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) assegura, em sua Meta 19, que, no prazo de dois anos, as redes e sistemas de educação pública organizem e efetivem a gestão democrática nas instituições de ensino, vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, com apoio técnico da União. Já o novo FUNDEB (Lei nº 14.113/2020) condicionou parte do financiamento permanente da educação básica ao cumprimento de condicionalidades, dentre elas a complementação do Valor Aluno Ano Resultado (VAAR). No item I, o VAAR prevê que o provimento do cargo ou função de gestor escolar ocorra de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho ou por meio de escolha realizada com a participação da comunidade escolar, dentre candidatos previamente aprovados em avaliação de mérito e desempenho.

Observa-se que o PNE, enquanto política pública voltada a mobilizar esforços para garantir e fortalecer a educação pública, estabelece a consulta à comunidade escolar como elemento fundamental deste processo. Já o FUNDEB, enquanto política de financiamento da educação, flexibiliza esse processo ao possibilitar tanto a consulta pública quanto os critérios técnicos de mérito e desempenho, tanto de forma simultânea quanto alternada.

Referencial Teórico-Metodológico

O estudo fundamenta-se nos pressupostos na perspectiva crítica e do entendimento da escola pública como espaço contra-hegemônico, capaz de tensionar a lógica dominante e de contribuir para a construção da emancipação humana. Essa perspectiva crítica sustenta a opção metodológica de realizar uma revisão integrativa sistemática, voltada à apresentação de um estado do conhecimento que articule a análise da produção técnico-tecnológica com a defesa do direito à educação pública, democrática e socialmente referenciada (Saviani, 2011).

No que se refere ao referencial metodológico, adotou-se uma abordagem qualitativa, conforme Triviños (1985) e Flick (2009), orientada pela análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), de modo a captar os sentidos atribuídos pelos pesquisadores e instituições ao provimento da direção escolar. Já a estratégia metodológica adotada foi a revisão do tipo estado do conhecimento, por se tratar de uma pesquisa que busca mapear, sistematizar e interpretar criticamente a produção acadêmica existente sobre uma temática específica. Como afirmam

Morosini e Fernandes (2014, p. 155), trata-se de um processo que envolve "[...] identificação, registro e categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica".

A revisão tem como referência os produtos educacionais vinculados a programas de pós-graduação profissionais em Educação e áreas correlatas. Assim, o *corpus* documental foi definido a partir dos descritores gestão democrática, direção escolar, FUNDEB e produtos educacionais, aplicados em bases de consulta como o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e nos PPG profissionais que possuem linha de Política/Gestão Educacional/Gestão e Avaliação da Educação Pública: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal do Paraná (UFPR),

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Centro Universitário Internacional (UNINTER), bem como instituições integrantes da Rede Federal vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

Com base as fontes de levantamento e descritores iniciou-se a Pré-análise dos achados apresentada na Tabela 1, que organiza o universo do levantamento inicial, com um resultado de 131 trabalhos, conforme tabela 1, que foram agrupados conforme incidência e desdobramentos temáticos aos descritores.

Tabela 1 – Incidência da temática por descritor nos mecanismos de busca

Tema	**BDTD**		**Catálogo CAPES**		**Demais mecanismos**	**Saldo**	
	Sem filtro	**Com filtro**	**Sem filtro**	**Com filtro**	**Sem filtro**	**Sem filtro**	**Com filtro**
Gestão democrática e provimento à direção escolar	11	3	2	1	1	13	4
Produtos educacionais e direção escolar	103	6	33	11		136	17
Gestão escolar e políticas públicas educacionais	2459	16	926	73		3385	89
FUNDEB e gestão escolar	85	10	26	2	1	111	13

PNE e direção de escola	40	1	13	1		53	2
Processo de escolha de diretores escolares	426	4	192	2		618	6
TOTAL	3124	40	1192	90	2	4316	131

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Resultados e Discussão

Dos 131 trabalhos identificados, 28 atenderam aos critérios de inclusão, destes grande parte, vinculados a programas de mestrado profissional em Educação. Tais pesquisas resultaram em diferentes formatos de produtos educacionais, tais como cursos de formação continuada (Pereira, 2015; Silva, 2021; Alves, 2022), cadernos e manuais pedagógicos (Mota, 2022; Chagas, 2022; França, 2023), propostas de intervenção (Souza, 2018; Duarte, 2021), jogos e ambientes virtuais (Maia, 2023; Melo, 2019) e ações de extensão (Burnagui, 2023). Esse conjunto variado de produtos demonstra esforço em debater as políticas públicas e a realidade educacional, ainda que, em diversos casos, prevaleça um caráter técnico e normativo em detrimento de uma problematização sobre gestão democrática.

Na análise do material, observa-se uma lacuna no que se trata das contradições estruturais que atravessam a escola pública, sobretudo as tensões impostas pelo avanço do gerencialismo e da lógica neoliberal nas políticas educacionais conforme Pronko (2014), Fernandes e Gremaud (2020). Essa lacuna torna-se ainda mais evidente frente às exigências do novo FUNDEB, que vincula parte dos repasses à adoção de critérios técnicos e de consulta pública para provimento da direção, muitas vezes reduzindo a autonomia da comunidade escolar e fortalecendo práticas de responsabilização dos indivíduos e formulação de um ambiente empreendedor no contexto escolar, como trata Laval (2019).

Outro achado relevante refere-se à lacuna identificada no que tange a propostas de formação específicas para candidatos ao cargo de diretor escolar em processos de consulta pública, especialmente após a nova regulamentação do FUNDEB. Constatou-se que nenhuma das pesquisas mapeadas produziu cursos ou materiais voltados à habilitação prévia de profissionais para esse fim, em consonância com a Meta 19 do Plano Nacional de Educação e com as disposições da Lei nº 14.113/2020. Os trabalhos analisados concentram-se, predominantemente, na análise documental, na sistematização de experiências ou na proposição de formações continuadas direcionadas a profissionais já em exercício, deixando em aberto a discussão sobre a preparação inicial dos sujeitos que aspiram ao cargo de direção escolar.

Conclusões

As conclusões deste estudo indicam que a produção técnico-tecnológica sobre direção escolar no Brasil, embora ampla e diversificada, carece de maior aprofundamento crítico-político. Predomina uma abordagem que responde não somente as demandas institucionais imediatas, mas que enfrenta as contradições estruturais, econômicas, políticas e filosóficas que condicionam a gestão escolar ao falso princípio da neutralidade proposto pelas políticas neoliberais.

Assim o inventário realizado possibilitou mapear e sistematizar a produção técnico-tecnológica acerca da gestão e do provimento à direção escolar no Brasil, entre 2014 e 2024, evidenciando que essa produção expressa as contradições próprias da educação em uma sociedade marcada pela lógica do capital. Se, por um lado, os produtos atendem a demandas imediatas de sistematização, normatização e apoio técnico, por outro, deixam em aberto a problematização das condições históricas e estruturais que conformam a gestão escolar.

Nesse sentido, o estudo aponta que, embora haja diversidade de pesquisas e produtos educacionais sobre o tema, ainda persistem lacunas quanto à preparação e

valorização da função diretiva em consonância com a Meta 19 do PNE e as condicionalidades do novo FUNDEB. Assim, reafirma-se a importância de aprofundar a análise crítica sobre a gestão democrática, contribuindo para o fortalecimento das políticas educacionais e da escola pública como espaço de formação e emancipação social.

Referências

ALVES, Isabella Fernanda Souza. **Discursos de gestoras dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a gestão democrática no cotidiano escolar**. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 dez. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Documento de Área: Educação – Área 38**. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br . Acesso em: 20 jun. 2025.

BURNAGUI, Hector Paulo. **Gestão democrática, formação humana e emancipação política:** uma escola pública municipal de Araucária. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

CHAGAS, Carla Daniele Souza. **O papel do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática da escola pública:** implicações para a melhoria da qualidade da educação na rede pública municipal de ensino de São Luís/MA. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2022.

DUARTE, Francielli Axman Tavares. **Gestão escolar:** concepções e diretrizes na construção dos projetos políticos pedagógicos no município de Cambará – PR. 2021.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho, 2021.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury Patrick. Gestão escolar, responsabilização e desempenho educacional no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 31, n. 77, p. 154–181, 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANÇA, Dayane de Sousa Vasconcelos. **Gestão escolar democrática:** as distorções entre os discursos e as ações em uma escola dos anos iniciais do ensino fundamental público luminense. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

MAIA, Marcia Superti. **O provimento dos dirigentes das escolas públicas municipais de Ourinhos e Marília:** possibilidades e limites para uma gestão democrática. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho, 2023.

MELO, Lúcio Leite de. **Os desafios da gestão escolar na rede estadual de São Paulo:** um estudo exploratório com diretores ingressantes. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2019.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154–164, jul./dez. 2014.

MOTA, Paula Alexandra Trindade. **Escolha dos gestores escolares:** um estudo na rede pública municipal de Imperatriz – MA. 2022. Dissertação (Mestrado em Formação Docente em Práticas Educativas) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2022.

PALUDO, Conceição. Materialismo histórico-dialético: relações trabalho, educação, movimentos sociais e desafios para a pesquisa. In: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia

Maria; GONÇALVES, Leonardo (org.). **Trabalho e educação**: interlocuções marxistas. Rio Grande: Editora da FURG, 2019. p. 60-82.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder:** crítica ao senso comum em educação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PEREIRA, Daniela Magalhães. **A política de seleção dos dirigentes escolares das escolas públicas estaduais de Minas Gerais na percepção dos gestores das escolas da Superintendência Regional de Ensino Metropolitana C**. 2015. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

PRONKO, Marcela Alejandra. Educação e neoliberalismo: a reconfiguração das políticas educacionais na América Latina. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 10851102, 2014.

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

SILVA, Erika Fernanda Pereira da. **O diretor escolar e a gestão financeira em escolas de educação básica:** o caso da SRE Sete Lagoas. 2021. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

SOUZA, Sirley Glaciene Mendes de. **A implementação do Plano de Gestão Escolar no processo de escolha de gestores nas escolas públicas estaduais nos municípios de Cacoal e Ministro Andreazza em Rondônia**. 2018. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação**.** São Paulo: Atlas, 1985.

DESMONTE E MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: PERSPECTIVAS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Eixo Temático – Políticas Educacionais

Alessandra Tatiane Galvão Chiaretti; Unioeste;
alessandra.chiaretti@unioeste.br
José Luís Derisso; Unioeste
joseluisderisso@yahoo.com.br
Valéria Fernanda Silveira Ferreira; Unioeste;
valfernanda05@gmail.com
Grupo de pesquisa: Marxismo e Educação

Palavras-chave: PHC; Reformas educacionais; Políticas educacionais.

Introdução

O discurso de eficiência e qualidade tem reforçado a tendência de transformação da escola pública brasileira (como expressão de uma tendência internacional) em um espaço voltado prioritariamente à formação de trabalhadores, esvaziando

progressivamente os conteúdos científicos, filosóficos e artísticos dos currículos escolares. A ênfase em avaliações padronizadas e em metas quantitativas converte o processo educativo em números desprovidos de significado, na medida em que desconsidera a realidade concreta dos alunos bem como a necessidade de uma formação humana pautada no avanço do conhecimento humano. A consequência do direcionamento de tais avaliações é atribuição aos professores da responsabilidade pelo baixo desempenho escolar, mesmo diante de condições precárias de trabalho (Piolli, 2019; Martins; Pina, 2020; Lima; Peterle, 2021; Orso, 2021; Côco; Mello, 2022; Costa; Pereira, 2024).

O currículo, segundo Saviani (2003; 2004; 2008), deve ser compreendido como o conjunto das atividades centrais que a escola precisa desenvolver, sob risco de perder sua especificidade. A seleção do conhecimento a ser incorporado ao currículo deve ser orientada pelo que é essencial para que os indivíduos enfrentem os desafios da realidade, cabendo ao professor problematizar esta realidade, definindo prioridades entre os conteúdos e considerando as condições concretas de vida dos alunos. A finalidade última do ato educativo é a de "produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (Saviani (2003, p. 13).

Nesse contexto, a PHC se destaca como abordagem pedagógica atual e necessária, pois reafirma a centralidade do conhecimento historicamente produzido como direito de todos e como base para a formação crítica e emancipatória. A PHC denuncia o rebaixamento curricular promovido pelas reformas recentes e defende uma escola pública orientada à transformação social, contrapondo-se à lógica do capital.

Nas últimas décadas, com a implementação de políticas como a Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415 (Brasil, 2017) e a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, (Brasil, 2017/2018), observa-se um processo de desmonte gradual e sistemático da educação pública brasileira.

Conforme destacam Costa e Pereira (2024), a PHC assume papel central na resistência às teorias neoliberais que desvalorizam a função da escola e o trabalho docente como mediador do conhecimento. Eles apontam que a pedagogia por competências, metodologias ativas, gamificação e discursos de empreendedorismo e inovação têm substituído a socialização do conhecimento por um "saber-fazer" empobrecido, desprovido de conteúdo crítico e teórico que não contempla a alfabetização e o letramento como prática social.

Diante desse cenário, este trabalho justifica-se pela necessidade de abordar uma pedagogia que se oponha ao desmonte da educação ao reafirmar a escola pública como instrumento de luta de classes, espaço de emancipação social e de formação sócio-histórica.

Objetiva-se, assim, a analisar criticamente o processo de desmonte da educação pública brasileira a partir das reformas neoliberais e das políticas de mercantilização, destacando como a Pedagogia Histórico-Crítica se apresenta como alternativa teórica e prática de resistência, capaz de reafirmar a função social da escola enquanto espaço de formação humana integral.

Referencial Teórico-Metodológico

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa. Para sua realização, foram selecionados textos clássicos e contemporâneos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2003, 2004, 2008), bem como estudos que abordam a mercantilização da educação e o desmonte do ensino (Piolli, 2019; Martins; Pina, 2020; Lima; Peterle, 2021; Orso, 2021; Côco; Mello, 2022 e Costa; Pereira, 2024).

Além disso, a pesquisa considerou produções que discutem leis nacionais como a BNCC (2017/2018) e a Reforma do Ensino Médio¬(Brasil, 2017), bem como o impacto das avaliações padronizadas sobre o trabalho docente, permitindo compreender as contradições e os desafios do cenário educacional atual.

Resultados e Discussão

A análise dos textos selecionados aponta para o processo de desmonte da educação pública brasileira, resultado de uma convergência entre políticas neoliberais, reformas educacionais recentes e estratégias de mercantilização que transformam a escola em um espaço voltado prioritariamente à formação para o mercado de trabalho.

Piolli (2019) argumenta que o golpe institucional de 2016 e o programa "Ponte para o Futuro" abriram caminho para a privatização de serviços públicos e para a restrição de direitos universais, incluindo a educação, sob a justificativa de eficiência fiscal e ajuste orçamentário, destacando o alinhamento entre políticas de austeridade e interesses do setor privado na gestão educacional.

Costa e Pereira (2024) enfatizam que o avanço de metodologias como a pedagogia por competências, metodologias ativas e gamificação tem esvaziado progressivamente o conhecimento teórico e crítico, transferindo aos professores a

responsabilidade pelo desempenho escolar e reduzindo-os a meros executores de um currículo voltado ao treinamento de competências práticas, em detrimento da formação integral. Esse processo reconfigura o papel do docente, que passa a ser responsabilizado por metas e resultados quantitativos, muitas vezes desconectados da realidade concreta dos alunos e das condições precárias de trabalho.

Martins e Pina (2020) reforçam que essa lógica empresarial redefine o trabalho educativo, subordinando-o às demandas do capital e limitando o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Eles destacam que o projeto de mercantilização da educação transforma o ensino, que deveria se basear na apropriação crítica de saberes sistematizados, em atividades direcionadas ao "aprender a aprender" e à formação de competências consideradas úteis ao cotidiano, sem considerar a dimensão emancipatória da educação.

A pesquisa também aponta para os impactos significativos da mercantilização na educação infantil, especialmente na formação inicial de professores. Côco e Mello (2022) mostram que graduandas de Pedagogia percebem a predominância da valorização do setor privado sobre os processos educativos, o que reforça a necessidade de reflexão crítica sobre a educação pública, gratuita e de qualidade, bem como sobre seu papel social.

Lima e Peterle (2021) complementam que tais medidas, frequentemente apresentadas como modernizadoras, resultam em cortes de investimentos, precarização do trabalho docente, padronização curricular e incentivo à privatização, reduzindo a autonomia escolar e submetendo o ensino a lógicas de mercado, comprometendo o direito à educação e a função social da escola.

Nesse contexto, a Pedagogia Histórico-Crítica surge como uma teoria educacional resiliente, capaz de se consolidar mesmo diante das transformações sociais e econômicas adversas (Orso, 2021). Saviani (2003; 2008) argumenta que a educação deve ser compreendida como um ato político e intencional, centrado na apropriação crítica do conhecimento historicamente acumulado, promovendo a formação integral do sujeito nas dimensões intelectual, ética, estética e social.

A Pedagogia Histórico-Crítica se contrapõe à lógica neoliberal, reafirmando o papel da escola como espaço de transformação social e de emancipação dos sujeitos, oferecendo fundamentos teóricos e metodológicos para que a prática pedagógica não se submeta à lógica do capital. A importância desta teoria também se manifesta na prática pedagógica coletiva. Um exemplo disso são os grupos de estudo organizados em diversas regiões do Brasil, como aqueles que foram impulsionados no Oeste do Paraná pelo Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil - GT da Região Oeste do Paraná - HISTEDOPR.

Nesses encontros, docentes analisam e discutem textos selecionados, compartilham experiências, estratégias pedagógicas e reflexões sobre o cotidiano

escolar. Tal iniciativa demonstra que mesmo inseridos em um sistema educacional subordinado a interesses mercadológicos, professores podem criar espaços de resistência e reflexão, utilizando a Pedagogia Histórico-Crítica como referência teórica e prática para enfrentar o desmonte e a mercantilização da escola pública.

Conclusões

O presente estudo visa responder ao processo de desmonte da educação pública brasileira que é resultado de uma combinação de políticas neoliberais, reformas educacionais recentes e estratégias de mercantilização, que transformam a escola em um espaço voltado à formação imediata para o mercado de trabalho, esvaziando progressivamente os conteúdos científicos, filosóficos e artísticos, transferindo aos professores a responsabilidade pelo baixo desempenho escolar. A análise dos estudos reforça que tais práticas comprometem a função social da escola, precarizam o trabalho docente e subordinam o ensino às lógicas de mercado, muitas vezes mascaradas como modernização ou eficiência.

No entanto, a Pedagogia Histórico-Crítica se apresenta como uma alternativa teórica e prática de resistência, oferecendo fundamentos para a construção de uma educação crítica, emancipadora e integral. Essa teoria base reafirma que a escola deve ser um espaço de apropriação do conhecimento historicamente produzido, possibilitando que os sujeitos compreendam e transformem a realidade social. Além disso, iniciativas como os grupos de estudo sobre essa teoria pedagógica, presentes em diversas regiões do Brasil, demonstram a viabilidade de estratégias coletivas de resistência, fortalecendo práticas pedagógicas que se contrapõem à mercantilização e ao rebaixamento curricular.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 24 ago. 2025.
BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Diário Oficial da União*:* seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 24 ago. 2025.

CÔCO, Valdete; MELLO, André da Silva. Privatização e mercantilização na educação infantil: diálogos sobre a oferta nas redes pública e privada. **Revista Eletrônica Pesquiseduca,** Santos, v. 14, n. 36, p. 847-870, maio/ago. 2022.

COSTA, Frederico Jorge Ferreira; PEREIRA, Karla Raphaella Costa. Um salto de qualidade na pedagogia brasileira: 40 anos de Escola e democracia. **Debates em Educação,** v. 16, n. 38, 2024. DOI: https://doi.org/10.28998/21756600.2024v16n38pe17566

LIMA, Marcelo; PETERLE, Tatiana Gomes dos Santos. Mercantilização da educação: do gerencialismo ao empresariamento da oferta escolar**. Educação UFSM**, Santa Maria, v. 46, p. 1-22, 2021. DOI: https://doi.org/10.5902/1984644437100. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao. Acesso em: 24 ago. 2025.

MARTINS, André Silva; PINA, Leonardo Docena. Mercantilização da educação, escola pública e trabalho educativo: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica**. Revista HISTEDBR On-line,** Campinas, SP, v. 20, p. 2-21, 2020. DOI: https://doi.org/10.20396/rho.v20i0.8656921

ORSO, Paulino José. A implementação da pedagogia histórico-crítica: formas, exigências e desafios. *In:* LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

PIOLLI, Evaldo. O processo de mercantilização da educação e o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil pós-golpe institucional de 2016**. Revista Exitus,** Santarém, v. 9, n. 1, p. 17-33, 2019. DOI: https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n1ID714. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15. ed. Campinas: Autores Associados; 2004.

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

EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: PROJETOS EM DISPUTA

Eixo Temático - Políticas Educacionais

Maria Helena da Silva
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG
mariahelena14@hotmail.com
Simone de Fátima Flach
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG
eflach@uol.com.br

Palavras-chave: Políticas Educacionais, Educação Infantil, Programa Criança Feliz

Introdução

O texto em tela apresenta análises preliminares da pesquisa em andamento que tem como tema as orientações do Banco Mundial (BM) para a infância e seus impactos na política educacional brasileira. Para tanto, a pesquisa tem por objetivo discutir as indicações deste organismo internacional para a primeira infância, de forma a identificar

em que medida suas orientações têm influenciado no processo de formação da criança no Brasil. A análise tem como foco ampliar e contribuir com a discussão acerca da qualidade da educação ofertada as crianças de 0 (zero) a 5 (anos).

A valorização e as preocupações com a educação infantil vêm ganhando cada vez mais espaço na agenda econômica, social, política e educacional. Estudos têm apresentado a necessidade em priorizar a formação deste segmento, tendo como foco o acesso ao conhecimento mais elaborado, com vista a expandir suas possibilidades e promover seu pleno desenvolvimento (Saviani, 2012; Pasqualini; Lazaretti, 2022; Lazaretti, 2020; Chaves, 2010).

Desta forma, a relevância da pesquisa de justifica pela necessidade de desvelamentos sobre os interesses dos organismos internacionais em relação às políticas para a Educação Infantil em países localizados na periferia do capital. Salientar os interesses do Banco Mundial para a Educação Infantil brasileira por meio de políticas focalizadas, de baixo custo com vista a "formar" o trabalhador do futuro nos possibilita inferir o projeto de sociedade que este organismo defende.

Pressupostos Teórico-Metodológicos

Este estudo se orienta pelos aportes teórico-metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético para explicar a realidade social. Nesta perspectiva, desvelar a aparência dos fenômenos exige de o pesquisador reproduzir o "ideal do movimento real do objeto [...] e esta reprodução [...] será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto". (Netto, 2011, p. 21).

Desta forma, mais do que sistematizar os conhecimentos científicos sobre o fenômeno real, ao pesquisador cabe a tarefa de avançar do abstrato ao concreto (Martins; Lavoura, 2018) e isso requer apreender a totalidade das relações que compõe o fenômeno. Os princípios do Materialismo Histórico-Dialético são utilizados com o objetivo de interpretar a realidade observada por meio de uma análise explicativa, indo

além de uma abordagem meramente descritiva.

A análise empírica é assentada no Programa Criança Feliz (2016) e em relatórios produzidos pelo Banco Mundial. Este programa, de abrangência nacional, tem como objetivo o desenvolvimento integral das crianças em seus 6 primeiros anos de vida, considerando a família e seu contexto de vida. A escolha pelo Banco Mundial se deu por conta dos interesses deste organismo com a formação da primeira infância e o apoio ao Programa. Para tanto, adotamos como metodologia a análise documental a partir da pesquisa bibliográfica a fim de correlacionar os dados para melhor apreender o movimento real.

A pesquisa documental pode contribuir para desvelar os verdadeiros interesses expressos em proposições de determinadas políticas e este percurso nos possibilita entender "como se articulam ou afrontam o projeto hegemônico burguês, como impactam a luta de classes, como colaboram ou dificultam a construção de uma sociabilidade que supere o modo de produção capitalista." (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 85). Por esse caminho, a análise documental representa a possibilidade de aprofundar e interpelar os sentidos e significados sobre as políticas para a primeira infância, conforme orientações deste organismo internacional.

Resultados e Discussões

O atual modo de sociabilidade tem tornado todas as formas de relações pautadas na lógica mercadológica. A educação, em todos os níveis, não está imune a estas condições, tendo sido objeto de disputas desde os aspectos políticos aos de ordem pedagógicas. Em tal contexto, a educação e o desenvolvimento da primeira infância têm ganhado cada vez mais importância no debate social e científico.

Ao longo das últimas décadas a educação da criança pequena tem sido tema de estudos em várias áreas, bem como despertado interesses de instituições nacionais e internacionais. Tais instituições interferem e influenciam na formulação de políticas

públicas para este segmento social. Para tanto, fazer a leitura deste cenário é ir para além da aparência dos fenômenos.

A análise sobre a influência do Banco Mundial na educação é feita a partir das contribuições de Gramsci (2024), em razão de que esse organismo é entendido como aparelho privado da estrutura hegemônica, visto que estrutura suas intenções discursivas/publicitárias na luta pela diminuição da pobreza. Entretanto, é possível inferir que tem entre seus objetivos principais não só administrar como também, apoiar, investir em projetos de baixo custo para os países na periferia do capital de maneira a onerar pouco o Estado.

Um dos segmentos que os organismos internacionais têm investido é no desenvolvimento da primeira infância. As preocupações com este segmento social ocorrem desde meados do século XX. O Banco Mundial se considera "importante promotor de debate sobre a primeira infância e, reciprocamente, é objeto de *lobby* de muitas organizações que o encaram como protagonista no campo" (Penn, 2002, p. 12).

Para os países considerados em desenvolvimento, o BM orienta que "terá que investir estrategicamente em Educação Infantil e usar modelos criativos para atingir as crianças" (Evans; Kosec, 2011, p. 15). Pondera-se que esses investimentos devam ser de baixo custo para crianças pobres, pois "os pobres passam a ser objetos de intervenção para que se garanta produtividades no mundo do trabalho" (Cossentin; Domiciano; Figueiredo, 2020, p. 2).

Neste sentido, investir em programas de baixo custo e no âmbito da informalidade tem sido uma alternativa dos governos para atender as demandas com a primeira infância. E é neste cenário que o Programa Criança Feliz se apresenta como uma política pública a ser oferecida às crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos com vista a promover o seu desenvolvimento integral. Um programa que traz as marcas do assistencialismo e educação compensatória que, em tese, já deveriam estar superados.

A principal estratégia do Programa são as visitas domiciliares. Por meio delas os

visitadores apoiam e acompanham os familiares do modo a fortalecer os vínculos parentais e comunitários, orientando os cuidadores sobre cuidados na gestação e na infância. (Brasil, 2016). Esses visitadores, com nível de formação médio/técnico, ao realizar as visitas precisam observar os aspectos da linguagem, motora, socioafetiva e cognitiva da criança. A partir disso, propõem atividades a serem realizadas pela família com a criança, a fim de desenvolver determinadas habilidades pré-estabelecidas.

A partir da abrangência do Programa Criança Feliz, apreendemos que este, ao propor ações focalizadas centradas na família, dissocia a primeira infância da Educação Infantil. Podemos inferir que este processo de distanciamento da primeira infância da Educação Infantil resulta na fragmentação ao direito à educação escolarizada.

Isso impacta diretamente na garantia do acesso à primeira etapa da Educação Básica. E este é um direito de todas as crianças, dever do Estado e opção da família. Arce e Martins (2013, p. 6) demarcam que projetos "antiescolares, desqualificados da transmissão de saberes clássicos passíveis a aprendizagem por faixa etária e, consequentemente, do trabalho docente nesse segmento educacional" podem se apresentar como um risco a garantia do direito à Educação Infantil.

A defesa do direito à educação infantil perpassa por deixar claro qual proposta de educação para a primeira infância visualizamos, ou seja, aquela em que avance para além dos cuidados básicos de alimentação, higiene, de segurança. (Martins, 2012). Nesta direção, a educação integral precisa ser pensada no conjunto das relações históricas sociais e nas condições concretas de vida. Deduzimos que a proposta pedagógica do Programa Criança Feliz se sustenta na perspectiva espontânea de desenvolvimento humano.

Tal perspectiva tem suas bases nas pedagogias do "aprender a aprender" (Duarte, 2008). Esses lemas estão presentes nos ideários educacionais e deve ser entendido no contexto de mundialização do capital nas últimas décadas. Os argumentos de que é preciso formar o indivíduo desde a mais tenra idade com as habilidades e competências

para atender as demandas do modo de produção capitalista que buscam valorar o aprender sozinho em detrimento do saber coletivo, histórico e científico.

O embate necessário em relação ao Programa Criança Feliz se fundamenta na defesa da educação da primeira infância numa outra esfera. É pensar numa aprendizagem e ensino que assegurem, à todas as crianças, condições educacionais por meio do trabalho pedagógico organizado, sistematizado e diretivo do professor, buscando superar a naturalização do desenvolvimento humano recorrendo aos conceitos científicos (Saviani, 2020).

CONCLUSÕES

Ainda em construção, este estudo busca trazer à tona como as preocupações com a primeira infância podem incorrer no caminho da desescolarização e do desenvolvimento espontaneísta. Isso se confirma em influências dos organismos internacionais na formulação de políticas públicas, como o Programa Criança Feliz, e que impactam na garantia do direito à Educação Infantil.

Destarte, entendemos que fazer a defesa pelo direito à Educação Infantil é perseverar por uma formação integral com vista a formação omnilateral. Nessa perspectiva, o direito à educação é inegociável, visto que, não se trata de qualquer educação para a primeira infância, mas aquela para além do capital, a que promova a emancipação humana e ofereça a apropriação de conhecimentos que possibilitem a transformação da realidade vivida.

Referências

ARCE, A.; MARTINS, L. M. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar**.** Campinas: Editora Alínea, 2013.

BRASIL. Decreto N° 8.869, de 5 de outubro de 2016. Institui o Programa Criança Feliz. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 193, p. 2, 6 out. 2016.

CHAVES, M. **Intervenções pedagógicas humanizadoras:** possibilidades de práticas educativas com artes e literatura para crianças na educação infantil. In: CHAVES, M.; SETOGUT, R. I.; MORAES, S. P. G. (org.). *A formação do professor de intervenções pedagógicas humanizadoras*. Curitiba: Instituto Memória Editora, 2010. p. 59–69.

COSSETIN, M; DOMICIANO, C. A.; FIGUEIREDO, I. M. Z.; A UNESCO e a **Declaração de Incheon:** O protagonismo do setor privado na agenda mundial para educação 2030. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/24389. Acesso em: 30 maio 2025.
EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Subsídios teóricos-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, G.; RUMMERT, S. M.; GONÇALVES, L. (org.). *Trabalho e educação: interlocuções marxistas*. Rio Grande: Editora da FURG, 2019. [S. p.].

EVANS, D. K; KOSEC, K. **Educação Infantil:** programas para a geração mais importante do Brasil. Washington, D.C.: Banco Mundial, São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2011. 98 p.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere.** Vol. 2. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2024.

LAZARETTI, L. M. Cadê o conteúdo que estava aqui? Interlocuções entre a Base nacional Comum Curricular e Educação Infantil. *In*: MALACHEN, J. MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (Org). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.** Campinas: Autores Associados, 2020. p. 107-130.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, v. 34, n. 71, p. 223-239, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/er/v34n71/0104-4060-er-34-71- 223.pdf. Acesso em: 10 de Jul 2025.

MARTINS, L. M. O Ensino e o Desenvolvimento da Criança de Zero a Três. *In:* ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia Marcia (Org). **Ensinnando aos Pequenos de Zero a Três Anos.** Campínas: Alínea; 2012.

NETTO, J. P. **Introdução ao Estudo do Método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011...

PASQUALINI, J. C.; LAZARETTI, L. M. **Que Educação Infantil Queremos?** Um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas. São Paulo: Mireveja, 2022.

PENN, Helen. **Primeira infância:** a visão do Banco Mundial. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 115, mar. 2002, p. 7-24

SAVIANI, D. Infância e pedagogia histórico-crítica. *In:* Galvão, A. C. (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O TRABALHO DO FÓRUM EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, GRATUITA, LAICA, UNIVERSAL E DE QUALIDADE SOCIAL DE ARAUCÁRIA: UM INSTRUMENTO SOCIAL DE RESISTÊNCIA E FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Eixo Temático - Políticas Educacionais

Carlos Henrique Ferreira Rodrigues; Cmei Veronica Bohaenko Daneliu (Araucária-PR)
carlos.rodrigues@educacao.araucaria.pr.gov.br
Ana Lúcia Ribeiro dos Santos; Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Araucária (SISMMAR)
alrsantos40@gmail.com

Palavras-chave: Fórum em defesa da escola pública; Pedagogia Histórico-Crítica; Capitalismo contemporâneo.

O presente artigo tem como objetivo analisar a trajetória e a relevância do Fórum em defesa da Escola Pública, Gratuita, Laica, Universal e de Qualidade Social de Araucária, ressaltando sua importância como espaço de resistência política, de formulação de políticas públicas educacionais e de exercício da democracia direta. Atuante há 29 anos, o Fórum consolidou-se como uma instância suprapartidária, na qual a sociedade civil organizada pôde construir consensos e propor diretrizes fundamentais para a educação municipal. Sua base epistemológica se radica nos fundamentos da Pedagogia Histórico-crítica (PHC), concebida como expressão de uma concepção de educação vinculada ao trabalho humano e orientada para a emancipação da classe trabalhadora (Saviani, 2019).

Nesse contexto, no ano de 2025, ocorreu a 27ª sessão do Fórum, ocasião em que proferimos a palestra magna intitulada “A pedagogia histórico-crítica como orientadora das políticas públicas para a Educação Municipal: um diálogo com o Plano Municipal de Educação”. Esse evento marcou um momento singular na trajetória do Fórum, pois reforçou o caráter coletivo e democrático das discussões e reafirmou a necessidade de compreender a educação como prática social vinculada ao trabalho e, portanto, como fenômeno histórico e contraditório. Visto que, como nos lembra Marx (1973), não é a consciência que determina a vida, mas a vida social que determina a consciência, de modo que a função educativa precisa ser analisada a partir de sua inserção nas contradições da sociedade capitalista.

Para tanto, a Pedagogia Histórico-crítica surge, nesse contexto, como uma teoria pedagógica radical, rigorosa e socialmente comprometida. Fundamentada no materialismo histórico-dialético, concebendo a educação como ato intencional de transmissão do conhecimento científico, filosófico e artístico, entendidos como formas

mais desenvolvidas da cultura humana (Saviani, 2019). Tal concepção parte do reconhecimento de que a educação não é neutra, mas se vincula às disputas de classe que estruturam a sociedade capitalista, podendo servir tanto à reprodução da alienação quanto à sua superação.

O Fórum de Araucária, inspirado nos princípios da PHC, tem desempenhado a tarefa histórica de se constituir como espaço contra-hegemônico, reunindo professores, sindicatos, gestores e comunidade escolar em torno da defesa da escola pública e do direito ao conhecimento sistematizado. Desde sua criação, em 1996, com protagonismo do Sindicato do Magistério Municipal e incentivo de professores da Universidade Federal do Paraná, como a professora Taís Moura Tavares, o Fórum esteve comprometido com a construção de políticas públicas orientadas pela perspectiva histórico-crítica, sempre afirmando que a escola deve garantir acesso aos conteúdos clássicos da ciência, da filosofia e da arte.

Nessa seara, como destaca Marx (1968), o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é a capacidade de projetar mentalmente sua construção antes de realizá-la. Essa dimensão da prévia-ideação, própria do trabalho humano, também caracteriza a função educativa, na medida em que ela projeta intencionalmente a formação da humanidade em cada indivíduo. A prática do Fórum, ao promover o debate democrático e a socialização de saberes, cumpre essa função de antecipar coletivamente os rumos da política educacional local, articulando teoria e prática em uma perspectiva transformadora.

Em sua história, o Fórum contribuiu para conquistas significativas, como a elaboração e aprovação do Plano Municipal de Educação (Lei nº 2848/2015), a constituição do Sistema Municipal de Ensino e do Conselho Municipal de Educação (2004), e a regulamentação da Gestão Democrática da Educação (2022), implantada em 2023. Essas vitórias evidenciam sua centralidade na disputa pela hegemonia educacional, reafirmando que a luta pelo direito à educação não pode se restringir ao

acesso formal à escola, mas deve incluir a garantia de conteúdos que possibilitem a apropriação crítica da realidade (Duarte, 2003; Gama, 2015).

A análise de conjuntura realizada na 27ª sessão reforçou o entendimento de que o capitalismo, ao mesmo tempo em que desenvolve as forças produtivas, também intensifica a alienação e a exploração do trabalho. Como nos lembra Marx (1973), em certo estágio de desenvolvimento, as forças produtivas entram em contradição com as relações de produção, exigindo sua superação. A educação, nesse contexto, não pode se reduzir à mera adaptação do trabalhador ao mercado, como propõe a ideologia do aprender a aprender, mas deve ser instrumento de emancipação da classe trabalhadora (Duarte, 2003).

> Em um sentido mais amplo, o conceito de alienação pode ser entendido como um processo de distanciamento e de conflito entre a riqueza material e intelectual do ser humano e a vida de cada pessoa. A humanidade vem se enriquecendo ao longo da história, mas isso não se traduz em enriquecimento na vida de todos os homens" (Duarte, 1993 apud Martins; Eidit, 2010, p. 677).

Ao debater o Plano Municipal de Educação à luz da Pedagogia Histórico-crítica, defendemos que a escola precisa se organizar em torno do saber sistematizado, privilegiando o ensino de conteúdos clássicos e a formação omnilateral dos sujeitos. Mas "não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. [...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado" (Saviani, 2019, p. 290).

Por isso, o trabalho educativo consiste em "produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (2019, p. 293). Essa definição corrobora a centralidade do Fórum como espaço de luta política e pedagógica, capaz de articular teoria e prática em favor da emancipação humana.

A trajetória do Fórum em defesa da Escola Pública, Gratuita, Laica, Universal e de Qualidade Social de Araucária, com quase três décadas de existência, revela a potência da organização coletiva da classe trabalhadora na disputa por políticas públicas educacionais fundamentadas na Pedagogia Histórico-crítica. Ao longo de sua história, o Fórum consolidou-se como espaço de resistência e de formulação de propostas, demonstrando que a educação, enquanto trabalho não material, pode se tornar instrumento de emancipação quando orientada pela perspectiva crítica e histórica do conhecimento.

A 27ª sessão, ao colocar em debate a Pedagogia Histórico-crítica como orientadora das políticas públicas e do Plano Municipal de Educação, reafirmou a necessidade de uma escola que não se restrinja à adaptação funcional ao capital, mas que se configure como espaço de apropriação da cultura historicamente produzida.

Como nos alerta Saviani, "A educação, na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica, é vista como 'mediação no seio da prática social global' (2009, p. 66), configurando-se como possibilidade de transformar a sociedade ao produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade historicamente constituída."

Diante da alienação imposta pelo capitalismo, torna-se imperativo fortalecer experiências como o Fórum, capazes de mobilizar a sociedade civil em torno da defesa de uma escola pública, universal e socialmente referenciada.

Referências

DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas: Autores Associados, 2003.

GAMA, C. N. *Princípios curriculares à luz da Pedagogia Histórico-Crític*a: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. Tese de doutorado, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

MARX, K. *O capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1973.

MARX; ENGELS. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 1998.

MARTINS, L. M.; EIDT, N. M. Trabalho e atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 15, n. 4, p. 675-683, out./dez. 2010.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 1984.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-crítica*: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica no quadragésimo ano*: novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.

IMPACTOS DA AVALIAÇÃO DE FLUÊNCIA DO PROGRAMA EDUCA JUNTOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ENSINO DE LEITURA

Eixo Temático - Políticas Educacionais

Benedita Rosiane dos Santos de Oliveira – Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)
E-mail: rosiane_soliveira@outlook.com
Dra. Márcia Marlene Stentzler – Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)
E-mail: marcia.stentzlerunespar.educa.br

Palavras-chave: Alfabetização; Avaliação de fluência; Políticas educacionais.

A presente pesquisa busca compreender os impactos da Avaliação de Fluência em Leitura, instituída pela Lei Estadual n.º 20.993/2022 e vinculada ao Programa Educa Juntos, sobre as práticas pedagógicas de ensino da leitura na Escola Municipal Armando João Bateloqui, em Guairaçá–PR, no ano de 2023. O estudo se insere no campo das

políticas públicas voltadas à alfabetização e à leitura, ressaltando o regime de colaboração entre Estado e municípios no Paraná e a consolidação da fluência leitora como indicador central no monitoramento dessa política.

A pesquisa se estrutura a partir de uma inquietação que se consubstancia na seguinte argumentação: como as professoras alfabetizadoras dessa escola constroem suas representações sobre leitura, avaliação de fluência, articulando o uso dos materiais do Programa Educa Juntos, a aplicação da avaliação e suas práticas pedagógicas cotidianas?

O objetivo geral consiste em analisar como essas professoras constroem tais representações, entretecendo materiais do programa, resultados da avaliação e o registro de suas práticas de sala de aula documentados em seus diários de classe. A relevância do estudo está em evidenciar os efeitos das avaliações externas e das políticas de alfabetização sobre a prática docente, contribuindo para o debate acerca da implementação de políticas públicas e para a formação de leitores críticos na escola pública. Além disso, o trabalho se articula à discussão mais ampla sobre a governança das políticas educacionais em regime de colaboração, nas quais avaliações externas assumem papel estratégico como instrumentos de indução curricular e de monitoramento dos resultados.

O estudo fundamenta-se em teorias sobre alfabetização, letramento e avaliação, apoiada em diferentes perspectivas. Autores como Soares (2010, 2017), Tfouni (2010), Street (1984) e Marchesoni e Shimazaki (2021) ressaltam que alfabetização e letramento, embora interdependentes, não se confundem em razão de que a alfabetização está ligada à apropriação do código escrito, enquanto o letramento envolve a inserção social desse conhecimento, essencial para a formação de sujeitos críticos e participativos.

No campo da avaliação, destacam-se as contribuições de Luckesi (1998), Hoffmann (2006) e Freitas et al. (2012), que a tratam, ao mesmo tempo, como prática

formativa e mediadora e como instrumento de controle e padronização, sobretudo nas avaliações externas em larga escala. Em relação à fluência leitora, pesquisas recentes (Cardoso-Martins; Navas, 2017; Meggiato; Corso, 2021; Hickmann; Guimarães, 2024) apontam sua natureza multidimensional, envolvendo precisão, automaticidade e prosódia, diretamente associadas à compreensão textual. Por outro lado, autores como Medeiros, Manfré e Shimazaki (2024) alertam para os limites e desafios dessa prática avaliativa no cotidiano da escola pública, sobretudo quanto à adequação dos instrumentos e ao tempo pedagógico destinado às provas.

Para compreender as representações construídas pelas professoras, o estudo recorre à Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2007; Jodelet, 2001), segundo a qual o conhecimento é socialmente elaborado, compartilhado e capaz de orientar práticas e decisões dos sujeitos. Também se apoia na Análise do Discurso (Pêcheux, 1969; Orlandi, 2005), que possibilita captar como os sentidos atribuídos à alfabetização, à fluência e ao letramento se constituem e circulam nas práticas concretas observadas.

A pesquisa é de caráter qualitativo e documental, tomando como referência Bardin (2016) para a análise de conteúdo, além das contribuições de Minayo (2015) e Lüdke e André (1986) sobre a abordagem qualitativa. O estudo foi desenvolvido na Escola Municipal Armando João Bateloqui, em Guairaçá–PR, tendo como sujeitos duas professoras alfabetizadoras do 2º ano do Ensino Fundamental.

Foram utilizados três tipos de documentos: os Diários de Classe das docentes - registros sistemáticos de sua prática pedagógica; os cadernos pedagógicos do Programa Educa Juntos; e documentos oficiais que regulamentam a política educacional. A análise percorreu as etapas de pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados, conforme Bardin (2016).

No que diz respeito aos aspectos éticos, garantiu-se o anonimato das participantes, identificadas somente como Professora 1 e Professora 2, bem como o

consentimento para utilização dos registros, assegurando que os dados fossem empregados exclusivamente para fins acadêmicos.

O Programa Educa Juntos, criado pelo Governo do Estado do Paraná e implementado oficialmente em 2020, surgiu com o propósito de enfrentar os baixos índices de alfabetização e leitura, reduzir desigualdades regionais e sociais no acesso à educação de qualidade e fortalecer a colaboração entre Estado e municípios. Entre seus principais objetivos estão a qualificação do ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a disponibilização de materiais estruturados em consonância com a BNCC, a promoção de formação continuada para professores alfabetizadores, a aplicação de avaliações padronizadas de fluência leitora e a redução das desigualdades educacionais, sobretudo em municípios mais vulneráveis.

A Avaliação de Fluência em Leitura, aplicada semestralmente no 2º ano do Ensino Fundamental, avalia a precisão, a velocidade e a expressividade da leitura, classificando os alunos em diferentes níveis de proficiência. É composta por atividades de leitura de palavras,

Pseudopalavras e textos, bem como por tarefas de compreensão e de análise da prosódia. Os resultados são utilizados para subsidiar o planejamento pedagógico e orientar intervenções específicas, configurando-se como instrumentos estratégicos para a definição das políticas de alfabetização e para o acompanhamento da aprendizagem. Pesquisas como as de Cardoso-Martins e Navas (2017), Hickmann e Guimarães (2024) e Medeiros, Manfré e Shimazaki (2024) reforçam o potencial dessa avaliação, mas também apontam os desafios de sua aplicação na escola pública, onde fatores como tempo pedagógico e adequação dos instrumentos podem comprometer sua efetividade.

A análise dos Diários de Classe das professoras alfabetizadoras revelou diferentes formas de apropriação das diretrizes do Programa Educa Juntos e da Avaliação de Fluência. Ambas estruturam suas aulas a partir de uma progressão fonética, que inicia com vogais isoladas, passa pelas sílabas simples e complexas e

culmina na leitura de palavras e frases curtas. Trata-se de uma abordagem alinhada a concepções tradicionais de alfabetização, baseadas na decodificação.

A Professora 1 apresenta uma prática de caráter técnico e linear, centrada em atividades repetitivas, como listas silábicas, leitura de palavras isoladas e pequenos textos. Sua avaliação é pouco sistematizada e voltada principalmente ao domínio mecânico da leitura. Essa postura indica uma adesão mais passiva às orientações institucionais, sem grande espaço para apropriação crítica ou adaptação às especificidades de sua turma.

Já a Professora 2, embora também adote a sequência fonética como ponto de partida, amplia seu trabalho com atividades que envolvem narrativas, reconstrução de histórias, dramatizações e produção escrita. Suas avaliações são diversificadas, contemplando tanto questões objetivas quanto subjetivas, com maior atenção à compreensão, ao vocabulário e à estrutura narrativa. Essa prática evidencia uma apropriação mais seletiva e crítica das políticas, adaptando-as às necessidades concretas dos alunos e promovendo experiências de leitura mais contextualizadas e significativas.

De forma geral, observa-se que ambas as docentes trabalham predominantemente no nível da compreensão literal, segundo a Taxonomia de Barrett (1968). No entanto, a Professora 2 avança em alguns momentos, propondo atividades de ordenação de fatos, reconhecimento de sentimentos e produção escrita, aproximando-se de uma perspectiva de letramento voltada à formação de leitores críticos.

Os resultados também indicam que, embora haja um alinhamento parcial entre os materiais do programa e os critérios da Avaliação de Fluência, persistem tensões entre o que é prescrito e o que se realiza no cotidiano da sala de aula. Essas tensões revelam o peso da autonomia docente e as múltiplas forças — institucionais, simbólicas e subjetivas — que atravessam o fazer pedagógico e moldam as representações das professoras sobre leitura, avaliação e políticas educacionais.

A pesquisa evidencia que, mesmo diante do esforço de padronização e controle promovido pelo Programa Educa Juntos, as práticas pedagógicas são constantemente negociadas, adaptadas e ressignificadas pelas professoras alfabetizadoras. Esse movimento revela a complexidade do fazer docente frente às políticas públicas de alfabetização e avaliação.

A experiência do Educa Juntos aponta para avanços nos indicadores educacionais do Paraná, mas também para os desafios e tensões existentes entre o prescrito pelas políticas e o vivido na prática cotidiana. Considera-se, assim, fundamental que a formulação e o aprimoramento das políticas educacionais levem em conta a realidade concreta das escolas e das professoras, reconhecendo que a ação pedagógica, mesmo em contextos de políticas padronizadas, se constrói como espaço de autonomia, adaptação e produção de sentidos.

Como contribuição, este estudo reforça que a padronização não elimina a dimensão interpretativa do trabalho docente, que permanece atravessado por saberes, escolhas e resistências. Reconhece-se, no entanto, como limite da pesquisa, o fato de o corpus estar restrito a duas professoras de uma única escola, o que impede generalizações, mas permite reflexões transferíveis a contextos semelhantes. Destacam-se ainda as implicações para a formação continuada de professores, que deve articular fluência e compreensão leitora, e para a formulação de políticas que considerem as condições reais de trabalho na escola pública.

Referências

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETT, Thomas C. Taxonomy of reading comprehension. In: SMITH, R. J. (Ed.). **The pursuit of reading comprehension**. Newark: International Reading Association, 1968. p. 1-28.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 22 set. 2025.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação — PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília–DF, 26 jun. 2014.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia; NAVAS, Ana Lia Ocampo. O papel da fluência na leitura e na compreensão de textos escritos**. Educar em Revista**, v. 33, n. 64, p. 209–226, 2017. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/49755. Acesso em: 24 ago. 2025.

DOSSENA, Gisele Aparecida. **Prova Paraná Fluência 2019:** avaliação em larga escala no Paraná. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

FREITAS, Paulo F. et al. A avaliação de sistemas educacionais. In: INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica — SAEB:** objetivos e funções. Brasília: Inep, 2012. p. 3-16. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/saeb_objetivos_funcoes.pdf. Acesso em: 24 ago. 2025.

HICKMANN, Girlane Moura; GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. O papel da fluência de leitura na compreensão textual de estudantes do ensino fundamental. **Revista da FAEEBA — Educação e Contemporaneidade**, v. 33, n. 75, p. 212–232, jul./set. 2024. Disponível em: https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/17162. Acesso em: 24 ago. 2025.
HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. 25. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17–44.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 16. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCHESONI, Laís Bastos; SHIMAZAKI, Elsa Midori. Alfabetização e letramento: explorando conceitos. **Educação: Teoria e Prática**, v. 31, n. 64, p. 1-21, jan. 2021.

Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/educacao/article/view/14594. Acesso em: 24 ago. 2025.

MEDEIROS, Fábia Cristina Mortean de; MANFRÉ, Ademir Henrique; SHIMAZAKI, Elsa Midori. Avaliação da fluência em leitura: análise e discussão para a escola atual. **Educação & Formação**, v. 9, e12695, 2024. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/12695. Acesso em: 24 ago. 2025.

MEGGIATO, Ana Carolina; CORSO, Helena Valente. Critérios para avaliação da fluência em leitura oral: precisão, velocidade e prosódia. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, p. e211501, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/6pQwJ8vQn8Q8w8w8w8w8w8w/?lang=pt. Acesso em: 24 ago. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2015.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MULLER, Marineide Aparecida. **Programas PNAIC, ABC e Educa Juntos:** um olhar para a alfabetização. 2023. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023.

OCDE. **Relatório PISA 2021**. Paris: OECD Publishing, 2021.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2005.

PARANÁ. **Caderno do Professor — Língua Portuguesa: 2º ano.** Programa Educa Juntos. Curitiba: SEED-PR, 2023. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/Programa-Educa-Juntos. Acesso em: 24 ago. 2025.

PARANÁ. **Lei n. 21.540, de 4 de janeiro de 2023.** Institui a política de colaboração entre o Estado do Paraná e os Municípios para a melhoria da educação básica. Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba–PR, 5 jan. 2023.

PARANÁ. **Decreto n. 5.857, de 5 de outubro de 2020.** Institui o Programa Educa Juntos. Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba–PR, 6 out. 2020.

PÊCHEUX, Michel. **Análise automática do discurso**. Paris: Dunod, 1969.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento, um tema em três gêneros.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

IMPACTOS DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SOBRE O TRABALHO INFANTIL NO RIO DE JANEIRO NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX

Eixo Temático – Políticas Educacionais

Anna Luiza Gotlieb de Almeida Santos; Universidade Federal do Paraná(UFPR)
anna.luiza@ufpr.br
Leonardo Jardim e Silva; Universidade Federal do Paraná(UFPR)
jardim@ufpr.br

Palavras-chave: Educação integral; Políticas públicas; CIEP.

Introdução

O presente estudo tem como objetivo examinar a influência das políticas públicas de educação sobre a dinâmica do trabalho infantil no Rio de Janeiro, ao longo da segunda metade do século XX, compreendendo, assim, a implicação que a educação

em tempo integral teve na redução da exploração do trabalho de crianças e adolescentes. Propomos uma análise das políticas do governo Leonel Brizola, em específico as que dizem respeito a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs).

O ensino integral corresponde ao modo escolar dominante de socializar e educar que existe desde a origem da escola moderna. Esse modelo resulta do embate entre projetos que buscavam definir a finalidade da educação (Baiersdorf, 2024, p. 85).

Sousa (2016, p. 15) afirma que a proposta de Educação Integral está atrelada a diferentes projetos de sociedade, o que explica suas divergências históricas. Para o autor, além de falar sobre uma ampliação da jornada escolar, refere-se a uma concepção formativa que busca desenvolver integralmente o ser humano, em suas diversas dimensões — intelectual, social, emocional e ética.

A Educação em tempo integral, que passou a germinar no Brasil na primeira metade do século XX, sendo alvo do debate entre grupos distintos, como anarquistas, católicos, integralistas e liberais. Tais contribuições permitem criar um diálogo sobre as experiências de Educação Integral no contexto brasileiro.

Anísio Teixeira defendia que o modelo de Educação ideal para toda a comunidade escolar seria o integral, pois, a partir dos ideais liberais, seria um modo de realizar a manutenção da sociedade, sem ruptura com a ordem política e atrelada à formação integral do sujeito. Sua teoria foi colocada em prática na década de 1950 com a implementação da Escola Parque, ou Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na cidade de Salvador, na Bahia. Em carta, Teixeira (1959) expressa seus anseios referentes à CECR:

> E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente.

> E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive.

Na década de 1960, Anísio Teixeira, então presidente do INEP, foi convidado pelo presidente Juscelino Kubitschek para coordenar a comissão responsável pela elaboração do 'Plano Humano' de Brasília (Brasil, 2009). Seu objetivo era o de implementar “uma educação primária que partisse das próprias necessidades vitais dos indivíduos em sociedade, buscando abrangê-las por meio de atividades intelectuais, artísticas, culturais, físicas e profissionais” (Ribeiro, 2017, p. 47).

Ainda na década de 1960, em São Paulo houve os Ginásios Vocacionais, contendo seis unidades, que tiveram duração de 1961 a 1969. Seu objetivo era atender sujeitos de 11 a 13 anos, na sua maioria oriundos das classes média e baixa. O projeto foi interrompido por ocorrências causadas pela ditadura militar.

Na década de 1980 houve a implementação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). Idealizados por Darcy Ribeiro, com base nos ideais de Anísio Teixeira, e projetados por Oscar Niemeyer, cerca de quinhentos prédios escolares foram construídos durante os dois mandatos de Leonel Brizola no estado do Rio de Janeiro. A estrutura dessas unidades foi concebida para viabilizar o modelo de “escola integral em horário integral” (BRASIL, 2009).

> A proposta pedagógica desenvolvia atividade ligada à educação, esporte, cultura e assistência médica e alimentar, o objetivo programa era oferecer ensino público de qualidade, em período integral as crianças, na perspectiva de uma transformação social mediante o processo educacional (Cardoso; Oliveira, 2019, p. 63).

Segundo Darcy Ribeiro, o projeto pedagógico das CIEPs era o de uma escola democratizadora, constituindo-se em uma escola-casa que buscava propor diversas atividades, utilizando da interdisciplinaridade atrelada ao universo cultural de cada aluno. Esse modelo buscava suprir as necessidades sociais de seus alunos a fim de promover uma aprendizagem efetiva.

Referencial Teórico-Metodológico

Foram analisados artigos científicos sobre o tema, de modo a fazer uma revisão de literatura sobre as políticas públicas para a educação integral no Brasil, tendo como foco os anos entre a implantação dos Centros Integrados de Educação Pública no Rio de Janeiro, a partir de 1983, e a municipalização do ensino fundamental ocorrida a partir da Emenda Constitucional nº 14 e da Lei Federal nº 9.394, ambas promulgadas no ano de 1996.

Além disso, foram analisados os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) referentes à população economicamente ativa com idade inferior a 14 anos no período de vigência dos CIEPs sobre o ensino fundamental no estado do Rio de Janeiro. Estes valores foram importantes para identificar a influência das políticas de educação integral sobre o trabalho infantil.

Para fins comparativos, foram catalogados os mesmos indicadores referentes aos estados de Minas Gerais e São Paulo, que constam junto ao Rio de Janeiro no topo da lista dos estados brasileiros mais populosos. Foram, ainda, levantados os dados referentes ao panorama nacional.

Resultados

O Rio de Janeiro apresentou uma taxa de crescimento na alfabetização da população abaixo de 14 anos e uma queda na porcentagem da ocupação deste mesmo grupo. Resultados semelhantes foram obtidos para os estados de Minas Gerais e São Paulo e em escala nacional, o que não permite identificar causalidade nas políticas dos CIEPs sobre o trabalho infantil e o analfabetismo.

É importante ressaltar que em 1987 a implementação da política educacional dos CIEPs foi interrompida após a eleição de Moreira Franco, sendo retomada apenas em 1991, quando Brizola se elegeu governador do Rio de Janeiro pela segunda vez (Santos,

2003, p. 97-98). A partir de 1995, a gestão do governador Marcello Alencar novamente abandonaria os CIEPs (Chagas, 2023, p. 13).

Sendo assim, apesar da implantação inicial em 1983 e da responsabilidade do Estado sobre o ensino fundamental vigente até 1996, o projeto não obteve continuidade ao longo de todo o período analisado e, portanto, não atingiu seus objetivos.

Conclusões

Entre os anos de 1983 e 1996, foram erguidos 520 CIEPs, cada um com capacidade para abrigar 1000 alunos. Considerando que, para o ano de 1996, a PNAD enumerou cerca de 1,3 milhão de pessoas abaixo dos 14 anos no estado do Rio de Janeiro, entende-se que os CIEPs teriam capacidade para abrigar um número próximo a 40% de seu público-alvo naquele ano.

Tendo em vista que o objetivo da política educacional que circunda os CIEPS era que, no longo prazo, estes viessem a se tornar o padrão para todas as escolas públicas do Rio de Janeiro, entende-se que a municipalização do ensino fundamental e a mudança de paradigma dos mandatários que governaram o Rio de Janeiro não permitiram que esta finalidade fosse alcançada e nem que configurasse como política de massa a consolidação da educação integral (Ribeiro, 1986, p. 42-43).

Mesmo assim, foi identificado que 7,12% da população abaixo de 14 anos encontrava-se ocupada em 1983, primeiro ano de vigência da política dos CIEPs, números que caíram para 4,45% após este intervalo. Durante todo o período, o Rio de Janeiro apresentou números de ocupação infantil abaixo dos números nacionais e de estados como São Paulo e Minas Gerais.

Referências

BAIERSDORF, M. **Educação Integral:** Notas sobre a participação de crianças na experiência de mais tempo na escola. Curitiba: Appris Editora, 2024.

BRASIL. **Série Mais Educação. Educação Integral.** Texto referência para o debate nacional. Brasília, 2009d.

CARDOSO, Cintia Aurora Quaresma; DE OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro. A história da educação integral/em tempo integral na escola pública brasileira. **InterMeio:** Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS, v. 25, n. 50, 2019.

CHAGAS, Marcos Antonio Macedo. CIEPS: referência de educação integral em meio às ações neoliberais. **Educação em Revista**, Marília, SP, v. 24, p. e023012, 2023. DOI: 10.36311/2236-5192.2023.v24.e023012. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/13981. Acesso em: 01 out. 2025.

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

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.** IBGE, Diretoria de Pesquisas: Rio de Janeiro, RJ. ISSN: 01016822. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=759. Acesso em: 1 out. 2025.

RIBEIRO, Darcy. **O Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIBEIRO, Madison Rocha. **A relação entre currículo e educação integral em tempo integral**: um estudo a partir da configuração curricular do Programa Mais Educação. 2017. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SANTOS, Lincoln de Araújo. **As razões da descontinuidade**: centralização e descentralização do ensino no estado do Rio de Janeiro – o exemplo de Paracambi. 2003. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói (RJ), 2003.

SILVA, Bruno Adriano R. História da animação cultural nos CIEPS: uma análise sócio-histórica a partir da fala dos idealizadores do programa. **LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 11, n. 1, 2008.

SOUSA, Gustavo José Albino de. **Educação integral: percursos e ideias sobre formação humana**. 2016. Dissertação de Mestrado.

TEIXEIRA, Anísio. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

LAICIDADE E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Eixo Temático - Política Educacional

José Luis Derisso; Unioeste - Cascavel/PR;
joseluisderisso@yahoo.com.br
Grupo de pesquisa "Marxismo e Educação"

Palavras-chave: Princípios democráticos; Universal e particular; História da Educação.

O objeto da pesquisa é a relação entre laicidade e Pedagogia Histórico-Crítica, e deriva de um projeto maior desenvolvido no âmbito de uma pesquisa de pós-doutorado realizada em Paris, França, entre os anos 2019 e 2020, acerca da relação entre secularização e laicidade no Brasil e na França. O presente texto tem como objetivo abordar a laicidade como materialização de princípios democráticos tais como a liberdade de consciência, a igualdade de direitos e a neutralidade do espaço público, e a

possibilidade de vinculação com a Pedagogia Histórica-Crítica a partir dos fundamentos filosóficos dessa teoria pedagógica.

A partir do estabelecimento do objetivo acima exposto, a questão passa a ser a de saber se é possível vislumbrar um caráter laico na Pedagogia Histórico-Crítica. Para tanto, recorre-se à revisão bibliográfica sobre os fundamentos da laicidade e da Pedagogia Histórico-Crítica.

A laicidade é mencionada, geralmente, como bandeira progressista pelos defensores da escola pública, sobretudo sindicatos de profissionais da educação. No entanto, dificilmente encontramos reivindicações que se assentam sobre esta bandeira, como por exemplo a da supressão do Ensino Religioso nas escolas públicas, a proibição de exposição de símbolos religiosos em prédios públicos e de realização de cultos no âmbito das instituições públicas ou outras manifestações religiosas promovidas pelos responsáveis destas instituições em seus interiores.

Nas publicações e nos eventos acadêmicos da área educacional a laicidade tem sido uma ausência constante, a não ser em dossiês ou nos raros eventos específicos sobre a temática. Como se laicidade se tratasse de um "consenso", assim como a democracia, que geralmente de fosse rompido por alguns oportunistas, quando na realidade tem estado sob ameaça desde que foi proclamada na primeira constituição republicana, em 1891. Ameaça acentuada nas duas últimas décadas.

O Brasil acumula inúmeros problemas relacionados à questão da laicidade. O presidente Jair Bolsonaro (2019 - 2022) não passou uma semana sequer nos quatro anos de seu mandato sem atentar contra este princípio. No âmbito do Poder Legislativo, em todos os seus níveis (federal, estadual ou municipal), constituiu-se desde o início do século XXI bancadas religiosas (evangélicas) que se propõem a criminalizar os pecados, tais como o aborto e a homossexualidade, ao mesmo tempo em que lançam mão de argumentos religiosos para atentar contra a liberdade de consciência dos sindicalistas, dos socialistas e de modo mais enfático dos comunistas.

No plano da educação, Luis Antônio Cunha (2013) identifica um processo de colonização da religião sobre as escolas públicas durante todo o plano republicano. Durante o governo provisório de Getúlio Vargas (1930-1934), a Igreja Católica logrou obter várias vitórias, notadamente durante a elaboração da Constituição de 1934, quando por meio de uma frente parlamentar, a LEC (Liga Eleitoral Católica), fez aprovar a totalidade dos dez pontos em torno dos quais a frente se aglutinou, com destaque para o ensino religioso nas escolas públicas, a menção a Deus no preâmbulo da Constituição, a abertura à possibilidade de alianças entre o Estado e instituições ou representantes religiosos e a proibição do divórcio.

No plano teórico, existe uma confusão muito frequente acerca da laicidade que faz com que se atribua a este termo um significado vinculado à religião que acaba induzindo à ideia de que a laicidade seria expressão de respeito ou até mesmo de admiração pela religião. Isso chega ao ponto do entendimento de que seria da competência do Estado laico garantir um suposto direito das religiões se expressarem nos espaços públicos. Tomemos como exemplo a citação que segue e que expressa uma confusão entre as expectativas dos religiosos, e obviamente das igrejas, com as competências do Estado, que uma vez laico deveria ser neutro em matéria religiosa:

> O Ensino Religioso como componente curricular está alicerçado nos princípios da cidadania, no entendimento do outro enquanto outro. E isso só é possível num Estado laico, pois **é competência do Estado assegurar aos alunos o direito de receber a formação religiosa desejada**. É um direito cidadão. (Junqueira, 2010, p. 101, grifo nosso)

A definição de laicidade como neutralidade do Estado e das instituições públicas em matéria de religião é com frequência questionada sob o argumento de que a neutralidade não existe, porque nenhuma instituição ou posicionamento político individual é neutro. Tal definição "distorcida" de laicidade tende a ser atribuída ao modelo francês de laicidade, que seria diferente da laicidade estadunidense, supostamente mais tolerante. Porém, a mesma métrica poderia ser aplicada a conceitos

como democracia, estado de direito, justiça, igualdade de direitos etc. A questão é que a laicidade é um conceito jurídico e de sua definição deve-se inferir aplicabilidade de pena, o que não é possível a partir de uma definição como a de tolerância, que depende de afetos, crenças subjetivas e contexto.

Sob o mesmo manto da laicidade (falsa laicidade, na realidade), os legisladores brasileiros inscreveram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que "O ensino religioso, de matrícula facultativa, é **parte integrante da formação básica do cidadão** (BRASIL, 1997, Art. 1°, grifo nosso). Porém, a laicidade diz respeito à totalidade das pessoas numa dada sociedade. Conforme o filósofo francês Henri Pena-Ruiz (2015, p. 138, tradução nossa), "a palavra grega *laikos* designa a unidade indivisível de uma população". A partir do exposto, etimologicamente, laicidade diz respeito ao público, ao universal, e contrapõe-se, portanto, ao privado ou ao particular.

A citação que segue atribui à laicidade, a partir de sua própria etimologia, um sentido que transcende o universo estritamente religioso:

> As opções espirituais são apenas vinculativas para os seus seguidores. Assim, é assinalada a função universal, que importa a todos nós, da laicidade. Esta não é de modo algum definida como a rejeição de particularismos, mas sim como a afirmação de que os particularismos não podem de modo algum prevalecer sobre a lei universal e a lei geral. (Pena-Ruiz, 2015, p. 139, tradução nossa).

A democracia (sobre a qual se sustenta a laicidade) não é a imposição da vontade da maioria sobre as minorias. Do ponto de vista da administração da chamada "coisa pública", as decisões são tomadas a partir da representação da maioria, no entanto, alguns princípios democráticos devem ser preservados, tais como liberdade de consciência, igualdade de direitos e neutralidade do espaço público, ou seja, das instituições do Estado (Derisso, 2023).

Reivindicação como a da criminalização do comunismo atenta contra a liberdade de consciência e a igualdade de direitos, mesmo que isto se realizasse por meio de uma

emenda constitucional. Isso se poderia dizer sobre o cerceamento de uma determinada religião ou filosofia, o estabelecimento de uma religião oficial no país ou o privilégio concedido à Igreja Católica quando do estabelecimento de uma concordata, tal ocorreu entre o Estado brasileiro e a Santa Sé em 2009.

O princípio da neutralidade do espaço público coloca a questão da universalidade desse mesmo espaço, descartando, portanto, que este se ocupe do particular (ou do privado) no qual se insere a religião. A Pedagogia Histórico-Crítica defende, por sua vez, que a educação escolar deva se pautar prioritariamente pelos conhecimentos superiores, pelos conhecimentos científico, filosófico e artístico que se originaram da atividade vital humana, o trabalho. A partir do conhecimento produzido em decorrência desta atividade, erige-se todo o mundo da cultura que fundamenta a existência da história e da educação.

A compreensão do papel do trabalho na constituição do homem (ser humano no estágio de ser social, portanto, ser genérico) e do caráter universal do conhecimento historicamente elaborado, principalmente no âmbito das Ciências, pela Pedagogia Histórico-Crítica, acarreta a defesa da educação escolar como meio de produzir "direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (SAVIANI, 2005, p. 13). Tal concepção do papel da educação escolar como difusor e socializador do conhecimento historicamente produzido é a mesma sustentada pelo iluminismo do século XVIII e que se expressa no emblemático *Relatório e Projeto de Decreto sobre a Organização Geral da Instrução Pública*, apresentado por Condorcet em 1792 à Assembleia Nacional em nome do Comitê de Instrução Pública. Nesse documento, a instrução pública é concebida como resultado do avanço do espírito humano e responsável pela continuidade desse avanço por meio de sua universalização e da seleção dos programas pautados nos conhecimentos elaborados que poderiam orientar as ações dos indivíduos, futuros cidadãos, no caminho da razão e do combate aos preconceitos. Nas palavras de

Condorcet (2004, p. 239) o objetivo era que a sociedade deixasse de ser dividida entre "homens que raciocinam" e "homens que creem".

Num artigo do principal elaborador da Pedagogia Histórico-Crítica, Dermeval Saviani, em parceria com Newton Duarte, grande defensor desta teoria pedagógica, defende-se o clássico como referência para a educação escolar, pois este "tem uma validade que extrapola o momento em que foi formulado", e que "uma vez que mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente" (Saviani; Duarte, 2012, p. 31). Tem-se, portanto, a identificação pela Pedagogia Histórico-Crítica do sentido universal e do caráter essencialmente humanizador da obra e do pensamento clássico.

A título de conclusão, a expectativa otimista de Condorcet e da Pedagogia Histórico-Crítica para com a educação, bem como a atribuição de um caráter universal ao conhecimento mais evoluído (que se expressa por exemplo no clássico), constituem importantes bases para a defesa do modelo de escola republicana, que deve ser obrigatoriamente acompanhada dos adjetivos: democrática, pública, gratuita e laica. Esta expectativa otimista e o sentido universal do conhecimento elaborado que deve constituir a base para a produção do saber escolar conferem à Pedagogia Histórico-Crítica um caráter essencialmente laico.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9475/97**, de 22 de julho de 1997: dá nova redação ao art. 33 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1997/lei-9475-22-julho-1997-365391-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 22 abr. 2022

CUNHA, L. A. O Sistema Nacional de Educação e o ensino religioso nas escalas públicas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 34, n. 124, p. 925-941, jul.-set. 2013. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 30 nov. 2022.

DERISSO, José Luis. Laicidade e Democracia. **Temas & Matizes**, v. 17, n. 28, p. 143-165, 2023.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogerio; RODRIGUES, Edile Fracaro. A identidade do Ensino Religioso no contexto da laicidade. **Horizonte,** Belo Horizonte, v. 8, n. 19, p.101-113, out./dez. 2010.

PENA-RUIZ, Henri. « La laïcité en débat au Sénat. Auditions devant la « Commission (sénatoriale) d'enquête sur le fonctionnement du service public de l'éducation, sur la perte de repères républicains que révèle la vie dans les établissements scolaires et sur les difficultés rencontrées par les enseignants dans l'exercice de leur profession » », **Histoire, monde et cultures religieuses**, vol. 35, no. 3, 2015, pp. 138-144. Disponível em: https://www.cairn.info/revue-histoire-monde-et-cultures-religieuses-2015-3-page-138.htm. Acesso em: 20 dez. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval.; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *In:* DUARTE, N.; SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

O CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO E O IMPACTO DA PÓS-MODERNIDADE NA DESCONSTRUÇÃO DOS CONTEÚDOS ESCOLARES

Eixo Temático - Políticas Educacionais

Rosana Alves Principal; PUC-SP
Alvesro552@gmail.com
CAPES

Palavras-chave: Ensino; Currículo; Pós-modernidade.

Introdução

Este resumo apresenta resultados da dissertação intitulada *O Currículo da Cidade de São Paulo e o impacto da pós-modernidade na desconstrução dos conteúdos escolares*, defendida em 2024 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), sob orientação do Prof. Dr. Dermeval Saviani. O estudo tomou como objeto de análise o

processo de elaboração e implementação do Currículo da Cidade de São Paulo, abrangendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental no período de 2017 a 2022.

Os currículos são instrumentos públicos que orientam e normatizam o ensino, expressando concepções de educação e de sociedade. Estudar o currículo da maior rede pública de ensino do país significa analisar um documento que incide diretamente sobre o trabalho de milhares de professores e a formação de milhões de estudantes. Mais do que prescrições técnicas, o currículo constitui uma política educacional que revela disputas ideológicas e interesses de classe, sendo, portanto, campo privilegiado para compreender o papel atribuído à escola em determinado tempo histórico.

O Currículo da Cidade resulta do predomínio do debate pós-moderno e neoliberal nas políticas educacionais, marcado pelo ecletismo pedagógico e pela centralidade das categorias de competências e habilidades em detrimento do conhecimento historicamente produzido pela humanidade. A investigação, orientada pelo materialismo histórico-dialético, buscou compreender as concepções de realidade e cotidiano presentes no documento, problematizando o discurso que relativiza a importância do conhecimento sistematizado ao pressupor a universalidade do acesso à informação. Essa perspectiva revela um currículo que se distancia do caráter escolar da educação, mantém um viés idealista e desloca o papel da escola para a reprodução de narrativas fragmentadas, em lugar da socialização dos saberes científicos, artísticos e filosóficos.

Como referência teórica, adotou-se a pedagogia histórico-crítica, que concebe a escola como espaço de mediação fundamental entre o conhecimento historicamente produzido e a formação humana omnilateral. Diante disso, formulou-se a seguinte questão: em que medida o Currículo da Cidade de São Paulo incorpora pressupostos pós-modernos e neoliberais que fragilizam a função social da escola e limitam o direito da classe trabalhadora à apropriação dos saberes historicamente produzidos? O objetivo geral foi analisar criticamente esse documento à luz do materialismo histórico-dialético

e da pedagogia histórico-crítica, buscando explicitar seus fundamentos epistemológicos, categorias operatórias e implicações para a prática escolar.

A pesquisa se justificou pela carência de estudos que abordem o currículo paulistano sob uma perspectiva epistemológica e filosófica, para além de análises pragmáticas ou administrativas. Compreender as concepções que orientam a política curricular do município é fundamental para desvendar como as políticas educacionais reverberam na reprodução ou na transformação social. Ao evidenciar os limites e contradições de sua matriz pós-moderna, esta análise contribui para fortalecer a luta por uma escola pública comprometida com a socialização do conhecimento e com a formação integral da classe trabalhadora.

Referencial Teórico-Metodológico

A pesquisa foi orientada pelo materialismo histórico-dialético, entendido como método capaz de apreender a realidade em sua totalidade, desvelando as mediações entre fenômeno e essência. Essa abordagem permitiu superar a análise imediatista do Currículo da Cidade de São Paulo, buscando compreender suas raízes históricas, seus condicionantes sociais e seus vínculos com o projeto neoliberal de educação.

Como fundamento pedagógico, adotou-se a pedagogia histórico-crítica. Tal escolha não se limitou a uma opção teórica, mas definiu também a postura metodológica: historicizar o documento curricular, problematizar suas categorias centrais (competências, habilidades, cotidiano, múltiplas infâncias) e confrontá-las com os princípios da socialização do saber e da função social da escola.

O estudo caracteriza-se como pesquisa de natureza qualitativa, de caráter teórico e documental. O corpus principal foi constituído pelos cadernos do *Currículo da Cidade de São Paulo: Educação Infantil e Ensino Fundamental* (2017–2022), incluindo suas

diferentes versões e materiais de apoio. Complementarmente, foram analisadas legislações correlatas — como a LDB, a BNCC, o Plano Municipal de Educação e portarias da Secretaria Municipal de Educação — e publicações institucionais que contextualizam a elaboração e implementação do currículo.

O campo da pesquisa corresponde, portanto, ao município de São Paulo, cuja rede municipal de ensino constitui a maior do Brasil, reunindo mais de um milhão de estudantes. Embora não tenha havido participação direta de sujeitos no sentido de entrevistas ou questionários, o estudo considerou a participação indireta da rede por meio de atas, relatórios de consultas públicas e registros oficiais produzidos nos Grupos de Estudos e Práticas Pedagógicas (GEPP).

Os procedimentos metodológicos incluíram: (a) análise documental, tomando os textos curriculares como expressão de uma política educacional; (b) análise histórico-crítica, situando o currículo no movimento contraditório de disputa entre projetos pedagógicos; e (c) análise categorial, que permitiu identificar no documento a centralidade de categorias pós-modernas e neoliberais em contraposição às categorias marxistas de totalidade, contradição e mediação.

Desenvolvimento

A análise histórico-crítica do Currículo da Cidade de São Paulo (2017–2022) evidenciou que o documento expressa um movimento mais amplo de reconfiguração das políticas educacionais sob a hegemonia neoliberal e pós-moderna. O percurso investigativo articulou três dimensões principais: a historicidade da política curricular paulistana; a análise das normatizações e dispositivos legais que sustentam o documento; e a crítica de suas categorias centrais à luz da pedagogia histórico-crítica.

No plano histórico, verificou-se que a cidade de São Paulo não consolidou um currículo como lei específica e normativa. Desde a década de 1990, os diferentes governos municipais recorreram a expedientes administrativos, decretos e portarias,

evitando a construção de uma política curricular estável. Essa ausência de normatização favoreceu a alternância de concepções conforme os grupos políticos no poder e abriu caminho para a crescente penetração do ideário pós-moderno, que privilegia narrativas flexíveis em lugar de prescrições claras.

A partir de 2017, com a gestão Bruno Covas e a Secretaria de Educação sob Alexandre Schneider, o Currículo da Cidade foi apresentado como resultado de uma "construção coletiva" mediada pelos Grupos de Estudos e Práticas Pedagógicas (GEPP). Contudo, a análise documental mostrou que a participação da rede foi parcial e decrescente: o grupo inicial de 200 membros reduziu-se a cerca de 60 no final dos trabalhos, e as consultas públicas não alcançaram a totalidade das unidades escolares. O processo foi fortemente marcado pela presença de consultorias privadas, como a Fundação Lemann e a FGV, além da parceria com a UNESCO — evidenciando a interferência de organismos empresariais e multilaterais na definição da política curricular.

No exame do documento, constatou-se que o currículo assume caráter orientativo e não prescritivo, alinhando-se quase integralmente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa escolha revela a prioridade dada à pedagogia das competências e habilidades, em detrimento da socialização dos conteúdos clássicos da cultura. Como afirmam Duarte (2011) e Saviani (2012), o deslocamento do conhecimento para competências significa reduzir a escola ao treinamento para a adaptação a situações imediatas, negando o direito da classe trabalhadora à apropriação dos saberes historicamente produzidos.

Um dos resultados mais evidentes foi a constatação de que o documento promove um rebaixamento sistemático do papel do conhecimento. O texto curricular afirma, por exemplo, que "a aprendizagem de conteúdos curriculares, ainda que importante, não é suficiente" (São Paulo, 2019), priorizando atitudes, valores e experiências cotidianas. Essa formulação, quando interpretada à luz da PHC, indica uma

inversão da função escolar: em vez de possibilitar a superação do cotidiano alienado, a escola é chamada a reproduzi-lo, transformando práticas locais em critério pedagógico central. Trata-se de uma armadilha pedagógica: ao enaltecer o cotidiano em nome de um suposto respeito aos saberes prévios das crianças, o currículo mantém os alunos presos ao nível do senso comum, sem lhes assegurar o acesso ao conhecimento elaborado. Como lembra Saviani (2008), a função própria da escola é mediar a passagem do senso comum ao conhecimento científico e filosófico, elevando os estudantes do imediato ao universal. Assim, o que deveria ser ponto de partida converte-se em ponto de chegada, comprometendo o direito da classe trabalhadora à apropriação dos saberes historicamente produzidos.

Esse movimento de rebaixamento do conhecimento está diretamente ligado ao ecletismo teórico que marca o documento. O currículo combina referências inconciliáveis — Vygotsky, Piaget, Paulo Freire, Saviani e Sacristán — sem critérios claros de coerência epistemológica. Essa justaposição, típica do pós-modernismo, recusa a busca de sínteses e totalidades, resultando em um texto fragmentado, que apresenta como compatíveis concepções pedagógicas divergentes sobre conhecimento, aprendizagem e o papel da escola. Como adverte Duarte (2011), o ecletismo cumpre a função de obscurecer os fundamentos de classe que orientam as políticas curriculares, convertendo o currículo em um mosaico de narrativas sem rigor científico.

Outro desdobramento desse processo é a naturalização das desigualdades. Ao valorizar excessivamente as experiências cotidianas e os chamados “saberes locais” como critério pedagógico, o currículo legitima como horizonte educativo os limites materiais e culturais já impostos às crianças das classes populares. A defesa das “múltiplas infâncias” e da aprendizagem vinculada exclusivamente à realidade imediata dos alunos reforça a fragmentação e impede que a escola exerça sua função mediadora. À luz de Vygotsky, recuperado criticamente pela PHC, a aprendizagem escolar não pode ser confundida com o desenvolvimento natural: trata-se de mediação intencional que

possibilita a formação de funções psíquicas superiores, ampliando a capacidade de compreender o mundo para além da experiência imediata.

Por fim, a pesquisa constatou a forte mercantilização do processo curricular, tanto em sua formulação quanto em seus fundamentos. A presença de fundações privadas, como a Fundação Lemann, e de organismos multilaterais, como a UNESCO, na elaboração e legitimação do Currículo da Cidade, evidencia a penetração direta dos interesses empresariais na definição da política educacional. Essa influência não se limita ao plano discursivo, mas orienta a própria lógica do documento, que incorpora agendas globais como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e adota a linguagem empresarial de "competências", "protagonismo" e "inovação". Com isso, a escola é reconfigurada segundo a racionalidade do capital, subordinando o trabalho pedagógico à lógica do mercado.

Em síntese, os resultados da pesquisa indicam que o Currículo da Cidade de São Paulo materializa quatro características estruturantes: o ecletismo teórico, que fragmenta e obscurece os fundamentos pedagógicos; o rebaixamento do conhecimento, que substitui conteúdos por competências pragmáticas; a naturalização das desigualdades, que converte o cotidiano em limite e não em ponto de partida; e a mercantilização, que subordina a política educacional aos interesses empresariais. A partir da pedagogia histórico-crítica, conclui-se que esse currículo nega a escola como espaço de acesso ao saber sistematizado e reforça a reprodução das desigualdades sociais, conformando sujeitos adaptáveis ao mercado, mas privados da possibilidade de uma formação omnilateral.

Conclusões

A análise do Currículo da Cidade de São Paulo (2017–2022) permitiu evidenciar que não se trata apenas de um documento administrativo ou pedagógico, mas de uma peça que expressa a hegemonia do ideário pós-moderno e neoliberal na educação

brasileira contemporânea. O problema que guiou esta pesquisa – indagar em que medida o currículo paulistano fragiliza a função social da escola e limita o direito da classe trabalhadora ao saber – revelou-se, na essência, uma questão epistemológica, histórica e política.

Do ponto de vista epistemológico, constatou-se que o documento promove um deslocamento da centralidade do conhecimento historicamente produzido para categorias operatórias como "competências", "habilidades", "saberes locais" e "experiências significativas". Esse movimento, ao relativizar a função da escola como mediadora entre o saber sistematizado e o estudante, nega a especificidade da educação escolar. Como aponta Saviani (2008), a função própria da escola é levar os sujeitos do senso comum ao conhecimento científico e filosófico. O currículo, porém, ao fetichizar o cotidiano e as vivências, transforma o ponto de partida da aprendizagem em ponto de chegada, aprisionando os alunos ao imediato e impedindo a elevação de seu pensamento a categorias universais.

No plano histórico-político, a pesquisa demonstrou que o Currículo da Cidade não é uma experiência isolada, mas expressão local de um projeto global de reconfiguração da educação. Seu alinhamento quase integral à BNCC, sua elaboração com forte participação de fundações empresariais e organismos multilaterais, e sua adesão às agendas globais da ONU (como os ODS) revelam a imbricação entre Estado, mercado e organismos internacionais na definição da política curricular. Sob o discurso da diversidade, da equidade e do protagonismo, legitima-se a mercantilização da educação, transferindo ao indivíduo e à comunidade a responsabilidade por superar desigualdades estruturais que somente a ação pública universalizante poderia enfrentar.

Politicamente, o currículo paulistano consolida a escola pública como espaço de adaptação e regulação social, e não de emancipação. A noção de "autonomia" das unidades escolares, quando desconectada de diretrizes firmes de socialização do saber, converte-se em mecanismo de desigualdade: escolas com mais recursos ou capital

cultural tendem a oferecer repertórios mais ricos, enquanto aquelas situadas em territórios populares ficam restritas a experiências locais e superficiais. Desse modo, sob a aparência de flexibilização e pluralidade, opera-se a reprodução ampliada das desigualdades sociais.

Conclui-se, portanto, que o Currículo da Cidade de São Paulo é parte de uma ofensiva mais ampla do capital sobre a educação, buscando conformar sujeitos adaptáveis, flexíveis e fragmentados, em detrimento da formação omnilateral. A crítica histórico-crítica a esse documento reafirma que a disputa em torno do currículo é disputa em torno de projetos de sociedade. Defender um currículo que socialize o conhecimento historicamente produzido significa defender uma escola pública que cumpra sua função social: formar sujeitos capazes de compreender a totalidade da vida social e intervir na construção de uma sociedade livre, justa e solidária.

Referências

ALVES, Rosana. *O currículo da cidade de São Paulo e o impacto da pós-modernidade na desconstrução dos conteúdos escolares*. 2024. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2024.

SÃO PAULO. Currículo da cidade de São Paulo. São Paulo: SM/COPED 2019.

SÃO PAULO. Currículo da cidade de São Paulo: ensino fundamental. São Paulo: SME/COPED, 2017.

SÃO PAULO. Currículo da cidade: considerações do conselho municipal de educação de São Paulo. São Paulo: SME/COPED 2022.

SÃO PAULO. Currículo da educação infantil da cidade de São Paulo. São Paulo: SME/COPED 2019.

O FENÔMENO DA PLATAFORMIZAÇÃO NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA: UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CRÍTICA

Eixo Temático - Políticas Educacionais

Tânia Maurícia Willamil Silva; Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC)
taniamwsilva@sed.sc.gov.br
Alaim de Souza Neto; Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
alaimenergia@energia.com
Grupo de pesquisa Observatório de Práticas Curriculares – OPC/UFSC

Palavras-chave: Palavra Plataformização da Educação; Tecnologias Digitais; Atores Públicos e Privados.

A transformação de cada época conferida pela dimensão humana compõe-se de particularidades que são determinadas pela história e territórios vividos, sendo que nesse processo, "[...] os seres humanos necessitam dedicar um tempo com o trabalho para conseguir responder às suas necessidades vitais (comer, beber, ter onde abrigar-se etc.)." (Frigotto, 2015, p. 237). Nesse fluxo, importa entender que na historicidade

humana, o trabalho, ao mesmo tempo em que permitiu a sobrevivência do ser humano e que a natureza fosse transformada, gerou transformações, as quais só ocorreram mediante as intencionalidades e as diferentes questões sociais produzidas pelo próprio homem, processo que projetou a cultura da humanidade. (Ibidem). No processo de humanização, evidencia-se, como fruto da atividade humana, o trabalho, o qual "aparece como atividade que responde à produção dos elementos necessários à vida biológica dos seres humanos." (Frigotto, 2015, p. 237), mostrando que ele é possível de ser transformado por suas características humanas. Na completude desse pensamento, Saviani (2021) afirma que ao contrário dos outros animais, cuja sobrevivência é garantida pela adaptação ao meio natural, o ser humano precisa transformar a natureza para assegurar sua existência e seu desenvolvimento.

Ao abordar o processo educativo, Duarte (2013) designa que o encantamento perverso do capitalismo se faz presente como espraiamento das relações sociais da sociedade, o *"em si"*, vem em primeiro lugar e cega a todos, exigindo um olhar apurado. Um olhar que tenha um direcionamento, "[...] tanto em termos do processo de superação do capitalismo como em termos da formação da individualidade, o desafio está em avançar do *em si* ao *para si"*. (Duarte, 2013, p. 64, grifos do autor). A tarefa principal é furar a bolha que nos distancia da coletividade e nos aprisiona no pensamento restrito "*em si"*, para que se tenha a virada de chave para a ampliação da consciência 'ao para si' Duarte (Ibidem), concebendo a emancipação do ser humano da sua cotidianidade e das amarras que se estabelecem localmente em suas realidades.

As atuais possibilidades tecnológicas marcadas pelo sinal de *internet* e suaves cliques em telas retratam uma aparência fetichizada de praticidade e ludicidade da plataformização na vida das pessoas, escondendo a exploração dos trabalhadores por trás das plataformas digitais, como *Ifood, Uber, Amazon*, entre outras. São muitas as situações possíveis de enumerar sobre o fenômeno de plataformização da realidade

social contemporânea. Todavia, há que se pensar sobre os interesses e disputas por trás desses fenômenos intencionalidades, numa análise mais atenta.

Para aqueles que lutam para sobreviver numa sociedade capitalista, a tentativa, dia após dia, em uma sociedade plataformizada, faz parte da realidade da grande maioria dos brasileiros, gerando para muitos uma vida pautada na exploração selvagem do trabalhador que sobrevive em pseudo-empregos, reiterando que "todo modo de existência humana ou de existir no mundo possui sua própria cotidianidade" (Kosik, 1976, p.79). Compreender esta cotidianidade dentro de um enredamento social e sua totalidade, num contexto de luta de classes e de produção de condições de existências materiais é imprescindível. Dessa forma, perceber o fenômeno da plataformização da educação para além da sua aparência abstrata, atendo-se ao tempo e espaço da cotidianidade de professores e estudantes é essencial para a realidade contemporânea do campo educacional. A partir da fundamentação teórica, tomando como base autores, como Kosik (1976), Antunes (2009), Duarte (2013), Frigotto (2015), Saviani (2021), Lukács (2007), Hipólyto (2021), Kuenzer (2017), Netto (2011), (Pessanha, 2022), (Lima Filho, 2023), (Saura, *et al,* 2024), entre outros(as), analisamos o nosso objeto.

Na revisão de literatura, identificaram-se os autores que no país têm investigado o tema, a existência de lacunas de pesquisa (como a questão aqui proposta) e as ideias que transpassam a temática da plataformização. Entre os pesquisadores, destacam-se: Leher (2022), Silva (2022), Barbosa e Alves (2023), Dias *et al* (2024), Souza e Motta (2024), Silva e Gonzalez (2024), entre outros. Tais pesquisadores vão além do fenômeno da plataformização da educação, abordando outras questões que permeiam o tema, como: a facilitação do contexto pandêmico do Covid-19 na entrada do interesse privado e as plataformas digitais nos setores públicos; a nova gestão pública (NGP) nos órgãos públicos; a influência dos organismos multilaterais, como Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) na educação escolar e no trabalho docente; a participação de corporações empresariais de

capital aberto na bolsa de valores, com consequente financeirização da educação; o gerencialismo da gestão escolar; as práticas pedagógicas; as avaliações em larga escala; e, o fetichismo da inovação tecnológica.

Dessa forma, a pesquisa em andamento, centrada no objeto que trata da plataformização na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, mais especificamente, no âmbito da gestão educacional da rede, tem como recorte espacial a análise de ações de órgãos específicos desta rede, a saber: a Diretoria de Ensino, a Gerência de Ensino Médio e Profissional e a Coordenação Tecnológica. O recorte temporal para investigação foi definido entre os anos de 2017 e 2024, período de início que coincide com o lançamento nacional do Programa Inovação e Educação Conectada (PIEC) em 2017 e tem como período final o ano de coleta de coleta de dados no ano de 2024, condicionado ao início da pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

A pesquisa pretende analisar a gestão educacional da Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina com a seguinte questão: **Como se materializa o fenômeno de plataformização no tocante à gestão educacional na rede estadual de ensino de Santa Catarina (SED-SC), atentando-se para os seus impactos à formação, trabalho e atividade docentes?** Para responder à questão da pesquisa, tem-se como **objetivo geral**: Investigar como a Secretaria de Estado de SC tem efetivado suas ações no tocante à gestão educacional em meio ao fenômeno de plataformização da educação que assola a educação pública nacional. No intuito de atender ao **objetivo geral** determinado, elencamos os **seguintes objetivos específicos:** Compreender os marcos legais, normativos e documentos nacionais e institucionais da SED-SC que orientam e legitimam as parcerias e/ou convênios público-privados no que se relaciona à inserção de tecnologias digitais no âmbito da rede estadual de ensino de SC; Mapear e analisar, no período histórico entre os anos de 2017 a 2024, as relações e desdobramentos de políticas e práticas governamentais relacionadas à inserção de tecnologias digitais no

campo educacional, identificando os sujeitos envolvidos e os interesses que estão em jogo; Problematizar os efeitos, impactos, consequências à formação, trabalho e atividade docentes a respeito das relações público-privadas no âmbito da gestão educacional da SED/SC, no que diz respeito à plataformização, a partir de referenciais históricos-críticos.

Apesar do recorte temporal e espacial, é fundamental entender que situações que se efetivam na SED/SC são oriundas de um projeto hegemônico maior que se projetam como políticas educacionais no âmbito da digitalização educacional, as quais nascem no Ministério de Educação e Cultura (MEC) e estendem-se até as secretarias estaduais e municipais. Sendo assim, para o desenvolvimento desta pesquisa, elencou-se o método materialista histórico-dialético para subsidiar a visão e concepção científica, concreta e real acerca da análise do fenômeno de plataformização da educação, numa totalidade social.

A flexibilização do trabalho e da economia, o subemprego, desemprego e a ideia de ser um empreendedor está relacionada à presença do neoliberalismo, bem como à plataformização da sociedade que objetiva a exploração dos trabalhadores (Antunes, 2009). Portanto, a busca por lançar um olhar crítico acerca da plataformização da educação, requer dentro dessa ótica "buscar um critério concreto e histórico do conteúdo sem encontrar preliminarmente uma determinada dialética da totalidade" seria em vão. (Lukács, 2007, p. 58). A reflexão sobre o processo do método na pesquisa reforça que a busca por pistas ou respostas, a partir de uma observação que vá além da aparência das prometidas pelas 'benesses' pela plataformização, as quais vêm sendo apresentadas, dia após dia, por grupos hegemônicos, como as *Bigtechs*. No ato de ir "além da aparência fenomênica, imediata e empírica - por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável [...]". (Netto, 2011, p. 22).

Como procedimentos da pesquisa, decidiu-se pelo levantamento e análise bibliográfica e documental de pesquisas acadêmicas entre outros documentos, impressos ou *on-line*, já que "utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. (Severino, 2013, p. 106)". Assim, as fontes de pesquisa para a coleta de dados são bibliográficas e documentais, sendo que a análise documental já feitas no *website* da SED/SC, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), do Ministério da Educação e Cultura (MEC), do CIEB, da Fundação Vivo e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) indicam a existência de acordos técnicos de cooperação com a Fundação Telefônica Vivo.

Até o momento, foi possível confirmar que o Novo Ensino Médio (NEM) foi engendrado a partir de diretrizes de agências multilaterais internacionais (Evangelista; Shiroma, 2006) pelo Movimento de Reforma Educacional Global (GERM) e do interesse de setores privados. Um processo que provocou mudanças curriculares abruptas e que flexibilizou o ensino (Kuenzer, 2017), a partir da BNCC, perfazendo "uma expressão local de uma padronização curricular global" (Hypólito, 2021, p. 39), em discursos permeados por um fetichismo que prioriza as tecnologias digitais, a mercantilizarão e a plataformização da educação (Pessanha, 2022), em uma artimanha complexa, trazendo consequências drásticas para os professores e estudantes das escolas brasileiras. É um movimento que foi acelerado pela pandemia do Covid-19 "em que os empresários da educação e de outros setores [...] viram como uma *janela de oportunidades,* de passar a boiada" (Lima Filho, 2023).

Nas legislações pesquisadas entre 2017 a 2024, destaca-se o Decreto nº 9.204 de 23 de novembro de 2017 que institui o Programa de Inovação Educação Conectada, o qual determina que as escolas e redes da educação básica terão apoio técnico para a elaboração de diagnósticos e planos locais para a inclusão da inovação e da tecnologia na prática pedagógica das escolas e recurso financeiro para a contratação de serviço de

acesso à internet; aquisição ou contratação de dispositivos eletrônicos e aquisição de recursos educacionais digitais, entre outros serviços, abrindo a possibilidade para o setor privado. Na sequência das legislações destaque para a Lei nº 14.180, de 1º de julho de 2021 que extingue o referido programa e institui a Política de Inovação Educação Conectada e a Lei nº 14.533 de 11 de janeiro de 2023 e que institui a atual Política Nacional de Educação Digital. Nesse movimento legalizador, identifica-se a presença da Fundação Telefônica Vivo, como um ator atuante na esfera federal e estadual.

Na gestão educacional da SED/SC, identificou-se um total de nove plataformas oficiais da Rede de Ensino de Santa Catarina que auxiliam no acompanhamento e gerenciamento dos dados de estudantes e professores com relação a notas e planejamentos e outros indicadores. Além dessas, a plataforma *Google for Education* surge por meio da parceria entre a Secretaria, o CONSED e a companhia *Google*. Algumas das referidas plataformas da SED/SC conectam-se com as plataformas digitais do MEC, sendo que se observa uma ação coordenadora com a participação atuante do CONSED, UNDIME, Movimento Todos pela Educação e das Fundações Lemann e Vivo, bem como outros diferentes atores privados e governamentais que objetivam que a rede estadual de ensino acorde parcerias público-privadas, iniciando, muitas vezes, o processo pelo próprio MEC.

Esse estágio da pesquisa, embora intermediário, já inicia um desenho pela busca de respostas à questão central da pesquisa e dos objetivos, que neste momento já consegue oferecer elementos para se problematizar a presença do capital privado na gestão educacional e da presença de uma rede governança com agentes privados e públicos que "[...] se unem às novas ferramentas tecnológicas privadas e mercadorias digitais para operar em conjunto com os objetivos de configurar e implementar as políticas educacionais das reformas educacionais contemporâneas." (Saura *et al*, 2024, p. 6).

Referências

ANTUNES, Ricardo. A nova morfologia do trabalho e as formas diferenciadas da reestruturação produtiva no Brasil dos anos 1990. **Sociologia**, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Vol. XXVII, 2014, pág. 11-25. Disponível em: ANTUNES-Ricardo.-A-Nova-Morfologia-do-Trabalho-e-as-Formas-Diferenciadas-da-Reesstruturação-Produtiva-no-Brasil-dos-Anos-90.-2014.pdf Acesso em: 10 Set. 2025.

BARBOSA, Renata Peres; ALVES, Natália. A reforma do ensino médio e a plataformização da educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 01-26, 2023. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/61619/43301. Acesso em: 21. set. 2025.

BRASIL. Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017. *Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal – PNDP*. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 24 nov. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9204.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.180, de 1º de julho de 2021. *Institui a Política de Inovação Educação Conectada.* **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 8 out. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20192022/2021/lei/L14180.htm Acesso em: 20 out.2025.

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. *Institui a Política Nacional de Educação Digital.* **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, 11 jan. 2023. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2023/lei-14533-11-janeiro-2023-793686-norma-pl.html

DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos; SILVA, Elem Rose Vasconcelos da; JACOMINI, Márcia Aparecida; ROCHA, Antônio de Jesus. Pesquisa-Ação e Gerencialismo de Plataforma da Rede Estadual Paulista de Educação. In: **SciELO Preprints**. 2024. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/8882/16598. Acesso em: 14 set. 2025.

DUARTE Newton. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórica-crítica da formação do indivíduo**. 3ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção Contemporânea).

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Educação para alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. **Revista de Educação**. Campinas. v. 20, p. 43-54, 2006. Disponível em: Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global | Revista de Educação PUC-Campinas

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação da educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**. v. 10, n 20, p. 228-248, jul./dez. 2015.

INSTITUTO Humanitas Unisinos – IHU, 26 abr. 2024. Disponível em: https://lutasanticapital.com.br/products/um-horizonte-de-lutas-para-a-autogestao-o-trabalho-organizado-por-plataforma-digital?utm_source=chatgpt.com Acesso em: 30 set. 2025.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade,** vol. 38, núm. 139, 2017 Centro de Estudos Educação e Sociedade – Cedes. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=8735164400 Acesso em: 30 set. 2025

HIPÓLYTO, Alvaro Moreira. Padronização Curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. **Revista Práxis Educacional**, Vol. 17, ed. 46, 2021. Disponível em: 2178-2679-apraxis-17-46-35.pdf Acesso em: 30 set. 2025
LEHER, R. Mercantilização da educação, precarização do trabalho docente e o sentido histórico da pandemia Covid-19. **Revista de Políticas Públicas**, São Luiz, v. 26, n. Especial, p. 78-102, dez. 2022. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/20262 Acesso em: 23 jun. 2025.

LIMA FILHO, Domingos Leite. *A inter-relação trabalho, tecnologia, ciência e cultura como base para a formação integral na Educação Profissional e Tecnológica*. In: LIMA FILHO, Domingos Leite; SANTOS, José Deribaldo Gomes dos; NOVAES, Henrique Tahan (org.). *Educação profissional no Brasil do século XXI: políticas,*

críticas e perspectivas: vol. 2. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p. 25-47.

LUKÁCS, György. *Marx: ontologia do ser social***.** Tradução de Rodnei Nascimento. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

NETTO, José Paulo, **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PESSANHA, Roberto Moraes. "Plataformismo: uma nova etapa do modo de produção capitalista?". In: NEDER, Ricardo Toledo; HENRIQUES, Flávio Chedid (orgs.). *Um horizonte de lutas para a autogestão: o trabalho organizado por plataformas digitais***.** Marília/SP: Lutas Anticapital, 2024.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAURA, Geo, Adrião, Theresa. Arguelho, Mateus. (2024). *Reforma educativa digital: agendas tecnoeducativas, redes políticas de governança e financeirização EdTech*. **Educação & Sociedade**, 45, e286486. DOI:10.1590/ES.286486

SILVA, Paula Alves Pereira da. **EdTech e a plataformização da educação**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/19281/2/Tese%20-%20Paula%20Alves%20Pereira%20da%20Silva%20-%202022%20-%20Completa.pdf. Acesso em: 02 dez. 2024.

SILVA, Larissa Cândido da, GONZALEZ, Jeferson Anibal. O programa de Ensino Integral na rede estadual de São Paulo: empresariamento, militarização e controle do trabalho educativo. *In:* **Simpósio Internacional Práxis Itinerante; empresariamento e militarização da educação: crítica, resistência e defesa da escola pública**, 11., 2024, Londrina. **Anais** [...]. Londrina: UEL, 2024. Disponível em: https://anais.uel.br/portal/index.php/praxis/article/view/4194/3871.

SOUZA, Camila Azevedo; MOTTA, Vânia Cardoso da. Educação delivery: diretrizes internacionais para a educação básica na conjuntura pandêmica ampliam a mercantilização da educação. **Periódico Horizontes**. Itatiba, 2024. em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1813/869. Acesso em: 14 set. 2025.

PLATAFORMIZAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL: IMPACTOS E DESAFIOS

Eixo Temático – Políticas Educacionais

Raquel Pinheiro Matiola; Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
matiolaraquel@gmail.com
Rafael dos Santos; Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
rafael.santos.r@posgrad.ufsc.br
Alaim Souza Neto; Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
alaim.souza@ufsc.br
Observatório de Práticas Curriculares - OPC

Palavras-chave: Plataformização; Tecnologias Digitais; Trabalho Docente.

O fenômeno da plataformização tem seu advento na década de 1990, por ocasião da implementação das políticas neoliberais. No contexto de uma organização social capitalista, a plataformização traz como pano de fundo o crescimento e a expansão das *Big Techs*, grandes corporações de tecnologia que, por meio de suas plataformas, têm

acesso a um número exorbitante de dados, os quais são utilizados para a financeirização.

Para Berrío-Zapata, Rodrigues e Gomes (2019, p. 361), "[...] as plataformas digitais são arquiteturas de informação que conectam fornecedores e consumidores em um ambiente que busca criar valor agregado para ambos". Os autores (2019) afirmam que essas plataformas, atualmente, são mediadas pela *internet* e, com isso, passamos de uma Sociedade da Informação para uma Sociedade de Plataformas. Poell, Nieborg e Van Dijck (2020, p. 4) definem plataformas como "[...] infraestruturas digitais (re)programáveis que facilitam e moldam interações personalizadas entre usuários finais e complementadores, organizadas por meio de coleta sistemática, processamento algorítmico, monetização e circulação de dados".

A educação, como uma fatia da sociedade, também despertou o interesse dessas grandes corporações, que mercantilizaram o setor educacional. Com um discurso fetichizado, as plataformas são vendidas como uma forma de facilitar, inovar e aprimorar o trabalho dos professores sem desvelar os impactos que ocasionam, tanto para a educação como para o trabalho docente. A pandemia de Covid-19 abriu uma "janela de oportunidades" (Barbosa; Alves, 2023) para as *Big Techs* entrarem com mais força no cenário educacional, o que despertou "[...] preocupações na comunidade acadêmica e em organizações sociais atuantes em direitos humanos em diversos países (CGI.br, 2022, p. 16).

Por trás dessa aparência celebratória, o que existe é uma nova forma de controle, vigilância, exploração e expropriação de direitos da classe trabalhadora (Previtali; Fagiani, 2020). Com isso, busca-se, neste estudo, a exposição das tensões, contradições, determinantes e desdobramentos por meio dos quais o campo educacional foi redefinido acentuadamente segundo os interesses mercadológicos. Ao mesmo tempo, o trabalho docente passa a ser tensionado por exigências que perpassam o ato pedagógico, revelando a subordinação do ensino às dinâmicas do mercado.

Tendo por princípio a inexistência da neutralidade, já que não existe conhecimento desinteressado (Saviani, 2021b), pretendemos abordar as contradições presentes no uso das tecnologias, incluindo as plataformas, indo além de posições extremadas, mas expondo seus interesses no campo educacional. Nesse cenário, desponta a seguinte questão: quais as contradições do fenômeno de plataformização da educação e os seus impactos para o trabalho e a atividade docentes? A partir dessa questão, tem-se como objetivo analisar, numa perspectiva crítica, a plataformização que vem ocorrendo no contexto educacional, no que diz respeito às suas implicações para o trabalho e o viés mercadológico, uma vez que busca atender aos interesses do capital. Entende-se por crítica uma análise formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados, ou seja, da classe trabalhadora (Saviani, 2021a).

A metodologia adotada se baseia em um estudo teórico-conceitual e bibliográfico, utilizando a revisão de literatura para coleta de dados e análise do fenômeno de plataformização na educação. A revisão de literatura constituiu o núcleo teórico do estudo, sendo realizada por meio de uma perspectiva crítico-dialética baseada nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, de inspiração marxista. “Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico” (Saviani, 2021b, p. 119-120).

As mudanças que acontecem no mundo cotidiano após o advento das tecnologias digitais trazem também transformações para o campo educacional. Tanto a televisão e o vídeo cassete quanto os artefatos tecnológicos digitais da contemporaneidade buscam o tempo todo se apresentar à escola como inovações e promessas indispensáveis para qualificar o processo de ensino e aprendizagem ou ainda como meios para facilitar o trabalho e a atividade docentes, quando, na essência, pretendem mesmo é controlar a eficiência da maquinaria escolar, sejam os processos de gestão e avaliação, sejam o currículo, a formação de professores etc. Entretanto, Souza Neto (2020) analisa criticamente a integração de tecnologias no ambiente escolar, sobretudo pelos

inevitáveis impactos que traz ao trabalho docente, destacando as limitações expressivas de concepções reducionistas e instrumentalizadas. Assim, para o autor (2020), é necessária uma abordagem epistemologicamente crítica em torno da tecnologia, a fim de que a prática pedagógica, intencional e sistematizada seja capaz de ressignificar práticas e discursos no trabalho e na atividade docentes.

No plano conjuntural do trabalho docente, com o objetivo de resolver problemas educacionais complexos, veicula-se de forma recorrente a tecnologia com entusiasmo, encantamento e valorização excessiva dos seus aparatos. Lima Filho (2010, p. 88) caracteriza esse processo como "[...] fetichismo da tecnologia, que, como o fetichismo geral da mercadoria, nada mais é que a atribuição de certas qualidades ou características aos objetos materiais pelas relações sociais dominantes e que aparecem como se lhes pertencessem naturalmente". No âmbito educacional, o fetiche da tecnologia se manifesta na crença de que o artefato tecnológico, por si só, é capaz de transformar práticas pedagógicas e melhorar a qualidade da educação, desconsiderando, assim, a premissa de que a tecnologia não é neutra e determinista (Lima Filho; 2010). Compreende-se que é fundamental que o trabalho docente supere o uso meramente instrumental da tecnologia, de base tecnocrática, de modo a ultrapassar a dependência e ilusão tecnológica, para promover, de fato, uma consciência crítica em relação à sua lógica hegemônica (Tono; Lima Filho, 2015).

Dutra e Mueller (2024, p. 8) destacam, numa perspectiva crítica, que as tecnologias digitais, longe de promoverem apenas avanços técnicos, contraditoriamente, reforçam dinâmicas excludentes e desiguais:

> Portanto, como consequência da própria dinâmica capitalista, as tecnologias digitais não apenas visam o aumento da eficiência produtiva dos sujeitos com um fim em si mesmo, mas enquanto artefatos que reforçam e reproduzem estruturas de poder, acabam aprofundando desigualdades sociais dentro dos ambientes escolares que acabam refletindo as desigualdades econômicas, políticas e culturais a que está sujeita toda uma comunidade escolar.

Para entender o fenômeno da plataformização no contexto da educação, é preciso ter ciência de que ela não é uma inovação, embora esteja ganhando cada vez mais espaço em diferentes contextos sociais. "A história das plataformas inicia com a chegada da internet na década de 1990. Os Sistemas de Informação (SI) rodavam em redes ONE e *desktops*, caracterizados por uma arquitetura fechada e modularizada" (Berrío-Zapata; Rodrigues; Gomes, 2019). No entanto, apesar de o surgimento das plataformas datar da década de 1990, os estudos sobre o fenômeno da plataformização educacional e os efeitos que vem gerando para a humanidade são recentes, sobretudo a partir da pandemia, durante a qual se abriu uma "[...] janela de oportunidades para a expansão de novos nichos de mercado" (Barbosa; Alves, 2023, p. 1).

Plataformas como *Google* e *Amazon*, plataformas de *streaming* (*Netflix, HBO, Globoplay*) ou ainda de *delivery* de alimentação, como o aplicativo do *iFood*, e aplicativos para locomoção, como o *Uber*, são parte do cotidiano diário da grande maioria de usuários da *internet*. Por isso, é preciso estar atento às relações de trabalho, sociedade e tecnologia diante desse fenômeno. As discussões e as polêmicas em volta da temática são recorrentes, principalmente no que concerne às consequências para o mundo do trabalho (exploração, precarização, controle, autonomia, expropriação etc.) que, por vezes, ficam restritas aos especialistas, quando na verdade interessam e impactam a vida de todos nós.

Em se tratando de uma sociedade estruturada e centrada no capital, é evidente que as plataformas estão a serviço do mercado e focam no lucro.

> A inovação tecnológica é, portanto, seletiva e visa à garantia de maior controle do trabalho pelo capital, levando à perda de autonomia dos que vivem do trabalho sobre os meios e os fins de sua atividade, conduzindo, tendencialmente e, de forma mais geral, à degradação da vida. (Previtali; Fagiani, 2020, p. 220).

Esse resultado negativo não é inerente ao trabalho nas plataformas, e é possível reconfigurar essa forma de trabalho melhorando as condições para os trabalhadores (Berg *et al.*, 2018). Grohmann (2020) apresenta os três principais movimentos de construção de alternativas ao trabalho mediado por plataformas no cenário contemporâneo: a) a regulação do trabalho nas plataformas digitais; b) a organização coletiva dos trabalhadores; e c) a construção de outras lógicas de organização do trabalho, como o cooperativismo de plataforma. Essas seriam tentativas de reduzir os danos causados pelo capitalismo de plataforma aos trabalhadores. Toda essa expansão das plataformas na sociedade mundial, em diferentes campos, bem como a compreensão de seu conceito de maneira acrítica, superficial e ampla, chega também à educação. "A educação escolar não está apartada dessas mudanças no cenário mundial, cabendo a ela (con)formar, no plano técnico e ideológico, a nova classe trabalhadora" (Previtali; Fagiani, 2020, p. 218).

A lógica da plataformização, no campo educacional, insere-se em um movimento amplo de reorganização do trabalho, em que a promessa de eficiência tecnológica oculta a desintelectualização do professor com o processo de subsunção do trabalho docente (Previtali; Fagiani, 2020). Isto é, a plataformização traz implicações para a educação pública porque, essencialmente, "[...] a tecnocratização da educação abre espaço para uma educação acrítica, conteudista e com cada vez menos interferência do professor" (Evangelista; Cruz, 2024, p. 16). A incorporação das plataformas digitais nas mediações em âmbito escolar não se limita a um mero suporte pedagógico neutro, pois passa a influenciar ideologicamente currículos e formas de avaliação, configurando um controle rigoroso a serviço do capitalismo, que reforça perspectivas tecnocráticas.

Para Gonzalez (2022), relacionam-se à dinâmica capitalista o tecnicismo e o neotecnicismo, que reduzem a educação à racionalidade instrumental e neutra, com a aplicação de métodos estritamente técnicos, padronizados e de controle, consolidando a tríade eficiência, produtividade e neutralidade. Acrescenta-se ao neotecnicismo a

incorporação do discurso da inovação e do progresso tecnológico no contexto da globalização, em que a dinâmica neotecnicista visa "[...] organizar a educação como os negócios são organizados: o que é bom para mercado é bom para a educação" (Freitas, 2013, p. 49). Como observado, tecnicismo e neotecnicismo são construções capitalistas de alienação e contradição em torno das tecnologias. Em contraponto à manutenção ideológica do capitalismo, Gonzalez (2024, p. 343) reforça que "[...] é preciso pensar no uso de tecnologias no trabalho educativo de forma a não reduzir o papel do professor a um mero organizador do ambiente de aprendizagem, e a formação humana a um simples amontoado de competências e habilidades".

Retomando o objetivo deste estudo, observou-se que a plataformização no contexto educacional não é um processo neutro, mas orientado por interesses do capital, e que reforça a precarização do trabalho docente e a mercantilização da educação. Como contribuição para o campo educacional, tem-se que a plataformização opera como mecanismo de intensificação do trabalho docente, bem como influencia ideologicamente a organização escolar a partir de perspectivas tecnocráticas.

Referências

BARBOSA, Renata Peres; ALVES, Natália. A Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. **Revista e Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-26, 2023. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/61619/43301. Acesso em: 1º fev. 2025.

BERG, Janine; FURRER, Marianne; HARMON, Ellie; RANI, Uma; SILBERMAN, M. Six. **As plataformas digitais e o futuro do trabalho**: promover o trabalho digno no mundo digital. Genebra: Bureau Internacional do Trabalho, 2018.

BERRÍO-ZAPATA, Cristian; RODRIGUES, Andreia Cristina da Paixão; GOMES, Layane Rayssa Gaia. Plataformas, Plataformização e Ecossistemas de *Software* nas bases de dados acadêmicas: aspectos conceituais. **ISKO Brasil**, [*S. l.*], v. 6, p. 361-371,

2019. Disponível em: https://brapci.inf.br/index.php/res/v/125315. Acesso em: 1º nov. 2024.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Educação em um cenário de plataformização e de economia dos dados**: problemas e conceitos. São Paulo: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2022.

DUTRA, Patrick; MUELLER, Rafael Rodrigo. O conceito de tecnologia e seus limites: análise das tecnologias digitais da informação e da comunicação na educação. **Revista Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 48, p. 1-14, ago. 2024. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/62263. Acesso em: 2 out. 2024.

EVANGELISTA, Rafael; CRUZ, Leonardo Ribeiro da. Plataformas educacionais e a emergência de uma educação cibernética. *In*: EVANGELISTA, Rafael (org.). **Educação em um cenário de plataformização e de economia de dados**. São Paulo: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2024. p. 13-19.

FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? *In*: PINO, Ivany Rodrigues; ZAN, Dirce Djanira Pacheco e Zan (org.). **Plano Nacional da Educação (PNE)**: questões desafiadoras e embates emblemáticos. Brasília, DF: Inep, 2013. p. 47-84.

GONZALEZ, Jeferson Anibal. **Das máquinas de ensinar aos objetos virtuais de aprendizagem**: tecnicismo e neotecnicismo na educação brasileira. 2022. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022. Disponível em: https://repositorio.ifsp.edu.br/items/0ba80a4b-8350-4464-9fbe-35866d63dc19. Acesso em: 20 ago. 2025.

GONZALEZ, Jeferson Aníbal. Elementos didáticos do Tecnicismo e do Neotecnicismo na História das Ideias Pedagógicas: a centralidade das técnicas e tecnologias. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 49, n. 1, p. 331-346, jan./abr. 2024. Disponível em: https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/76654. Acesso em: 29 ago. 2025.

GROHMANN, Rafael. Plataformização do trabalho: características e alternativas. *In*: ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 93-109.

LIMA FILHO, Domingos Leite. A "Era Tecnológica" entre a realidade e a fantasia: reflexões a partir dos conceitos de Trabalho, Educação e Tecnologia em Marx. **Revista**

HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 83-92, ago. 2010. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639752/7317. Acesso em: 2 out. 2024.

POELL, Thomas; NIEBORG, David; VAN DIJCK, José. Plataformização. **Fronteiras – Estudos Midiáticos**, São Leopoldo, v. 22, n. 1, p. 2-10, jan./abr. 2020. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/fem.2020.221.01/6074773. Acesso em: 11 set. 2025.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, César. Trabalho Digital e educação no Brasil. *In*: ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 217-235.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2021a.

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

SOUZA NETO, Alaim. **Escola, currículo e tecnologias**: desafios da integração pedagógica. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

TONO, Cineiva Campoli Paulino; LIMA FILHO, Domingos Leite. Trabalho docente e tecnologias de informação e comunicação. **Revista Educativa** - Revista de Educação, Goiânia, v. 18, n. 1, p. 189-208, 2015. Disponível em: https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/4267. Acesso em: 1º out. 2024.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E ENSINO DE ARTE NO TRABALHO EDUCACIONAL COM CRIANÇAS NAS ESCOLAS

Eixo Temático – Políticas Educacionais

Sophia Ferreira Gomes; Universidade Estadual de Maringá (UEM)
profasophiagomes@gmail.com
Rosângela Célia Faustino; Universidade Estadual de Maringá (UEM)
rcfaustino@uem.br

Palavras-chave: Ensino de Arte. Formação docente. Políticas educacionais.

Esse texto discute a docência em arte, com foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental tendo em vista sua importância e especificidades da área. Problematizamos o que a legislação atual exige como formação mínima para professores que atuam com crianças de 6 a 10 anos de idade. Buscamos evidenciar algumas das singularidades do trabalho educacional com a arte para essa faixa etária, assim como possíveis efeitos que o desamparo legal, que desobriga a formação

específica em arte para atuação nessa etapa da Educação Básica tem surtido no exercício da docência de Arte.

A Resolução CEB/CNE nº 07, de 14 de dezembro de 2010 determina que, em se tratando dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tanto um professor com habilitação específica em cursos de Licenciatura em Arte, quanto o professor regente que se responsabiliza pelos demais componentes curriculares, ou seja, pedagogo, estão habilitados, de mesma maneira, a realizar a atividade educativa em a Arte.

A situação se agrava com o Art. 62 da LDB nº 9.394 de 1996, modificado pela lei nº 13.415, de 2017, ao dispor que a formação mínima requisitada para atuar com a docência da Educação Infantil e com os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental pode ser a conclusão no ensino regular da última etapa oferecida pela Educação Básica na modalidade Normal. Essa formação, antes chamada de Magistério, que se fazia no 2º grau (atual Ensino Médio), é responsável por formar professores destinados à docência na Educação Infantil e anos iniciais do fundamental. Assim, para essa atuação profissional, não é necessária formação no Ensino Superior, o que, ao nosso ver, representa uma simplificação, uma desconsideração e um descaso com a educação, o ensino, a aprendizagem e a formação estética de crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

São muitas as questões que tais determinações legais impõem. Quando definem a possibilidade de que um professor sem formação superior nas linguagens das artes - Artes Visuais, Música, Dança e Teatro – pode ministrar esse componente curricular, denota-se que tanto essas etapas da educação básica como essa área do conhecimento são possivelmente categorizadas como inferiores às demais.

Indagando como os profissionais da educação, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, podem lidar ou dar conta das especificidades teórico-metodológicas requeridas pelas legislações quando o assunto é o ensino da arte, desenvolvemos esses

estudos com uma metodologia qualitativa, com revisão bibliográfica e abordagem Histórico Crítica, orientada pelos estudos de Demerval Saviani.

Realiza-se, também, pesquisa documental com a análise da legislação educacional como a Lei e Diretrizes de Bases Nacionais (LDBN/1996); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/2006); a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018) e outros. Tais legislações são fundamentais para expor as especificidades do trabalho docente em Arte. Busca-se evidenciar os desafios que a desvalorização da Arte traz para o ensino e o conhecimento pelas crianças, podendo, ainda, representar descaso e desestímulo aos profissionais da Arte.

O livro Educação contra a barbárie (Mariano, et al., 2019), contém capítulos com apontamentos acerca da democracia e liberdade dentro das escolas em um âmbito diversificado, ou seja, sem especificar a etapa e nível da educação e componentes curriculares. Os autores denunciam diferentes problemas enfrentados por profissionais da educação. No capítulo O público, o privado e a despolitização nas políticas educacionais, Avelar (2019) busca uma compreensão das entidades participantes na consolidação de políticas públicas educacionais. Adverte que, no que se diz respeito a mudanças provenientes de debates em torno da educação, as políticas públicas passaram a ter novos atores responsáveis por suas modificações.

Para além dos órgãos governamentais, dos profissionais da educação, do próprio Estado e do governo, ou seja, os que comumente fazem parte da tomada de decisões, grupos privados – com ou sem fins lucrativos – fazem parte da orquestra dos documentos legislativos da educação (Avelar, 2019). Em um sistema capitalista que visa o lucro, é de se esperar que "[...] organizações [de fins lucrativos] têm se interessado cada vez mais pela educação por seu potencial de lucro" (Avelar, 2019, p. 75). Como efeito do interesse lucrativo e capitalista, outros componentes curriculares são enfatizados, como Matemática e Língua Portuguesa, rebaixando o ensino das artes.

Em vista de que "a identidade do professor simboliza o sistema e a nação que o criou" (Lawn, 2001, p. 118), no contexto atual, cabe interrogar qual seria, afinal, o perfil do trabalho educacional construído no país no que se refere ao ensino da arte para crianças nas escolas de ensino regular.

> A questão central do ensino de Arte no Brasil diz respeito a um enorme descompasso entre a produção teórica, que tem um trajeto de constantes perguntas e formulações, e o acesso dos professores a essa produção, que é dificultado pela fragilidade de sua formação, pela pequena quantidade de livros editados sobre o assunto, sem falar nas inúmeras visões preconcebidas que reduzem a atividade artística na escola a um verniz de superfície, que visa as comemorações de datas cívicas e enfeitar o cotidiano escolar (Brasil, 1997, p. 25).

Salvo as especificidades do ensino de arte, próprias aos campos de experimentação indicados na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, para a Educação Infantil (Brasil, 2018), os estudiosos advertem que esse profissional teria que estar preparado, também, para o processo de transição de uma etapa à outra.

Profissionais pedagogos, em sala de aula, deveriam direcionar seu foco para a boa alfabetização, para o fortalecimento dos processos de aquisição da leitura e escrita e não ter que assumir funções educativas para as quais não tem formação. O que se denota a partir da legislação atual é que o Brasil aceita e perpetua a alienação estética que ocorre "quando a possibilidade de apropriação e objetivação da arte não é conhecida, tampouco utilizada pelos indivíduos" (Assumpção, 2018, p. 96).

Conforme a noção de educação histórico-crítica de Saviani (2025), regatando as concepções de Karl Marx, uma vez que o ser humano se humaniza a partir da sua relação de modificação da natureza e do espaço que vive, este, por sua vez, se molda em um constante processo via relações sociais, sendo sujeito histórico e social. Portanto, o processo de aprendizagem escolar é extremamente importante e é neste ambiente que vai ser possível se transformar, se conhecer e reconhecer-se no outro, tendo contato não apenas com outros sujeitos que produzem a sua forma sua existência, como também se

relacionando, no caso da disciplina Arte, com a produção material e imaterial produzida até o presente momento, (Saviani, 2025) orientadas é claro, pelo docente.

Logo, se houver a sobrecarga do pedagogo – acontecimento que já se tornou fato na educação brasileira hodierna – há maiores chances de, pela falta de formação, pelo cansaço e pela polivalência, enquanto professor regente, não dar conta de preparar, de modo aprofundado e significativo uma aula de Arte que alcance os objetivos prescritos pelos documentos normativos destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Pode-se recair no uso de atividades e metodologias estagnadas às ideias que tratam o campo das linguagens das artes mero complemento às demais disciplinas desta etapa.

Estudos evidenciam que: [...] nunca bastaram as leis e os documentos oficiais, pois, à formação dos professores, é necessário associar a mobilização política e social para efetivar as demandas de uma escola que visa à promoção da equidade e da participação profissional, cultural e social dos seus agentes educadores (Iavelberg, 2018, p. 53).

Isso em vista, cabe-nos indagar: se a política educacional vigente, que estrutura o ensino na dimensão da aprendizagem em arte para crianças de zero a 10 anos, já denota um importante desafio para o licenciado em arte, como seria possível para o professor que não vivenciou, um processo de formação em Arte, atender às obrigatoriedades constantes na legislação e realizar um ensino que possibilite a construção do conhecimento em Arte, interligado às demais disciplinas?

A situação se agrava quando a lei, além de oficializar que o docente regente pode ser o responsável pelas aulas de Arte, legaliza o educador dessa área a ter no mínimo a Educação Básica, podendo este indivíduo ministrar aulas de arte sem ter presente em sua formação estudos nos cursos de licenciatura do Ensino Superior.

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na

> modalidade normal (Lei de Diretrizes e Bases. Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017).

Muitos dos professores que antes eram responsáveis pela dita Educação Artística já vinham de outros campos de conhecimento, tendo que fazer os cursos profissionalizantes de curta duração para, então, estarem habilitados para exercer a função de docente de Arte no País (Brasil, 1997). Trata-se não apenas de uma questão legislativa, mas de uma questão enraizada na concepção advinda do senso comum de Arte, guiados por ideias que resumem as linguagens visuais das artes a brincadeiras e a jogos (Baliscei, Lacerda e Teruya, 2018) estes estando mais elencados às práticas artísticas dentro da Educação Infantil e tendo resquícios nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Desde o momento em que as artes passam a ser vistas como conteúdos importantes para a formação de um sujeito capaz de apreciar, produzir e consumir cultura, a construção da figura do professor de Arte começa a ser legalmente elaborada.

A preocupação em inserir o ensino da Arte na matriz curricular das instituições básicas de ensino como obrigatório, se deu pela primeira vez com a Reforma Constitucional de 1971 (Brasil, 1971), recebendo a nomenclatura *Educação Artística.* No entanto, mesmo se tratando de um avanço o reconhecimento do Ensino de Arte, esta, por sua vez, não era entendida como *disciplina,* mas sim como *atividade educativa* (Nogueira e Gomes, 2008). A denominação de atividade educativa, implica no surgimento de uma generalização dos saberes específicos de cada linguagem das artes - Artes Visuais, Música, Dança e Teatro.

Somente com a luta dos educadores de Arte, na década de 1980 em relação à LDB nº 5.692 de 1971 é que o estudo da Arte deixa de ser visto, pouco a pouco, como "mera atividade educativa" e assume caráter de maior validação na educação em 1996, com a consolidação da LDB 9.394/96, tornando-se obrigatória para todos os anos da Educação Básica (Brasil, 1996).

Com isso, posteriormente ao estabelecimento de Arte como componente obrigatório a necessidade de cursos de formação nas artes para os professores se torna emergencial, pois grande parte dos docentes deste componente não possuíam licenciatura nas áreas que integram o ensino de Arte. O professor destinado a este componente curricular, deveria realizar sua profissionalização em cursos rápidos de dois anos que traziam alguns conhecimentos de Artes Visuais, Teatro, Música e Dança (Brasil, 1997). Aqui visualizamos o problema da polivalência ou, dito de outro modo, a instalação da figura do profissional polivalente de Arte. Todavia, o estopim da construção da imagem do docente de tal área, até hoje problematizada, começa a dar seus primeiros sinais anteriormente, na década de 1970.

Mesmo com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), cujas orientações estimavam auxiliar o professor, com metodologias e reflexões sobre práticas do ensino, a ministrar suas aulas e propor ações dentro de sala, em 1997 (Brasil, 1997), os desafios se mantiveram e se mantém ainda presentes atualmente.

Ao analisarmos as mais recentes legislações que normatizam a docência em Arte, vemos que o cenário, mesmo 20 anos após a sanção da LDB e da criação do documento de suporte PCN, tal problema ainda se encontra enraizado nas práticas educativas e em outros documentos formulados para estruturar o trabalho docente neste campo. Prova disso é a possibilidade do professor de Arte para os anos iniciais do Fundamental não ter a obrigatoriedade de ter cursado o Ensino Superior em algum dos cursos de Licenciatura vinculados às linguagens artísticas.

Em vigor, a Resolução publicada pelo Ministério da Educação em 14 de dezembro de 2010, determina que:

> [...] do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes (Ministério da Educação. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010).

Em paralelo, ao dirigirmos nosso olhar para a etapa anterior à de nosso foco de pesquisa - à Educação Infantil -, presenciamos, também, a desvalorização do ensino das artes. Conforme consta no documento vigente que estrutura o ensino para todas as etapas da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vemos que os campos de experiência se relacionam diretamente com o ensino de Arte (Brasil, 2018).

Consoante a Saviani (2025), o processo do trabalho na escola elementar está implícito e indireto, no que diz respeito aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Dessa forma, os currículos educacionais, da mesma forma que a própria prática da docência em Arte direciona a criança a incorporar os aprendizados em sala de aula a sua vida em sociedade, encaminhando-a a uma noção entre a relação educação e trabalho que será mais explicitamente abordada dentro dos anos que compreendem o Ensino Médio (Saviani, 2025).

A banalização do ensino de Arte reforçada pelas leis e a falta de políticas públicas que sancionam maior especificidade ao trabalho docente em Arte, nos fazem questionar: a quem se destina a confecção dessas políticas elaboradas para o Ensino de Arte? A que ou a quem servem o desamparo e as brechas visualizadas em tais políticas educacionais? Perguntas como essas podem ajudar para o enfrentamento dos desafios que o profissional de Arte formado na graduação específica do componente, sofre.

No atual estágio do capitalismo, é exigido pela organização das políticas educacionais uma padronização do ensino voltada ao mercado de trabalho, atrelada às práticas tecnicistas.

A presença de um profissional licenciado em arte para o trabalho com as crianças nas escolas é, portanto, um assunto que precisa ser exposto. Não se trata de questionar o papel profissional do pedagogo, mas sim de desconstruir a noção de que crianças não precisariam da presença de profissionais especialmente habilitados para o ensino da arte em seus processos de formação. Tal questão permite discutir, igualmente,

o quanto o professor dessa área se encontra em situação precária no sistema educacional de forma geral.

Nisso, é importante ressaltar que o olhar sobre a formação do professor deve considerar a realidade social, política e cultural que vivenciamos, dado que, o resgate de práticas usadas há mais de 30 anos é comumente empregado, em uma repetição do passado, estagnando a contribuição da área no ensino de Arte para crianças. Se isso desponta como um desafio para o próprio professor de arte, o que dirá para aqueles que não contam com uma habilitação específica para este campo de ensino?

Referências

ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia. **Educação Escolar e Individualidade: Fundamentos estéticos da Pedagogia Histórico-Crítica.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, 2018.

ALMEIDA, Cristóvão Domingos; SÁ-SILVA, Jackson Ronie; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Brasileira de História & Ciências Sociais**. n. I, p. 1-15, jul., 2009. Acesso em: 16 nov. 2024.

AVELAR, Marina. O público, o privado e a despolitização nas políticas educacionais. In.: MARIANO, Alessandro, et al. **Educação contra a barbárie:** por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 2019. p. 73 - 79.

BALISCEI, João Paulo; LACERDA, Eva; TERUYA, Tereza Kazuko. **"Eu não sei desenhar":** questionando dons e outras habilidades supostamente excepcionais presentes no Ensino de Arte. Imagens da Educação: , v. 8, n. 1, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Leis, Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1971. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 20 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 08 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Art. 31 da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010. p. 9. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2024.

GOMES, Karina Barra; NOGUEIRA, Sonia M. de Almeida. Ensino da Arte na escola pública e aspectos da política educacional: contexto e perspectivas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 583-596, out./dez. 2008.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem Fronteiras,** v.1, n.2, p. 117-130, jul./dez. 2001.

SAVIANI, Demerval. **Educação, pedagogia histórico-crítica e BNCC**. São Paulo: Expressão Popular, 2025.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: AVANÇOS, CONTRADIÇÕES E PERSPECTIVAS

Eixo Temático - Políticas Educacionais

Elisete Poncio Aires; Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)
elisete.aires@ifpr.edu.br
Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Políticas Educacionais (TEPE)

Palavras-chave: Ensino Superior. Acesso. Permanência. Êxito.

O Ensino Superior (ES) configura-se como uma importante estratégia no processo de desenvolvimento social, econômico e cultural de um país. Além de espaço de produção de conhecimento e inovação, constitui-se como um campo de disputa em torno do direito à educação, da igualdade de oportunidades e da mobilidade social. No Brasil, as duas últimas décadas foram marcadas pela implementação de políticas públicas voltadas à democratização do acesso e à ampliação das oportunidades para grupos historicamente excluídos, como o Programa Universidade para Todos (Prouni), o

Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Tais ações demonstram um esforço do Estado brasileiro em responder às demandas sociais por equidade e inclusão, culminando em uma considerável ampliação das matrículas e diversificação do perfil discente (Sguissardi, 2015).

Entretanto, a ampliação do ingresso não assegura, por si só, a permanência e o êxito acadêmico. Os dados do Censo da Educação Superior de 2024, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e analisados neste texto, expressam essa contradição: apesar do número de matrículas se manter em crescimento, a taxa de conclusão permanece baixa e as desigualdades regionais e institucionais persistem.

A compreensão dessa realidade, sob a ótica do materialismo histórico-dialético, exige reconhecer que a universidade não é neutra, mas inserida nas contradições de uma sociedade capitalista. Como afirma Saviani (2018), “a educação, em uma sociedade de classes, é, ao mesmo tempo, determinada e determinante: reflete as contradições do modo de produção, mas também participa da luta pela sua superação”. Assim, o ES pode atuar tanto como reprodutor das desigualdades quanto como instrumento de transformação social.

Este texto, ancorado numa pesquisa documental e bibliográfica, analisa as políticas e ações voltadas ao acesso, à permanência e ao êxito acadêmico, examinando seus limites, contradições e perspectivas. Fundamentado em Sguissardi (2014), Charlot (2000), Bourdieu e Passeron (1998), Neves e Martins (2020) e Gurski (2023), articula a análise à perspectiva crítica das relações entre inclusão e exclusão na universidade contemporânea.

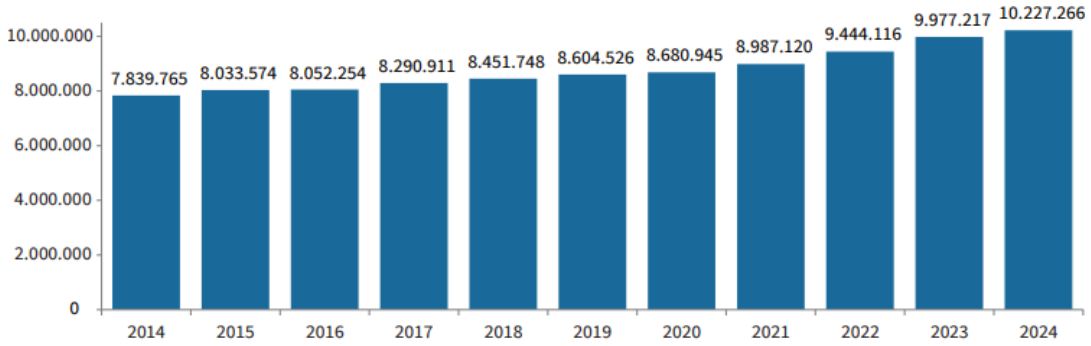
Historicamente marcado pela seletividade e pela presença das elites econômicas e culturais, o ES passou a se ampliar de forma mais expressiva a partir da segunda metade do século XX, especialmente com as reformas neoliberais da década de 1960,

que viabilizaram a criação de instituições de ensino superior privadas (Sguissardi, 2015). No entanto, as mudanças mais profundas e abrangentes começaram a ser percebidas a partir dos anos 2000, quando o Estado brasileiro adotou uma série de políticas públicas de expansão e inclusão, com destaque para o Programa Universidade para Todos (Prouni), criado em 2004, que oferece bolsas de estudo em instituições privadas – uma espécie de voucherização da educação com o Estado financiando vagas àqueles estudantes que atendem aos critérios do programa, ao mesmo tempo que atende aos interesses da iniciativa privada; o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), reformulado em 2010, que amplia o acesso por meio do crédito estudantil; e o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), implementado em 2010, que permite o ingresso com base nas notas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Paralelamente, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), lançado em 2007, promoveu a interiorização e a ampliação de vagas nas instituições públicas federais (Inep, 2024).

Essa ampliação quantitativa também foi impulsionada pela Lei nº 12.711/2012 — a Lei de Cotas — que garantiu vagas para alunos de escolas públicas, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. Essa ação afirmativa representou uma inflexão histórica ao alterar significativamente a composição social e racial das universidades, promovendo maior representatividade (Feres Jr.; Daflon, 2015).

Essas políticas tiveram como efeito a massificação e a mercantilização do Ensino Superior, gerando expressivo crescimento das matrículas e diversificação do perfil discente (Inep, 2024). A figura 1 demonstra a evolução das matrículas de 2014 a 2024 (30,5%), cuja média de crescimento anual foi de 2,7%.

Figura 1 – Evolução das matrículas no Ensino Superior – 2014 a 2024



Fonte: Inep (2024).

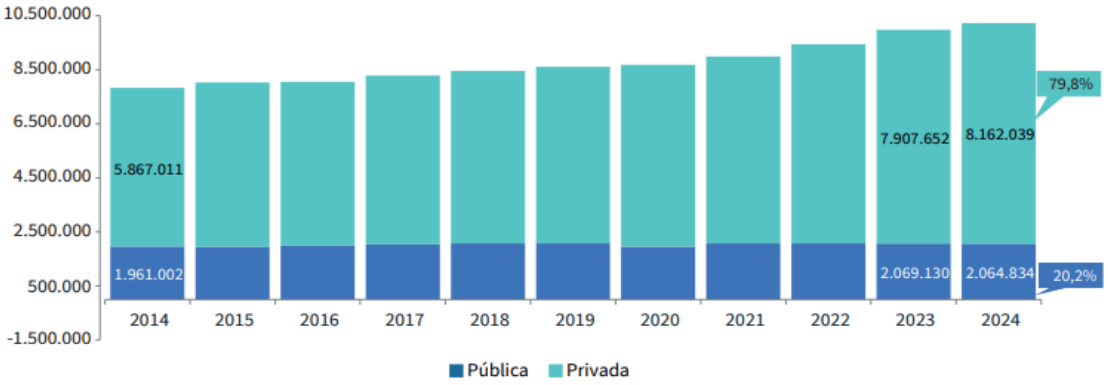
O ingresso na universidade marca apenas o início de uma jornada permeada por obstáculos. A permanência estudantil envolve fatores materiais, simbólicos e pedagógicos e deve ser compreendida como um processo multidimensional. Dados do IBGE (2023) revelam que apenas 24,6% da população entre 18 e 24 anos está matriculada no ES, com números ainda menores entre jovens negros e de baixa renda. Além disso, o desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), principal porta de entrada para a educação superior pública, continua refletindo as disparidades regionais e socioeconômicas do país, confirmando que o acesso ampliado não elimina as barreiras estruturais.

Bourdieu e Passeron (1998) contribuem para a compreensão dessas desigualdades ao propor os conceitos de capital cultural e violência simbólica. Para eles, a escola é o lugar onde se legitimam as desigualdades sociais ao transformar privilégios culturais em méritos individuais. No ES, estudantes das camadas populares enfrentam barreiras invisíveis — linguísticas e simbólicas — que comprometem seu desempenho e pertencimento.

A expansão do acesso ocorreu, em grande medida, pela via privada e mercantilizada criticada por Leher (2021), para quem o ES vem sendo tratado como mercadoria, subordinado às demandas do capital. Essa situação produziu um modelo

dual: de um lado, as universidades públicas, com maior prestígio acadêmico e financiamento estatal limitado; de outro, as instituições privadas, responsáveis por absorver a maior parte da demanda, mas marcadas por desigualdades de qualidade e infraestrutura (Sguissardi, 2015) (Figura 2).

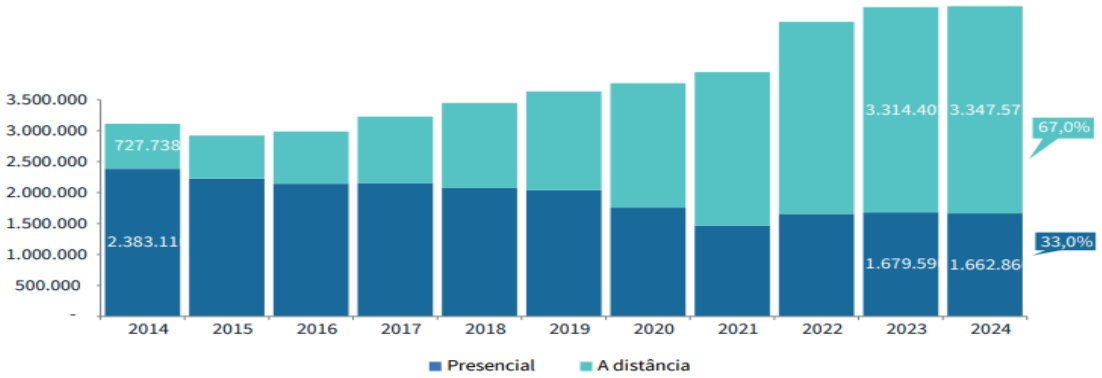
Figura 2 – Número de matrículas por categoria administrativa – 2014 a 2024



Fonte: Inep (2024).

Outro fator relevante é a consolidação da Educação a Distância (EaD), responsável por 67% das novas matrículas registradas no país, em 2024 (Figura 3).

Figura 3 – Número de ingressos em cursos de graduação, por modalidades de ensino – 2010 a 2024



Fonte: Inep (2024).

Mesmo ampliando o alcance territorial, caracterizando-se como uma alternativa de acesso para estudantes que vivem em regiões afastadas ou que precisam conciliar trabalho e estudo, a expansão acelerada da EaD, especialmente no setor privado, tem gerado críticas relacionadas à qualidade da formação, à baixa interação acadêmica e às elevadas taxas de evasão. Sguissardi (2015) e Leher (2021) alertam para o risco de precarização das condições de aprendizagem e de aprofundamento das desigualdades, dada a heterogeneidade na oferta, especialmente no setor privado, e a carência de acompanhamento pedagógico efetivo.

Embora o país tenha alcançado avanços significativos no processo de democratização do ingresso ao ES, promovendo o aumento da diversidade no corpo discente e a interiorização das instituições, a ampliação do acesso, por si só, não assegura a democratização substantiva, uma vez que o êxito acadêmico continua condicionado a fatores socioeconômicos, institucionais e culturais (Charlot, 2000; Zago, 2006; Farias; Gouveia; Almeida, 2024). A inclusão precisa ser compreendida não apenas como a abertura das portas das universidades, mas como garantia de condições equitativas de permanência, aprendizado e êxito.

Bourdieu e Passeron (1998) explicam que o sistema educacional reproduz desigualdades ao valorizar capitais culturais dominantes. Assim, estudantes de baixa

renda enfrentam barreiras invisíveis que comprometem seu desempenho e pertencimento institucional. Charlot (2000) complementa que a relação do aluno com o saber é construída socialmente e, quando desconsiderada, pode gerar sentimentos de inadequação e evasão.

As políticas de assistência estudantil, como o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), instituído pelo Decreto nº 7.234/2010 e transformado em política nacional pela Lei nº 14.914/2024, representam esforços concretos de permanência. Em 2024, se investiu R$ 1,27 bilhão nas IES federais, beneficiando mais de 400 mil estudantes (Brasil, 2025).

O Programa Bolsa Permanência (PBP), criado pela Portaria MEC nº 389/2013, também reforça o apoio a estudantes indígenas, quilombolas e em vulnerabilidade socioeconômica, oferecendo bolsas de até R$ 1.400 (Brasil, 2025). Contudo, os cortes orçamentários limitam a efetividade dessas políticas, especialmente nas universidades públicas (Neves; Martins, 2020).

As políticas educacionais, entretanto, devem ir além do acesso, promovendo condições reais de permanência. Iniciativas institucionais de tutoria, mentoria e núcleos de apoio psicopedagógico, adotadas por diversas universidades, tornam-se essenciais para garantir o sucesso acadêmico e emocional dos estudantes. As universidades públicas têm procurado mitigar a evasão com programas de auxílio-permanência e moradia estudantil, que podem contribuir para a superação das dificuldades encontradas na trajetória acadêmica e viabilizar a permanência na universidade. Essas ações, embora pontuais, revelam o esforço das IES em compreender as múltiplas dimensões do sucesso acadêmico e promover um ambiente universitário mais inclusivo (Almeida *et al*., 2019; Neves; Martins, 2020).

Os avanços na democratização do ES no Brasil são inegáveis, mas insuficientes diante das desigualdades estruturais. Nossa crítica não é para as políticas e ações afirmativas que visam à ampliação do acesso, mas à ineficiência delas quanto à

permanência e ao êxito. A expansão das matrículas precisa ser acompanhada de políticas sólidas de permanência (Sguissardi, 2015), de modo que a educação superior seja compreendida como espaço de construção de sentido e de reconhecimento do estudante enquanto sujeito histórico (Charlot, 2000).

A permanência estudantil, como discutido ao longo deste texto, envolve dimensões materiais, simbólicas e pedagógicas que precisam ser abordadas de forma integrada. Os desafios que se impõem vão desde o financiamento insuficiente das políticas de assistência estudantil até a necessidade de repensar o papel pedagógico e social das universidades. Pesquisas têm demonstrado que, desde 2017, as políticas estudantis e sociais dirigidas aos jovens também minguaram. Muitos estudantes de vidas precárias assistem ao desmonte de políticas que, por alguns anos, fomentaram seus sonhos de inclusão (Gurski, 2023). A educação superior inclusiva requer, portanto, a superação de uma lógica meritocrática e excludente, para adotar uma perspectiva comprometida com a equidade e com o reconhecimento da diversidade das trajetórias estudantis (Charlot, 2000; Bourdieu; Passeron, 1998; Farias; Gouveia; Almeida, 2024).

As políticas de permanência e as ações afirmativas têm representado passos importantes, mas ainda insuficientes. Sua consolidação depende da garantia de recursos estáveis, da ampliação dos mecanismos de acompanhamento acadêmico e psicológico e da incorporação de práticas pedagógicas que valorizem os diferentes modos de aprender e de se relacionar com o saber. A expansão da EaD também exige vigilância e regulação, a fim de evitar a precarização das condições de ensino e a mercantilização da formação (Leher, 2021). Assim, pode-se afirmar que o principal desafio contemporâneo do ES brasileiro é transformar a inclusão formal em inclusão real — isto é, assegurar que o ingresso se converta em trajetória de sucesso e formação cidadã. Para tanto, é imprescindível compreender a universidade como espaço de produção de conhecimento, de emancipação e de transformação social, e não apenas como instância de certificação.

Em síntese, o futuro do ES no Brasil depende da capacidade de consolidar uma política de permanência integrada, que combine apoio material, acompanhamento acadêmico e valorização da diversidade cultural e social do corpo discente. Somente assim será possível avançar de uma democratização estatística para uma democratização substantiva, capaz de promover justiça social e assegurar que o direito ao ES seja plenamente realizado.

Referências

ALMEIDA, L. S., CASANOVA, J. R., BERNARDO, A. B., CERVERO, A., SANTOS, A. A. A.; AMBIEL, R. A. M. Construção de um questionário transcultural de motivos de abandono do Ensino Superior. **Avaliação Psicológica,** v.18, n.2, p. 201-209, 2019. https://doi.org/10.15689/ap.2019.1802.17694.11

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF, c2025. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisasestatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior. Acesso em: 11 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)**. Brasília: MEC, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Audiência debate acesso e permanência na educação superior.** 18 de junho de 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/junho/audiencia-debate-acesso-e-permanencia-na-educacao-superior. Acesso em: 4 out. 2025.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FARIAS, R.V.; GOUEIA, V. V.; ALMEIDA, L. S. Indicadores do sucesso acadêmico na educação superior: análise segundo a natureza dos cursos. **Psicol. Esc. Educ**., v.28, 2024. Doi: https://doi.org/10.1590/2175-35392024-252060

FERES JÚNIOR, J.; DAFLON, V. T. **Ações afirmativas no Brasil**: características, abrangência e impacto. Rio de Janeiro: IESP-UEPJ, 2015.

GURSKI, R. **Psicanálise, saúde mental e a dimensão sociopolítica do mal-estar na Universidade** [Debate]. I Encontro Internacional Psicanálise e Saúde Mental na Universidade: Políticas de vida, Escuta e Sobrevivência Psíquica em tempos sombrios, IPUSP São Paulo, São Paulo, 2023.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais 2023**. Disponível em: https://www.ibge.gov.br. Acesso em: 25 set. 2025.

LEHER, R. Crise estrutural e mercantilização do Ensino Superior no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 42, e243600, 2021.

NEVES, C.; MARTINS, C. B. **Educação superior no Brasil**: desafios da democratização. São Paulo: Cortez, 2020.

SANTOS, B. S.; SILVA, W. P. **A universidade no século XXI**: para além do colonialismo. São Paulo: Cortez, 2020.

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

SGUISSARDI, V. **Democratização ou massificação?** Política de expansão da educação superior no Brasil 2002-2012. São Carlos: Diagrama Editorial, 2015.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no Ensino Superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226–237, 2006.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Eixo Temático - Políticas Educacionais

Alessandra Tatiane Galvão Chiaretti; Unioeste
alessandra.chiaretti@unioeste.br
Josiane de Kassia Marmentini; Unioeste
josiane.marmentini@unioeste.br
Leonice Maria Wille Catto; Unioeste
leonice.catto@unioeste.br

Palavras-chave: Direito à Educação; Qualidade Educacional; Primeira Infância.

Introdução

A educação infantil no Brasil superou seu histórico caráter assistencialista e se consolidou, a partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), como um direito fundamental da criança e um dever do Estado. Esse marco foi fundamentalmente reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96), que a estabeleceu como a primeira etapa da Educação Básica, com o objetivo indissociável de educar e cuidar (Brasil, 1996).

O Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 13.005/2014) solidificou esse compromisso ao estabelecer metas para a expansão do acesso à creche e pré-escola, alinhando o País a um projeto de nação que reconhece a primeira infância como etapa fundamental para o desenvolvimento humano e a redução das desigualdades sociais.

Apesar dos avanços normativos e da significativa expansão de matrículas nas últimas décadas, a efetivação desse direito pleno enfrenta obstáculos persistentes, especialmente no que tange à qualidade da oferta. A discussão reside na garantia da vaga e no modo como o sistema garante que essa vaga ofereça as condições pedagógicas, estruturais e de gestão necessárias para um desenvolvimento integral.

Recentemente, a publicação da Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024 (Brasil, 2024), institui as diretrizes operacionais nacionais de qualidade e equidade para a educação infantil, e a subsequente adaptação em nível estadual, como a Deliberação nº 06/2025 do CEE/PR, apontam para a urgência da busca por novos padrões de qualidade educacional (Paraná, 2025).

Tendo em vista esse panorama, o objetivo deste artigo é analisar as políticas públicas voltadas à educação infantil no Brasil, especialmente a Resolução CNE/CEB nº 1/2024 (Brasil, 2024) e a Deliberação nº 06/2025 - CEE/PR (Paraná, 2025), destacando seus avanços, limites e desafios para a efetivação do direito à educação de qualidade. A análise das políticas públicas de educação infantil justifica-se pela relevância social e educacional no contexto brasileiro, representando um avanço civilizatório, conforme

estabelecido na Constituição Federal (Brasil, 1988), na LDB (Brasil, 1996) e nas metas do PNE (Brasil, 2014).

Este estudo, de abordagem qualitativa, recorreu à pesquisa bibliográfica, por meio do levantamento e análise de estudos e artigos científicos sobre políticas públicas de educação infantil no Brasil, e à documental, a partir de documentos normativos para a educação infantil, como a Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024 (Brasil, 2024); a Deliberação nº 06/2025 - CEE/PR (Paraná, 2025), retomando e traçando um parâmetro com outros documentos oficiais como a LDB e o PNE (Brasil, 1996, 2014).

Referencial Teórico

A literatura contemporânea, a partir da década de 1990, marca um intenso debate sobre a especificidade do trabalho pedagógico com crianças (Pasqualini, 2010). Historicamente, a educação infantil foi atrelada a finalidades extrínsecas, como o caráter assistencial-custodial ou a preparação/antecipação do Ensino Fundamental, buscando-se delinear uma identidade própria para o segmento (Pasqualini, 2010).

A visão do desenvolvimento é essencial para fundamentar a educação infantil. Vigotski (1995) destaca sobre a subordinação dos processos biológicos ao desenvolvimento cultural, afirmando que a cultura origina formas especiais de conduta e que a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento. Leontiev (2001) e Elkonin (1987) destacam a necessidade de considerar o vínculo entre criança e sociedade, ou seja, o lugar que a criança ocupa no sistema de relações sociais em um determinado momento histórico para a investigação do desenvolvimento.

Adicionalmente, a educação escolar infantil deve visar a formação da "segunda natureza" no sujeito (Saviani, 1991), que se refere àquilo que não é natural, como as funções psicológicas superiores, que se desenvolvem pela mediação da cultura (Vigotski, 1989). Para Saviani (1991, p. 13), a função da escola é "produzir, direta e

intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens".

A consolidação do direito da criança à educação desde a mais tenra idade é fruto de mobilização política, estudos e enfrentamentos, afirmando o dever do Estado e a opção da família (Brasil, 2016). A Constituição Federal de 1988 é o marco inicial deste reconhecimento (Brasil, 1988). Os principais documentos legais e programas nacionais que estabelecem o direito e a finalidade da educação infantil no Brasil são a LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996), que estabelece a necessidade de creches e pré-escolas constituem a primeira etapa da Educação Básica, promovendo "o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (Art. 29).

Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (Brasil, 2017) aponta um marco histórico na discussão sobre currículo e educação infantil, embora o desafio da elaboração e implementação do currículo persista, dada a falta de clareza histórica quanto à sua finalidade (Lazaretti, Arrais, 2018). O desafio é que os documentos oficiais, como a BNCC (2017), muitas vezes são utilizados como um guia didático, desconsiderando a concepção de criança e sem garantir uma finalidade clara para o trabalho pedagógico (Lazaretti, Arrais, 2018).

Defende-se que o currículo seja compreendido como um conjunto de atividades nucleares da escola (Saviani, 1991), o que implica traçar finalidades e selecionar conteúdos que visem a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, promovendo o pleno desenvolvimento da alfabetização e do letramento escolar. Essa visão aponta para a historicidade e a compreensão dos conteúdos em sua dimensão crítico-social (Saviani, 2003).

A Resolução CNE/CEB nº 1 (Brasil, 2024) representa uma regulamentação recente no campo, podendo trazer maior clareza sobre a transição para o Ensino Fundamental ao fortalecer a formação de professores e detalhar os direitos de

aprendizagem e desenvolvimento. Todavia, os limites poderiam incorrer no risco de manter uma visão curricular excessivamente fragmentada ou instrumental, ou de negligenciar a especificidade da criança de 0 a 5 anos em favor de uma antecipação de conteúdo.

A Deliberação CEE/PR n.º 06/2025 do Conselho Estadual de Educação do Paraná **busca** atualizar e revisar a legislação da educação infantil no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, estabelecendo parâmetros para a organização e garantia de condições adequadas ao desenvolvimento da criança. O documento alinha a oferta educacional aos ordenamentos da educação especial, da educação bilíngue de surdos, das relações étnico-raciais, da educação quilombola, indígena, do campo, das águas e das florestas (Paraná, 2025).

A efetivação, todavia, dependerá da capacidade do sistema educacional (Federal, Estadual e Municipal) de promover a articulação entre o cuidar e o educar, garantir a qualidade da infraestrutura e dos profissionais, e assegurar que o currículo promova a apropriação do patrimônio cultural e o desenvolvimento integral da criança.

Desenvolvimento

A institucionalização da educação infantil no Brasil resulta de um processo histórico e político marcado por avanços normativos e mudanças de concepção sobre a infância e sua educação. Até a década de 1980, creches e pré-escolas eram, muitas vezes, compreendidas como espaços assistenciais ou preparatórios para o ensino fundamental, com caráter compensatório e sem reconhecimento de seu papel educativo (Pasqualini, 2010).

A Constituição Federal de 1988, ao afirmar a educação como direito social e dever do Estado, consolidou a educação infantil como direito público. Posteriormente, a LDB (Lei n.º 9.394/96) incorporou a educação infantil à Educação Básica, definindo

sua função educativa e a necessidade de promover o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social (Brasil, 1996).

As **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI),** de 2009, reforçaram a articulação entre cuidar e educar (Brasil, 2009); a **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, de 2017, sistematizou direitos de aprendizagem e campos de experiência (Brasil, 2017). A **Resolução CNE/CEB nº 1/2024** atualizou parâmetros de qualidade, infraestrutura, formação docente e equidade, incluindo prazos e mecanismos de monitoramento para efetivar o direito à educação infantil de qualidade (Brasil, 2024). A Resolução de 2024, junto da Deliberação CEE/PR nº 06/2025, apontam para a necessidade de formação docente articulada à prática cotidiana; gestão democrática e infraestrutura adequada; participação das famílias e da comunidade no projeto pedagógico; monitoramento contínuo da qualidade e equidade na educação infantil (Paraná, 2025).

Entre os principais avanços destacam-se a **expansão da oferta de vagas** por meio das políticas Federais, Estaduais e Municipais, somadas a parcerias com instituições privadas e organizações sociais, possibilitaram expressivo aumento no número de creches e pré-escolas, embora a Meta 1 do PNE (50% de atendimento em creches até 2025) ainda não tenha sido plenamente atingida (Brasil, 2024).

O **reconhecimento da educação infantil como etapa da Educação Básica,** a partir da LDB (Brasil, 1996) e os documentos posteriores deslocaram a concepção assistencial para uma perspectiva de direito e educação integral, tendo como avanços as políticas de formação inicial e continuada, exigindo-se cada vez mais habilitação específica para atuar com a primeira infância (Brasil, 2009).

A Resolução CNE/CEB nº 1/2024 introduziu critérios objetivos, como a proporção máxima de crianças por professor e a exigência de infraestrutura adequada, impactando diretamente as condições pedagógicas e de trabalho (Brasil, 2024). Apesar dos avanços, persistem obstáculos como as unidades carecerem de espaços adequados,

saneamento, segurança e acessibilidade, comprometendo a qualidade educacional (Lazaretti; Arrais, 2018). Cabe destacar que a ampliação e a qualificação da educação infantil demandam recursos superiores aos atuais, inclusive para atender às exigências da Resolução CNE/CEB nº 1/2024 (Brasil, 2024), assim como uma política nacional integrada que articule teoria, pesquisa e prática docente, já que as normas muitas vezes são vistas como "guias formais", sem promover mudanças concretas no cotidiano pedagógico (Lazaretti; Arrais, 2018).

Considerando as discussões da perspectiva histórico-cultural sobre o desenvolvimento infantil, entendemos que as políticas e currículos precisam priorizar interações significativas, brincadeiras, linguagem e cultura como elementos centrais do processo educativo. Saviani (1991; 2003) argumenta que as políticas públicas não devem restringir-se a enunciados abstratos, mas orientar práticas concretas e transformadoras.

Embora os novos marcos normativos estabeleçam critérios rigorosos de qualidade e equidade, a efetivação dessas políticas depende de **recursos financeiros suficientes, gestão técnica qualificada nos entes federativos, formação docente permanente** e i**nstrumentos de avaliação mais abrangentes,** capazes de medir para além da infraestrutura, os processos pedagógicos e a formação integral.

Considerações Finais

Ao longo da discussão, verificou-se que o processo de institucionalização da educação infantil no país, iniciado de forma mais consistente a partir da Constituição Federal de 1988 e consolidado pela LDB de 1996, evoluiu para um arcabouço normativo que atualmente contempla parâmetros voltados para a qualidade, equidade e profissionalização docente.

Os avanços observados, como a ampliação da oferta de vagas, a definição de direitos de aprendizagem e o estabelecimento de critérios objetivos para infraestrutura,

proporção aluno/professor e avaliação, apontam para um esforço significativo das políticas públicas. No entanto, persistem desafios relacionados ao financiamento insuficiente, às desigualdades regionais, à formação continuada dos profissionais e à implementação efetiva das normas nas realidades locais.

Nesse cenário, a Resolução de 2024 e a Deliberação de 2025 representam um marco importante ao estabelecer exigências de qualidade e equidade, mas a concretização depende de **maior investimento público, valorização e formação permanente dos profissionais da educação infantil** e **políticas de inclusão que garantam o acesso universal e condições adequadas para todas as crianças.**

Perspectivas futuras incluem a necessidade de fortalecimento da cooperação federativa, desenvolvimento de instrumentos de avaliação qualitativos e quantitativos mais abrangentes e políticas articuladas que integrem **infraestrutura, formação docente, gestão democrática e participação comunitária,** assegurando que o direito à educação infantil de qualidade se torne realidade em todo o território nacional.

Referências

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Presidência na República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n° 1, de 17 de outubro de 2024**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/CEB, 2024.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In:* DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. **La psicologia evolutiva e pedagógica en la URSS**. Moscú: Editorial Progresso, 1987.

LAZARETTI, L. M.; ARRAIS, L. F. L. O que cabe no currículo da educação infantil? Um convite à reflexão. **Educ. Anal.**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 27-46, jul./dez. 2018. DOI: 10.5433/1984-7939.2018v3n2p27.

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9.ed. São Paulo: Ícone, 2001.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE/PR N.º 06/2025.** Normas Complementares para a Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba, PR: CEE, 2025.

PASQUALINI, J. C. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. *In:* MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010. p. 191.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. T. III. Madrid: Visor, 1995.

PRECARIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO NO CAMPO: O PAPEL DO ESTADO NA REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

Eixo Temático - Políticas Educacionais

Samuel do Nascimento; UNESPAR
samuelnascimento.ifsc@gmail.com

Palavras-chave: Alfabetização; Educação do Campo; Políticas Públicas.

A alfabetização, conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, a define como direito de todos e dever do Estado, visa ao pleno desenvolvimento educacional da pessoa, à cidadania e à qualificação para o trabalho. No entanto, em grande parte do território nacional, sobretudo em áreas rurais e

assentamentos da reforma agrária, esse direito não se materializa. As escolas do campo permanecem à margem de políticas públicas pouco efetivas, submetidas a condições físicas precárias e falta de valorização docente, que comprometem o processo de ensino-aprendizagem. O presente trabalho tem como objetivo analisar os desafios da alfabetização em turmas multisseriadas no campo, para isso, utiliza-se uma abordagem qualitativa e bibliográfica, com base nos estudos de Caldart (2004), Cruz (2020), Chagas e Pasuch (2016), Machado (2009), Menarbini e Gomes (2019) e Soares (2004), articulados ao relato de uma ex-aluna da instituição de ensino localizado no assentamento Santa Bárbara (PR).

A relevância deste estudo constrói-se em evidenciar que os problemas da alfabetização no campo não se limitam a dificuldades metodológicas somente, mas estão profundamente vinculados à ausência de políticas educacionais específicas, de financiamento adequado e de valorização docente. A precarização observada nas escolas rurais é, desse modo, expressão de escolhas políticas e do próprio modelo de sociedade vigente que perpetuam desigualdades históricas. A educação do campo no Brasil sempre esteve submetida a um processo de invisibilidade política. Embora a Constituição de 1988 e a LDB de 1996 reconheçam a educação como direito de todos, esses marcos legais não se multiplicam em ações concretas que respondessem às especificidades do campo. Machado (2009) aponta que historicamente, a escola rural foi tratada como uma extensão da escola urbana burguesa, o que resulta em currículos, práticas e modelos de gestão não condizentes à realidade do campo.

Cruz (2020) enfatiza que a negligência histórica com a população do campo é parte de uma estrutura lógica de exclusão. Isso significa que, não se trata de falhas pontuais, mas sim de um projeto político que reproduz desigualdades. Essa leitura é confirmada pelas vivências da ex-aluna da Escola São Miguel, que relata o predomínio de práticas pedagógicas tradicionais, centradas na decodificação e descontextualizadas da visão do campo que os alunos conheciam. Soares (2004) critica justamente essa

visão reducionista da alfabetização, defendendo que esse processo de educar se torna muito além do ato de decodificação da língua escrita, pois também deve promover a inserção social e cultural do sujeito. Essa realidade, infelizmente, é comum em contextos de classes multisseriadas no campo, nas quais, sem condições mínimas de infraestrutura e apoio pedagógico, o processo de alfabetização raramente se desdobra em letramento. O letramento, diferentemente da alfabetização, é a apropriação da escrita em seu uso social e cultural, permitindo ao sujeito participar ativamente das práticas sociais de leitura e escrita que baseiam a vida em comunidade. Trata-se, portanto, de uma visão não apenas pedagógica, mas política e crítica: sem o letramento, o estudante permanece sem direito ao exercício pleno da cidadania, impossibilitado de acessar suas garantias, dialogar com a sua subjetividade e disputar espaços de participação social. Machado (2009) já denunciava que a escola do campo tende a importar práticas urbanas, ignorando a realidade dos assentamentos. Esse movimento institucional urbano-centralizador, com alicerce em uma lógica capitalista e homogeneizadora, reforça a invisibilidade das populações rurais e a marginalização de seu capital cultural. Assim, o campo aparece como espaço de atraso, enquanto a cidade é vista como lugar legítimo de produção de conhecimento e cidadania, o que aprofunda a desigualdade estrutural na educação rural.

As classes multisseriadas são aquelas em que estudantes de diferentes idades e séries do ensino fundamental frequentam o mesmo espaço-tempo de aprendizagem, sob responsabilidade de um único docente. Essa organização ocorre, sobretudo, em áreas rurais e comunidades pequenas, onde a baixa densidade populacional e êxodo rural dos estudantes não permite a formação de turmas homogêneas. A multisseriação, então, se torna consequência direta da falta de investimento do poder público. Chagas e Pasuch (2016) destacam que a ausência de professores e a escassez de turmas obrigam as instituições a adotar esse modelo, sobrecarregando docentes e dificultando a organização pedagógica. Quando somada à precariedade da infraestrutura, à ausência de

materiais didáticos e à falta de estabilidade dos profissionais, a multisseriação transforma-se em símbolo de abandono estatal. A precarização da alfabetização no campo também está relacionada ao subfinanciamento educacional, onde muitas escolas afastadas da cidade dependem de repasses irregulares ou insuficientes, o que compromete a manutenção física e a aquisição de materiais, levando ao racionamento entre os estudantes e professores.

O Brasil estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, constituindo-se como instrumento central para o planejamento das políticas educacionais brasileiras, com vigência decenal. Dentre suas 20 metas, destaca-se a Meta 5, que prevê alfabetizar todas as crianças preferencialmente até o final do 3º ano do ensino fundamental. O PNE também deixa explícito a necessidade de reduzir desigualdades regionais, sociais e educacionais, garantindo equidade no acesso e permanência. No entanto, como mostram Menarbini e Gomes (2019), o direito à alfabetização e educação como formação completa permanece como um desafio inacabado, sobretudo nas zonas rurais, onde as metas geralmente muito baixas raramente são atingidas. A ausência de estratégias específicas para o campo e a falta de monitoramento sistemático das políticas reforçam a distância entre a lei e a prática. No caso das escolas de assentamentos e da educação rural como um todo o não cumprimento das metas do PNE revela um problema de responsabilidade entre União, estados e municípios. Embora a União tenha o dever de gerir e monitorar a execução, grande parte da implementação recai sobre os entes federativos, que frequentemente não dispõem de recursos financeiros e técnicos para garantir o cumprimento das metas, principalmente no âmbito educacional. A ausência de mecanismos federativos efetivos resulta na fragmentação das políticas educacionais. Como apontam Menarbini e Gomes (2019), a alfabetização continua a ser uma dificuldade contínua justamente porque o PNE estabelece objetivos ambiciosos, mas não assegura os meios necessários para sua concretização, especialmente no campo. Nesse sentido, a responsabilidade pelo fracasso

é compartilhada, mas a omissão do Estado em promover condições respeitosas e justas de financiamento e apoio técnico escancara a permanência de desigualdades estruturais. Outro ponto central é a valorização docente. Caldart (2004) mostra que a luta pela educação no campo passa pela especialização, formação continuada e pela valorização do trabalho do professor. No entanto, em muitas escolas rurais, os educadores enfrentam baixa remuneração, falta de apoio pedagógico e acúmulo de funções, como relatado pela ex-aluna da escola, quando menciona professores que além de educar, eram responsáveis por preparar a merenda e realizar a limpeza da escola. Esse cenário contrasta com o que está previsto no piso nacional do magistério e nas diretrizes de valorização profissional, revelando um abismo entre a legislação e a realidade concreta. Como destaca Caldart (2004), o reconhecimento da docência no campo não se restringe ao capital, mas também às condições de trabalho dignas para o docente.

Portanto, a precarização da alfabetização no campo deve ser compreendida como resultado de um projeto político que historicamente mantém a população rural em condição de invisibilidade. Não se trata apenas de ausência de financiamento ou de falhas pontuais na gestão, mas da escolha de priorizar a lógica urbana e centralizadora em detrimento das demandas do campo. Essa opção revela uma violação sistemática de direitos, pois ao mesmo tempo em que a legislação assegura igualdade de condições educacionais, as escolas rurais permanecem submetidas à negligência do Estado e à reprodução de desigualdades históricas. Os resultados deste estudo, fundamentados tanto na literatura quanto nas vivências da ex-aluna, demonstram que a multisseriação, nos moldes em que é aplicada, não constitui alternativa pedagógica, mas mecanismo de exclusão. Ao sobrecarregar docentes, limitar práticas de letramento e negar às crianças o acesso pleno à cultura escrita, o sistema educacional reforça aquilo que Cruz (2020) identifica como ciclo de exclusão. Assim, a precarização não pode ser entendida como fruto do acaso, mas como expressão de um modelo de sociedade que concentra recursos, valoriza apenas o urbano e perpetua a marginalização do campo.

Conclui-se que, enfrentar a precarização da alfabetização no campo exige romper com modelos urbanos e centralizadores, investir na fiscalização de repasse das políticas públicas, garantir infraestrutura adequada, formar professores para a realidade rural e valorizar os saberes locais. Apenas assim será possível transformar a alfabetização em direito garantido e não apenas prometido, assegurando às crianças do campo igualdade de condições em relação aos demais estudantes brasileiros. Dessa forma, a superação das desigualdades na alfabetização do campo depende de escolhas políticas que priorizem essa população. É necessário que os sistemas de ensino formulem diretrizes próprias para as escolas rurais, assegurem financiamento regular e implementem mecanismos de monitoramento que garantam o cumprimento das metas do PNE. Como ressaltam Menarbini e Gomes (2019), o direito à alfabetização só será plenamente concretizado quando o Estado assumir de forma responsável o compromisso de oferecer uma educação pública de qualidade a todas as crianças, independentemente de sua origem territorial. As políticas educacionais precisam deixar de tratar a escola do campo como extensão secundária do modelo urbano e reconhecer sua singularidade. O desafio é grande, mas é também uma condição indispensável para que a educação cumpra, de fato, o papel de direito social previsto na Constituição de 1988.

Referências

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, dispõe sobre o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da

educação básica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 2 set. 2025.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 6. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004. 351 p.

CHAGAS, Marcos Vinícius; PASUCH, Leila Maria. Educação do campo: contribuições para a construção de uma proposta pedagógica. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambienta**l, v. 33, n. 1, p. 53–70, 2016.

CRUZ, Gabriela Teles Meira. **Educação do campo, alfabetização e letramento: desafios contemporâneos.** Portal Educação Virtual – EV Cursos, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA8_ID6277_01092020174655.pdf . Acesso em: 2 set. 2025.

MACHADO, Ilma Ferreira. Um projeto político-pedagógico para a escola do campo. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, n. 8, p. 191–202, 2009. Disponível em: https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq8/11_projeto_politico_cp8.pdf. Acesso em: 2 set. 2025.

MENARBINI, Andreia; GOMES, Manuel Tavares. O direito das crianças à alfabetização: um desafio na educação brasileira**. REAe – Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 4, n. 7, p. 1–14, jan./jun. 2019. Disponível em: https://revista.grupointegrado.br/revistas/index.php/reae/article/view/5054 . Acesso em: 2 set. 2025.

SOARES, Magda Becker. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 94 p.

5 - HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO

Coordenação:

Vera Lucia Martiniak

Solange Aparecida Zotti

Marco Antonio de Oliveira

A AÇÃO PIONEIRA DE ROSY PINHEIRO LIMA NA POLÍTICA PARANAENSE (1947-1950)

Eixo Temático – História e Historiografia da Educação

Bruna Aldine Muller; UEM
bruna1997aldine@gmail.com
Maria Cristina Gomes Machado; UEM
mcgmachado@uem.br
Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares – GT HISTEDBR MARINGÁ
Agência de financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Palavras-chave: Rosy Pinheiro Lima; Intelectuais; Educação.

Este estudo aborda a trajetória de Rosy Pinheiro Lima, a primeira mulher a ocupar uma cadeira na Assembleia Legislativa do Paraná. Nascida na Europa destacou-se no cenário político, cultural e intelectual paranaense na primeira metade do século XX. Ao inserir-se em novos espaços, revelou entusiasmo em integrar socialmente outras mulheres em posições historicamente ocupadas por homens.

Pertencente a uma família tradicional curitibana, foi filha de José Maria Pinheiro Lima e Stella de Macedo Pinheiro Lima. No ensino primário frequentou instituições na Áustria, Itália, Inglaterra e França. Residindo em Curitiba, foi matriculada no Colégio Nossa Senhora de Lourdes e no Ginásio Paranaense. Com dezenove anos, formou-se advogada e prosseguindo seus estudos, foi pioneira em sua área, como a primeira mulher do país a receber o título de doutora em Direito, em 1933. Sua dedicação lhe possibilitou aprimorar sua formação na Inglaterra, ao ser contemplada com uma bolsa de estudos na Universidade de Cambridge, em 1943.

Em meio à formação acadêmica, em 1933 foi cofundadora do Centro Paranaense Feminino de Cultura (CPFC), uma associação de caráter conservador e, às vezes, reformador dedicado à integração social de mulheres da elite curitibana. Desde sua fundação, promoveu projetos culturais, cursos, publicação de livros, saraus, concertos e ações filantrópicas. As participantes do centro, vivenciando em um contexto de limitações impostas por classe e gênero, não objetivavam romper esses padrões históricos, mas sim, frequentar um espaço que incentivasse o desenvolvimento de sua cultura letrada, a expressão de seus talentos artísticos, literários e a ampliação de seus conhecimentos (Seixas, 2011).

Além do interesse na promoção das questões culturais, Rosy Pinheiro Lima envolveu-se na política. Com o fim do governo do Estado Novo em 1945, filiou-se à União Democrática Nacional (UDN), concorrendo ao cargo de deputada estadual no Paraná, nas eleições de 1947. Nesse contexto, emerge o questionamento: quais temas foram levantados pela intelectual em sua atuação no legislativo? Para tal, este estudo

tem como objetivo apresentar as pautas defendidas por Rosy Pinheiro Lima, na Assembleia Legislativa do Paraná, no período de 1947 a 1950.

A pesquisa é relevante por sua originalidade, ao tratar das concepções da primeira mulher parlamentar no âmbito paranaense. Enquanto deputada, Lima integrou a Comissão de Instrução Pública, assim, compreender seus ideais educacionais, permite a ampliação da área da História da Educação. Em pesquisa do estado da arte[38], evidenciamos a ausência de produções acadêmicas, como monografias, dissertações, teses, capítulos de livro e artigos voltados especificamente a sua trajetória pessoal e profissional. De outro modo, ela foi citada em pesquisas relacionadas a movimentos femininos e sobre o CPFC.

Em nível de dissertação, Seixas (2011) estabeleceu relações entre a participação feminina na esfera pública, o associativismo entre mulheres, a filantropia e as transformações sociais brasileiras na primeira metade do século XX, com a fundação do CPFC. Para tanto, analisou as contribuições do centro na ampliação dos espaços de atuação feminino, no período de 1933 a 1958. Já Penteado (2025), centrou-se na Revista do CPFC, em circulação entre as participantes da associação na década de 1970. Nesse sentido, investigou as representações femininas que contribuíram na formação da figura da curitibana ideal, como mãe, esposa, profissional e cidadã.

Investigando o acervo do CPFC no período de 1933 a 1993, Bueno (2024) abordou os aspectos históricos do centro e de suas intelectuais fundadoras: Rosy Pinheiro Lima, Deloeh Scalco e Ilnah Pacheco Secundino; as atividades sociais e culturais; a vocação intelectual das associadas e a relevância social filantrópica da associação. Como fonte, utilizou atas, pastas de correspondência, relatórios,

[38]As pesquisas foram realizadas no Portal do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); no Portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Google Acadêmico. Foi utilizado o nome da autora nas buscas, com as grafias “Rosy Pinheiro Lima” e “Rosi Pinheiro Lima”.

manuscritos, revistas, livro-caixa, fotografias, recortes de jornais, livros, placas comemorativas, objetos, pinturas, o Estatuto do CPFC e o Livro de Ouro.

Em nível de artigos, foram discutidos os movimentos que antecederam o governo militar, no qual Lima participou ativamente, organizando manifestações públicas contra João Goulart e da "Marcha a favor do Ensino Livre". Codato e Oliveira (2004) analisaram a atuação política dos grupos conservadores, paulistas e paranaenses, apoiadores da intervenção militar, discutindo os eventos "Marcha da Família com Deus pela Liberdade", de São Paulo, e a "Marcha a favor do Ensino Livre", de Curitiba. Já Sousa (2018), investigou as bases sociais de apoio à ditadura militar, com ênfase à participação política feminina. O autor destacou a atuação da União Cívica Feminina Paranaense (UCF-PR) que reuniu mulheres da elite curitibana, sendo dirigida por Rosy Pinheiro Lima e Dalila de Castro Lacerda.

No tocante aos procedimentos metodológicos deste estudo, utiliza-se a pesquisa documental, com análise dos Anais da Assembleia Legislativa do Paraná, produzidas entre 1947 a 1950 e, da imprensa curitibana, com ênfase aos jornais *O Dia* e *Diário da Tarde.* As fontes oficiais estão disponíveis no Arquivo Público do Paraná, enquanto os periódicos foram acessados no portal da Hemeroteca Digital Brasileira.

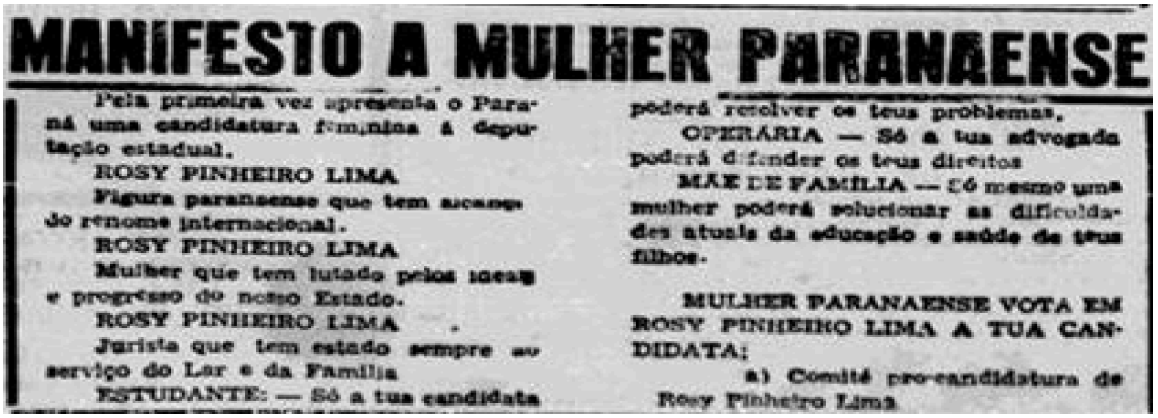
A pesquisa baseia-se nos fundamentos do materialismo histórico-dialético e no conceito gramsciano de intelectual orgânico. Nessa perspectiva, a produção de ideias está vinculada diretamente à atividade material e ao intercâmbio econômico, realizado entre os sujeitos. Assim, os homens produzem suas representações e ideias, "[...] mas os homens reais, ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde, até chegar às suas formações mais desenvolvidas" (Marx; Engels, 2007, p. 94). A atuação de Lima, ao levantar pautas femininas e inserir-se na política, enquanto organizadora de classe e da cultura, aproxima-se do que propõe Gramsci, ao descrever o intelectual orgânico.

> Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um "filósofo", um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar. (2001, p. 53).

Rosy Pinheiro Lima atuou pelos interesses da classe feminina da época, em um contexto marcado por limitações às mulheres em ampliar seus estudos e inserir-se no mercado de trabalho. Seguindo uma perspectiva conservadora na direção do CFPC, a advogada manteve a mesma concepção em sua campanha, filiando-se a legenda partidária da UDN, a qual naquele momento, "[...] expressava mais autenticamente a burguesia industrial e financeira, com um projeto de desenvolvimento associado ao capital estrangeiro" (Behring; Boschetti, 2016, p. 109). O partido buscava aglutinar segmentos das elites oligárquicas, profissionais liberais e intelectuais do país. Acerca da educação, defendia a escolarização pública.

Lima teve ampla colaboração do CPFC em sua campanha e, na condição de única mulher como candidata, produziu propagandas eleitorais direcionadas às mulheres, buscando estabelecer uma identificação com o segmento. O anúncio abaixo revela tal preocupação, ao se voltar diretamente às estudantes, operárias, mães de família e as paranaenses em geral.

Figura 1 - Propaganda eleitoral de Rosy Pinheiro Lima.



MANIFESTO A MULHER PARANAENSE

Pela primeira vez apresenta o Paraná uma candidatura feminina á deputação estadual.

ROSY PINHEIRO LIMA

Figura paranaense que tem alcançado renome internacional.

ROSY PINHEIRO LIMA

Mulher que tem lutado pelos ideais e progresso do nosso Estado.

ROSY PINHEIRO LIMA

Jurista que tem estado sempre ao serviço do Lar e da Familia

ESTUDANTE: — Só a tua candidata poderá resolver os teus problemas.

OPERARIA — Só a tua advogada poderá defender os teus direitos

MAE DE FAMILIA — Só mesmo uma mulher poderá solucionar as dificuldades atuais da educação e saúde de teus filhos.

MULHER PARANAENSE VOTA EM ROSY PINHEIRO LIMA A TUA CANDIDATA:

a) Comitê pro-candidatura de Rosy Pinheiro Lima

Fonte: Manifesto... (1947, p. 5).

Na condição de suplente de dois candidatos, Lima assumiu o cargo apenas em novembro de 1947. Artur Barthelmess (1947a), em sua coluna sobre as notícias da Assembleia Legislativa, no periódico Diário do Paraná, ressaltou a chegada da nova integrante da bancada da UDN, para substituir Rivadavia Vargas. Em discurso, a parlamentar defendeu a família, educação, saúde e assistência social. Integrando a Comissão de Instrução Pública, sua atuação baseou-se nos princípios conservadores morais e cristãos.

Em outro momento, ao analisar a situação do ensino nacional e estadual, a deputada ressaltou as limitações do sistema. Referente ao ensino primário destacou a necessidade de a etapa definir seus objetivos com clareza, visando à melhoria dos programas existentes, considerados por ela inapropriados e inexequíveis. Do mesmo modo, apontou as defasagens dos salários dos docentes primários e as condições enfrentadas pelos profissionais no interior do Estado. Sobre o ensino secundário, ressaltou a utilização de práticas desonestas pelos alunos em atividades avaliativas, hábito que seria prejudicial à aprendizagem e a formação moral da juventude. Acerca do ensino superior paranaense, destacou que a universidade se assimilava a um agregado de Escolas Profissionais Superiores, não apresentando uma unidade funcional (Barthelmess, 1947b).

Sobre a assistência social estadual, apontou seu vínculo com a iniciativa particular. Visando implementar medidas que aproximassem o poder público do setor, apresentou um projeto de lei estabelecendo, nas escolas primárias, um serviço de assistência médico-odontológica, mantido pela Secretaria da Educação e Cultura (Barthelmess, 1947b). Do mesmo modo, a deputada ressaltou que a Educação Física deveria ser subordinada a uma orientação pedagógica específica. Para tal, elaborou um projeto de lei instituindo o departamento "Divisão de Educação Física", designando a Secretaria da Educação e Cultura como responsável para superintender a disciplina no ensino público estadual (Barthelmess, 1947c).

Nesse sentido, evidencia-se que a parlamentar possuía interesse em desenvolver o ensino público, criando e apresentando várias propostas sobre o tema, sendo alguns acatados e outros rejeitados pela Assembleia, como no caso do projeto de Lei para implementar o serviço clínico escolar. Destaca-se, do mesmo modo, a preocupação de Lima em inserir práticas da medicina e do higienismo nas instituições educativas, preceitos discutidos nesse período por políticos, médicos e sanitaristas.

Diante do exposto, como considerações parciais, aponta-se que na Assembleia Legislativa, Rosy Pinheiro Lima representou à classe feminina, estando vinculada a moral cristã, a família e a filantropia. Ela defendeu, sobretudo, pautas relacionadas à disseminação da educação pública, o plano de carreira e os salários dos docentes, às práticas higienistas e as ações assistencialistas. Buscando identificação com suas eleitoras, constituiu uma base alinhada às suas concepções. Seu ativismo, assim, foi essencial para demarcar novos espaços às mulheres e reconhecê-las enquanto agentes políticos.

Referências

BARTHELMESS, A. O que se passa na Assembleia. **Diário do Paraná**, Curitiba, nov. 1947a. Disponível em:

https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=171433&pesq=%22rosi%20pinheiro%20lima%22&pasta=ano%20194&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=4940. Acesso em: 12 jul. 2025.

BARTHELMESS, A. O que se passa na Assembleia. **Diário do Paraná**, Curitiba, nov. 1947b. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=171433&pesq=%22rosi%20pinheiro%20lima%22&pasta=ano%20194&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=5014. Acesso em: 13 jul. 2025.

BARTHELMESS, A. O que se passa na Assembleia. **Diário do Paraná**, Curitiba, nov. 1947c. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=171433&Pesq=%22rosi%20pinheiro%20lima%22&pagfis=5022. Acesso em: 13 jul. 2025.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social**: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2016.

BUENO, W. de L. Centro Paranaense Feminino de Cultura: do acervo documental emergem as vozes de mulheres. *In*: RAUEN, M. G.; FEY, A. S. (org.). **Mulheres nas Artes, Letras, Ciências e em Cotidianos no Paraná.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2024. p. 130-162.

CODATO, A. N.; OLIVEIRA, M. R. de. A marcha, o terço e o livro: catolicismo conservador e ação política na conjuntura do golpe de 1964. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 47, p. 271-302, 2004. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-01882004000100011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbh/a/SXsL7dJ66LNpS5r3GCd638p/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 21 maio. 2025.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
MANIFESTO a mulher paranaense. **O Dia**, Curitiba, jan. 1947. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=092932&pesq=%22rosy%20pinheiro%20lima%22&pasta=ano%20194&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=59482. Acesso em: 11 jul. 2025.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus

diferentes profetas (1845-1846). Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

PENTEADO, D. D. **Mãe e cidadã, representações da mulher ideal em circulação na Revista do Centro Paranaense Feminino de Cultura nos anos de 1970**. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2025.

SEIXAS, L. S. **"O feminismo no bom sentido"**: o Centro Paranaense Feminino de Cultura e o lugar das mulheres no mundo público (Curitiba, 1933-1958). 2011. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

SOUSA, R. C. Associativismo feminino e participação política: um estudo sobre as bases sociais de apoio à ditadura militar em Curitiba (1964-1985). **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 65, p. 390-412, set./dez. 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/S2178-14942018000300005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/eh/a/hNqV6fhndVVRXLB5pgP9PMD/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 22 maio 2025.

A ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA E OS LIVROS ESCOLARES

Eixo Temático - História e Historiografia da Educação

Vera Lucia Martiniak; Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
E-mail: vlmartiniak@uepg.br
Grupo de pesquisa HISTEDBR-Gt Campos Gerais
Claudia Panizzolo, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

E-mail: claudiapanizzolo@uol.com.br
Grupo de Estudos e Pesquisas: Infância, Cultura e História (GEPICH)
Agência/fonte de financiamento: CNPq e Fundação Araucária

Palavras-chave: Imigração; Impressos; Livros escolares.

Introdução

O estudo[39] discute a escolarização das crianças imigrantes por meio da produção e difusão de livros didáticos utilizados para o ensino da língua polonesa e portuguesa, no início da república, no Paraná. Para os imigrantes a escola era o espaço para fortalecer o sentimento de pertencimento a uma nação, mas também como alternativa para inserir-se na dinâmica social e econômica do novo país. Como não havia escolas suficientes para todos os brasileiros e estrangeiros, os imigrantes organizaram suas escolas a partir do modelo do país de origem, inclusive com a produção de material impresso. A primeira escola foi criada em 1876 na colônia Órleans, em Curitiba e dirigida pelo pedagogo polonês Jerônimo Durski. A necessidade de adaptar-se à cultura brasileira fez com que Durski, em 1891, organizasse uma cartilha para ser utilizada nas escolas polonesas, o "Manual para as Escolas Polonesas no Brasil". O manual era uma obra bilíngue, tanto português quanto polonês, e apresentava noções elementares da língua portuguesa, tanto para crianças como para adultos. A primeira parte do manual era uma cartilha de alfabetização em polonês e na segunda, iniciava-se o processo de alfabetização em português, principalmente com palavras e expressões mais usuais. Além disso, também foram incluídos conteúdos para as aulas de catecismo, conhecimentos relacionados ao sistema de medidas e monetário e caligrafia (Anais, 1971).

[39] Pesquisa financiada com recursos provenientes da Chamada CNPq Nº 32/2023 e com recursos da Fundação Araucária.

Como as escolas imigrantes não estavam ligadas a nenhum sistema escolar e não havia material didático para o ensino, as comunidades de imigrantes poloneses se uniram em sociedades. Assim surgiu, em 1921, a Kultura, que uniu as sociedades educativas polonesas permitindo que as escolas associadas ministrassem aulas de religião, que eram dadas por leigos, mas sem caráter de obrigatoriedade. Dentre as atividades desempenhadas pela associação estava a organização de escolas, cursos de formação de professores e a produção e publicação de livros didáticos.

No ano seguinte surgiu, em Curitiba, a União das Escolas Polonesas Católicas, a Oswiata, pois os religiosos acreditavam que era oportuno ter sua própria organização de vínculo religioso, com programa semelhante ao desenvolvido pela União das Sociedades Polonesas Kultura, mas com o diferencial da obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas a ela associadas. Concomitante, aos objetivos da associação leiga (Kultura), a Oswiata também direcionou seus esforços para a formação de professores, para produção e publicação de livros didáticos, bem como a organização de bibliotecas e círculos de leitura.

As associações, Kultura e Oswiata, produziram um vasto material didático para as escolas polonesas, pois era uma forma de preservar a identidade étnica do grupo, por meio do ensino da leitura, escrita, músicas e lições da pátria de origem.

Muitos impressos foram enviados da Polônia para o Brasil para utilização nas comunidades, principalmente, para suprir a falta de materiais didáticos para o ensino de história, geografia e gramática, tanto da língua portuguesa quanto da polonesa. Neste sentido, o texto discute a escolarização das crianças polonesas a partir da análise de fontes primárias pois permite desvelar o processo de escolarização dos imigrantes europeus, mas também dar visibilidade aos materiais impressos que estão relegados à invisibilidade pela historiografia (Stephanou, 2018).

A imigração europeia no Paraná e a escolarização das crianças imigrantes

As revoluções ocorridas no século XIX, principalmente na década de 30, provocaram grandes mudanças no desenvolvimento social e econômico da Europa, tornando-se notadamente na "[...] história da industrialização e da urbanização no continente europeu e nos Estados Unidos, na história das migrações humanas, tanto sociais quanto geográficas, (...)" (Hobsbawm, 2009, p. 187). A insatisfação dos trabalhadores europeus desencadeou a imigração de grande quantidade de povos que deixaram a seu país por diversos motivos. A população polonesa em virtude do domínio de seu território pela Rússia, Prússia e Áustria e após tentativas para libertação do regime de escravidão imposto pelos dominadores levou grande parte a emigrarem para outras regiões alemãs, para outros países europeus ou para o ultramar (Wachowicz, 2002).

O sentimento de revolta do povo polonês devido a repressão exercida ocasionou a vinda de contingentes de imigrantes para o Brasil. Além de poloneses outros povos, como alemães, portugueses, espanhóis buscaram refúgio nas terras ultramar levados pelo descontentamento social na Europa gerado por guerras, fome e excedente da população rural, que acabaram tornando-se incentivos para a imigração (Hobsbawm, 2009). No caso da Itália, o avanço do capitalismo no país provocou o endividamento do pequeno produtor agrícola na tentativa de concorrer com os produtos das grandes propriedades. Sem condições para concorrência com a grande indústria o agricultor italiano buscou nas terras brasileiras a oportunidade para se tornar dono de sua propriedade.

Os objetivos de ordem interna que incentivaram a imigração relacionaram-se com um quadro europeu favorável, no qual o período de maior intensidade, entre os séculos XIX e XX, assistiu transformações econômicas e sociais. Nesse quadro de transformações, desencadeado pela Revolução Francesa e Revolução Industrial, os camponeses encaminhavam-se para os centros urbanos, expulsos das grandes propriedades agrícolas. A industrialização, que se restringiu primeiramente à Inglaterra,

avançou no continente, obrigando os trabalhadores a aceitarem baixos salários e jornadas de trabalho exaustivas. Essas condições de vida paupérrimas, aliadas ao desenvolvimento do capitalismo europeu, que favoreceram a melhoria dos transportes tanto marítimos quanto terrestres, encaminharam para diversas regiões do mundo indivíduos e grupos de diversas nacionalidades.

O primeiro grupo de imigrantes europeus chegou ao Brasil em 1819. Eram cerca de 1700 suíços de língua alemã, provenientes do Cantão de Friburgo, que o governo instalou no Rio de Janeiro, onde fundaram em 1820 a atual cidade de Nova Friburgo. Em 1824, teve início a colonização alemã em São Leopoldo, no Rio Grande do Sul. Em 1827, outra colônia alemã foi instalada em Rio Negro, no Paraná. Em 1829, foi fundada uma colônia alemã em Santo Amaro (SP) e outra em São Pedro de Alcântara (SC). Em 1830, foi criada uma colônia alemã no Espírito Santo. É importante frisar que os imigrantes europeus não vieram ao Brasil com o principal intuito de enriquecimento rápido; muitos saíram de sua terra de origem por questões ou problemas sociais, econômicos ou políticos (Diegues Júnior, 1964). Pode-se considerar que a imigração no Brasil, na maioria das vezes, foi provocada, e raramente aconteceu espontaneamente. Por esse motivo, as maiores entradas coincidiram com períodos em que houve escassez de mão-de-obra na lavoura, intensificando-se a propaganda brasileira no exterior. A propaganda realizada no exterior para atrair imigrantes apresentava o Brasil como a "[...] continuação do paraíso bíblico, terra onde corria leite e mel [...]" (Wachowicz, 1970, p. 31).

A escolarização das crianças, filhas de imigrantes, se deu por meio das reivindicações das famílias pela construção e manutenção de escolas públicas, a fim de garantir a aprendizagem da língua nacional. Entretanto, quando não era possível manter escolas públicas os próprios imigrantes se organizavam para oferecer educação para seus filhos.

Diante deste contexto de precariedade e descaso com a instrução pública, os ideais propagados pelos dirigentes defendiam a necessidade de instruir a população como meio de regenerá-la e assim, torná-la apta para participar do progresso do país. Para tanto, a instrução cumpriu um papel fundamental, ou seja, permitiu que o Império se colocasse ao lado das nações civilizadas. A instrução da população possibilitaria romper as trevas que caracterizavam o passado colonial; bem como possibilidade de estabelecer o primado da Razão, superando a 'barbárie dos Sertões' e a 'desordem' das Ruas; além da oportunidade de usufruir os benefícios do progresso (Mattos, 1990).

A constituição de escolas primárias foi gradual e lenta nas províncias e as poucas que foram criadas funcionavam em estado precário, com falta de materiais e utensílios, e muitas vezes não haviam professores disponíveis para atuar neste nível e nem local adequado para o prédio escolar. Neste sentido, pode-se inferir que a educação no período imperial foi marcada por um caráter elitista e discriminador, pois o ensino ainda apresentava resquícios da época colonial, ou seja, não havia nenhum compromisso e interesse com a instrução da população. As tentativas para organização do ensino público, tomadas pelos governantes da província, esbarravam na estrutura centralizadora do Império. Como o governo não priorizou o ensino público passou a apoiar as iniciativas particulares para a manutenção da instrução por meio de subvenções.

Os livros didáticos como fonte de pesquisa

Os avanços da pesquisa histórica vislumbram um alargamento dos objetos da história da educação (Magalhães, 1999), que antes não eram contemplados nos estudos da área. Com este alargamento, muitas temáticas emergiram nas pesquisas e tornaram-se recorrentes nas investigações realizadas por grupos de pesquisas e por pesquisadores ligados à pós-graduação.

Configuram-se nestas investigações as pesquisas que tratam de temáticas relacionadas ao campo de estudos das instituições educativas com enfoque na institucionalização, nos agentes, nos saberes e nas práticas.

A análise da historiografia, tanto regional quanto nacional, aponta para a necessidade de se investigar com mais profundidade os livros escolares utilizados nas escolas brasileiras no século XIX, pois os materiais de leitura eram pouco disponíveis, e a difusão dos impressos escolares ainda era muito lenta, marcada fortemente pela herança do Brasil colonial. Os livros didáticos usados nas escolas brasileiras haviam sido produzidos e importados de Portugal, não retratavam necessariamente a realidade nacional (Batista, 1998).

O estudo centrou a análise na imigração devido a região paranaense ser constituída por diversos imigrantes que fundaram colônias e que mais tarde deram origem as cidades. Desta forma, há um predomínio muito grande de etnias que demonstraram diversas formas de organização social e também educacional. Em relação à educação das crianças imigrantes registra-se uma iniciativa singular de criação de escolas comunitárias de imigrantes, principalmente alemães, italianos, poloneses e japoneses que se estabeleceram em áreas rurais formando núcleos populacionais com características e estruturas marcantemente étnico culturais. As escolas por eles criadas eram comunitárias e tinham uma conotação fortemente étnica e confessional cristã. Além destas escolas comunitárias, houve um número significativo de escolas particulares mantidas por congregações religiosas, masculinas e femininas, geralmente em área urbana, mantendo especificidades étnicas do país de origem da mantenedora (Kreutz, 2000).

Neste contexto, as escolas para imigrantes desempenhavam um importante papel na aquisição das primeiras letras, pois, concebiam a instituição escolar como um lugar de civilização do homem, preservação e valorização da cultura estrangeira e como

mecanismo para "[...] suprir a inexistência de escolas mantidas pelo poder público [...]" (Luporini, 2006, p. 311).

A partir de um quadro educacional bem modesto e precário, nas diversas tentativas de organização da instrução pública no Paraná, por meio da aprovação dos Regulamentos citados anteriormente, o ensino paranaense esbarrou em diversas dificuldades. A falta de escolas e de profissionais para seu provimento, os baixos índices de escolarização, os escassos investimentos governamentais no ensino refletiram-se em uma escola elitista, a qual cumpria um papel social de reproduzir a realidade, mantendo a discriminação social e a dominação.

Considerações finais

Apesar de a proclamação da república ter sido um grande marco político-administrativo para o país ele ocorreu sem a participação ou mobilização popular. Por meio das ações do governo, os ideais republicanos foram sentidos em diversos âmbitos da sociedade e a educação foi um dos meios de difusão e formação da nova sociedade.

O discurso da alfabetização da população foi assumido pelos republicanos, justificando-se pela importância para o desenvolvimento do país. Porém, devido à situação precária das escolas, a dificuldade em alcançar os resultados almejados, segundo os ideais da doutrina liberal, tornou-se bandeira de vários governos.

As escolas funcionavam em estado precário e apresentavam vários problemas, como carência de professores e, consequentemente, classes numerosas, professores mal remunerados, sendo que às vezes não chegavam a receber o salário. As escolas que funcionavam nas colônias imigrantes, principalmente polonesas, adaptaram sua organização didático-pedagógica de modo a oferecer a escolarização necessárias para as crianças. As associações polonesas produziram material didático para as escolas, pois

era uma forma de preservar a identidade étnica por meio do ensino da leitura, escrita, músicas e lições da pátria de origem.

Referências

ANAIS DA COMUNIDADE BRASILEIRO-POLONESA. **Missão dos padres missionários poloneses no Brasil**. Textos e documentos. v. V, 1971.

BATISTA, Antônio Augusto. Textos impressos e livros didáticos. *In:* CAMPELO, BS; CALDEIRA, P. T.; MACEDO, V. A. A. **Formas e expressões do conhecimento**: introdução às fontes de informação. Belo Horizonte: Faculdade de Biblioteconomia da UFMG, 1998, p. 217- 247.

COSTA, E. V. da. **Da Monarquia à República**. Momentos decisivos. 6. ed. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1999.

KREUTZ, L. A educação de imigrantes no Brasil. *In:* LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LUPORINI, T. J. Escolas de imigrantes na região dos Campos Gerais e centro sul do Paraná. In: LOMBARDI, J. C.; MACHADO, M. C. G.; SCHELBAUER, A. (Org.). **Educação em Debate**. Perspectivas, Abordagens e Historiografia. Campinas: Autores Associados; 2006. p. 301 -322.

MAGALHÃES, J. P. Breve apontamento para a história das Instituições Educativas. In: SANFELICE, J. L.; SAVIANI, D.; LOMBARDI, J.C. (orgs.) **História da Educação**: perspectivas para um intercâmbio internacional. Campinas, SP: Autores Associados/HISTEDBR, 1999.

MATTOS, I. R. de. **O Tempo Saquarema**: a formação do Estado imperial. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

STEPHANOU, M. Guardados ao acaso: vestígios de escolas de imigrantes poloneses no Acervo histórico da Sociedade Polônia (Porto Alegre, RS, Brasil, 1898-1938). In: GONZÁLEZ, S. et al (Eds.). La Práctica Educativa. História, Memoria Y Patrimonio, 20-23 nov. 2018, Palma, Mallorca. Jornadas Científicas De La Sephe, 8., 2018, Palma,

Mallorca; Congresso Nazionale Della Sipse, 1. Palma, Mallorca. **La práctica educativa. historia, memoria y patrimônio**. Salamanca, Espanha: Fahren House, 2018. v. 1. p. 911-920.

WACHOWICZ, R. C. **As escolas da colonização polonesa no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2002.
WACHOWICZ, R. C. As escolas da colonização polonesa no Brasil. *In:* **Anais da Comunidade Brasileiro Polonesa**. Curitiba: Imprimax, v. II, 1970.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO COMO CAMPO CIENTÍFICO E CRÍTICO

Eixo Temático – História e Historiografia da Educação

HEIDRICH, Maria Jaqueline Giovanini; Universidade Estadual de Maringá (UEM)
mariajaquelineheidrich@gmail.com
ROCHA, Alessandro Santos; Universidade Estadual de Maringá (UEM)
asrocha2@uem.br
SOUZA, Maria Eduarda Rissatti; Universidade Estadual de Maringá (UEM)
mah_rissatti@hotmail.com

Palavras-chave: História da Educação; Historiografia; Materialismo histórico.

Introdução

Este trabalho discute a constituição da História da Educação como campo científico e crítico, enfatizando as disputas teóricas, metodológicas e políticas que atravessam sua conformação. A análise aborda os principais paradigmas historiográficos do positivismo à historiografia marxista, passando pela Escola dos Annales e pelas abordagens pós-modernas, destacando suas contribuições e limites para a compreensão da educação em sua historicidade. Fundamentado no materialismo histórico-dialético, o texto reafirma a centralidade do compromisso político na produção historiográfica, entendendo-o como elemento constitutivo da prática científica e não como viés ideológico.

A História da Educação consolidou-se, nas últimas décadas, como um campo autônomo de investigação científica, com objetos, métodos e referenciais próprios. Sua constituição acompanha o amadurecimento das ciências humanas e as disputas políticas e econômicas que têm regido a educação enquanto prática social situada em contextos históricos determinados.

O problema que orienta esta reflexão parte da seguinte questão: quais fundamentos teórico-metodológicos e compromissos político-epistemológicos

sustentam a História da Educação como campo científico e crítico? O objetivo é analisar os marcos teóricos e historiográficos que contribuíram para essa consolidação, destacando a importância do materialismo histórico-dialético na compreensão da educação enquanto prática social no contexto econômico.

A relevância do estudo reside na defesa de uma historiografia educacional comprometida com a transformação social e com a formação humana integral. Com base nos autores utilizados, o trabalho reafirma a indissociabilidade entre teoria, método e compromisso político na produção científica em educação.

Referencial Teórico-Metodológico

A pesquisa fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, compreendido como instrumento epistemológico que possibilita apreender o fenômeno educativo em sua totalidade concreta. Essa abordagem permite superar visões fragmentadas da história e compreender a educação como parte das contradições sociais que estruturam a vida em sociedade.

O estudo apresenta caráter teórico-analítico, centrado na revisão e problematização de obras clássicas e contemporâneas da historiografia educacional brasileira. A análise mobiliza, especialmente, produções do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), criado em 1986 sob a coordenação de Dermeval Saviani, cuja contribuição foi decisiva para a consolidação do campo da História da Educação crítica no país (Sanfelice, 2016).

Do ponto de vista metodológico, o artigo adota a análise histórico-crítica, articulando as transformações epistemológicas da historiografia educacional com os contextos sociais e políticos que as condicionaram. Tal perspectiva compreende o conhecimento histórico como produto de práticas sociais determinadas, evitando tanto o empirismo positivista quanto o relativismo pós-moderno.

Resultados e Discussão

A constituição da História da Educação como campo científico foi marcada por intensas disputas epistemológicas e por distintas fases teórico-metodológicas, que refletem as disputas mais amplas do campo historiográfico e suas vinculações com o contexto sociopolítico de cada período. Desde os primeiros escritos educacionais, observam-se marcas de uma historiografia orientada por um viés descritivo, laudatório e institucionalista, fortemente ancorado na matriz positivista.

Nesse viés, em sua fase inicial, na História da Educação prevaleceu o positivismo, que reduzia a história à descrição cronológica de fatos e à biografia de educadores. Essa perspectiva, centrada na objetividade e neutralidade do historiador, desconsiderava as mediações sociais e ideológicas envolvidas nos processos educativos (Saviani, 1998).

O positivismo constituiu-se como uma das principais matrizes teóricas do século XIX e início do XX, exercendo forte influência sobre a historiografia. Inspirado no ideal de cientificidade das ciências naturais, buscava "introduzir conceitos, métodos e modelos das ciências naturais na investigação social" (Hobsbawm, 1998, p. 105). Essa orientação entendia a história como um processo regido por leis gerais, explicável pela observação empírica e pela descrição cronológica dos fatos.

Nessa conjuntura, o autor aponta que essa abordagem buscava legitimar a história como ciência por meio da observação empírica e da neutralidade, mas acabou por reduzir a explicação histórica a um relato factual, linear e acumulativo, incapaz de apreender a complexidade das mudanças sociais. Dentre seu escopo analítico, a matriz positivista produziu estudos centrados na descrição de legislações, cronologias escolares e biografias de grandes educadores, contudo, não levava em consideração as contradições sociais que estruturam os sistemas de ensino (Sanfelice, 2016).

Nessa perspectiva, pode-se compreender que a história sob a visão positivista era tratada como uma narrativa orientada para a exaltação de figuras ilustres e para a

evolução das instituições, sem problematizar as condições materiais que as determinavam.

Contrapondo-se às correntes positivistas, em 1929 surge a "Escola dos Annales". Fundada por Marc Bloch e Lucien Febvre, ao redor da revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, ela propôs uma renovação metodológica, abandonando a narrativa factual e política para adotar uma história-problema (Reis, 1994). No plano teórico, uma de suas maiores inovações foi a concepção de longa duração, desenvolvida por Fernand Braudel, que incorporava a ideia de permanência e repetição aos estudos históricos, em contraposição à ênfase exclusiva no evento.

Além disso, os autores que seguem essa linha trouxeram uma redefinição no conceito de fonte histórica. Em substituição ao uso de documentos oficiais e biografias, priorizou registros da vida cotidiana, documentos seriais e dados econômicos e demográficos, numa clara aproximação com métodos das ciências sociais: "A documentação será agora relativa ao campo econômico-social-mental: é massiva, serial, revelando o duradouro, a longa duração" (Furet, 1982; Vovelle, 1982, apud Saviani; Lombardi; Sanfelice, 2006, p. 37).

Tal concepção ficou conhecida no campo dos estudos historiográficos como História cultural, sendo assim, uma nova definição de história: "história como interpretação" e não apenas como explicação. Segundo Reis (1994, p. 45), essa perspectiva "afirma que o conhecimento histórico não reflete a realidade tal como é, mas constrói, a partir de estratégias discursivas e posicionamentos subjetivos, narrativas sobre o passado". Além disso, trouxe a ampliação do conceito de cultura, não mais restrito às artes ou à erudição, mas concebido como um sistema de significados compartilhados, penetrando todas as esferas da vida social. De acordo com Saviani *et al* (2005) essa ampliação de compreensão desse campo científico teve outros desdobramentos:

> A partir dos anos 70 dá-se uma inflexão com a adoção de pressupostos estruturalistas oriundos da filosofia, da linguística e da etnologia que desembocará na autodenominada 'Nova História' a qual se converteu no pivô do atual debate teórico e metodológico no campo da História ao se contrapor à historiografia que vinha sendo praticada seja na perspectiva tradicional à qual se atribuía a influência positivista, seja na perspectiva crítica de orientação marxista ou tributária da Escola dos Annales das fases lideradas por Lucien Febvre e Marc Bloch e, depois, por Fernand Braudel (Saviani, 1998, p. 13).

Para o autor, o avanço teórico ocorreu com o surgimento da Escola dos Annales, que, ao valorizar novas fontes e dimensões do tempo histórico, abriu caminho para a interdisciplinaridade e para a compreensão ampliada dos fenômenos educacionais. Essa renovação culminou, posteriormente, na chamada Nova História, que trouxe importantes inovações metodológicas.

Desse modo, ao passo que o movimento dos Annales buscava construir uma história total, voltada para a compreensão do ser humano em suas múltiplas relações com o meio social e natural, a Nova História passou a privilegiar abordagens fragmentadas, concentrando-se na análise das mentalidades, representações e imaginários, considerando suas diversas estruturas e durações históricas (Saviani, 1998).

Contudo, para Sanfelice (2005), a incorporação dessas novas abordagens também trouxe desafios teóricos. Parte da historiografia pós-moderna passou a questionar a possibilidade de apreensão objetiva do real, relativizando excessivamente as categorias de verdade, sujeito e historicidade. Tal postura, embora tenha contribuído para desnaturalizar certos discursos, pode levar ao ceticismo epistemológico e à negação de um compromisso crítico com a transformação social.

Sanfelice (2005) apresenta uma crítica contundente à tendência relativista da Nova História ao afirmar: "Se tudo é construção e discurso, se não há realidade objetiva a ser conhecida, então o conhecimento histórico perde sua função crítica e emancipadora, tornando-se apenas uma descrição de versões igualmente válidas e

inquestionáveis" (Sanfelice, 2005, p. 103). Essa advertência é especialmente relevante diante das influências pós-estruturalistas e pós-modernas que marcaram parte da produção historiográfica a partir dos anos 1980.

Assim, ao relativizar excessivamente a noção de verdade e realidade, a Nova História, em suas versões mais radicais, pode contribuir para o esvaziamento do papel social da História como instrumento de transformação. Isso não significa desconsiderar a importância de novas temáticas, sujeitos e fontes incorporados por essa corrente historiográfica, mas sim recuperar o compromisso com uma epistemologia crítica e com a análise das determinações objetivas da realidade histórica (Sanfelice, 2005).

Frente a esse viés da Nova História, especialmente em sua vertente mais relativista, abre-se espaço para a afirmação de uma perspectiva historiográfica mais comprometida com a análise das determinações históricas e com a transformação social. Nesse sentido, de acordo com Saviani *et al* (2005) a perspectiva marxista tem se mostrado como uma das abordagens teóricas e metodológicas mais consistentes para o campo da História da Educação, pois parte da compreensão da realidade social como uma totalidade concreta, marcada por contradições e lutas de classes.

O referencial marxista, ao incorporar a noção de totalidade e de luta de classes como elementos constituintes da realidade social, permitiu que a História da Educação passasse a ser compreendida como parte de um processo mais amplo de reprodução e transformação das estruturas sociais. A educação deixou de ser pensada como um elemento neutro e passou a ser analisada como instrumento de hegemonia ou resistência, conforme o contexto histórico (Saviani *et al*, 2005).

Essa afirmação traduz o princípio dialético da inter-relação entre base econômica e superestrutura, articulando a análise da escola, do currículo e das práticas pedagógicas com o movimento mais amplo das relações sociais de produção e das disputas ideológicas. Nesse contexto, rompe com o empirismo da historiografia tradicional e com o relativismo da Nova História, ao propor que o trabalho historiográfico se oriente

por uma teoria que permita articular os diversos níveis da realidade o estrutural, o conjuntural e o singular em uma perspectiva totalizante (Saviani *et al*, 2005).

Diante do exposto, defende-se a compreensão do pesquisador enquanto sujeito histórico e político, cuja prática investigativa deve estar orientada por um projeto ético e emancipador. O compromisso político, longe de comprometer o rigor científico, constitui condição para a produção de um conhecimento historicamente situado e socialmente relevante.

> A ciência, como a educação, não é uma instância neutra nem paira acima dos conflitos e interesses sociais. [...] O conhecimento, mesmo aquele tido como 'puro', está atravessado por interesses humanos, sociais e históricos. No caso das ciências humanas — e mais ainda no campo da educação —, isso se expressa de forma mais direta, pois trata-se de um campo de disputa por projetos de sociedade, de ser humano e de formação (Frigotto, 2001, p. 17).

Autores como Frigotto (2001) e Hobsbawm (1998) reforçam que o fazer científico está intrinsecamente vinculado às contradições do tempo presente. Assim, a escrita da história não é neutra, mas expressão das disputas de classe e das lutas por hegemonia. A historiografia educacional crítica, ao denunciar as desigualdades e valorizar as resistências, cumpre um papel fundamental na defesa da escola pública, laica, gratuita e de qualidade social.

Conclusões

A análise desenvolvida permite constatar que a História da Educação se constitui como campo científico e crítico quando orientada por fundamentos teórico-metodológicos sólidos e por um compromisso ético-político com a transformação social. A superação do positivismo e das vertentes relativistas pós-modernas é condição para afirmar uma historiografia educacional comprometida com a totalidade histórica, com as lutas sociais e com a emancipação humana. Essa perspectiva, ancorada no materialismo histórico-dialético, sustenta que a produção do

conhecimento histórico deve servir à construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A História da Educação, ao adotar esse horizonte, torna-se instrumento de denúncia e resistência frente às desigualdades educacionais e sociais. Mais do que reconstruir o passado, trata-se de compreender criticamente o presente e intervir nas práticas educativas que moldam o futuro. Conclui-se que a História da Educação, ao assumir uma postura crítica, contribui para o fortalecimento da escola pública, democrática e socialmente referenciada, articulando rigor teórico e engajamento social.

Referências

FRIGOTTO, Gaudêncio. A função social da escola pública: entre a negação e a afirmação. *In:* FRIGOTTO, G. (org.). **A produtividade da escola improdutiva**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs.). **História e história da educação**: o debate teórico-metodológico atual. 3. ed. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2006. p. 37.

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

REIS, José Carlos. **Os Annales:** a renovação teórico-metodológica utópica da história pela reconstrução do tempo histórico. Campinas: Autores Associados, 1994.

SANFELICE, José Luís. Historiografia e história da educação: a crítica ao revisionismo e ao relativismo. *In:* SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **História e história da educação:** o debate teórico-metodológico atual. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SANFELICE, José Luís. A ciência da história e a história da educação. **Revista Exitus,** Santarém, v. 6, n. 1, p. 151-159, jan./jun. 2016.

SAVIANI, Dermeval. Notas sobre a história da educação como campo de pesquisa. *In:* LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.). **História e história da educação:** o debate teórico-metodológico atual. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

A UNIVERSIDADE POPULAR NO BRASIL NO INÍCIO DO SÉCULO XX

Eixo Temático - História e Historiografia da Educação

Fernanda Natali Demichelli; Universidade Estadual do Oeste do Paraná(Unioeste)
fernanda_demichelli@yahoo.com.br
João Carlos da Silva; Universidade Estadual do Oeste do Paraná(Unioeste)
joao.silva@unioeste.br
Grupo de pesquisa HISTEDOPR

Palavras-chave: Universidade; Historiografia; Movimentos Populares.

O presente texto aborda o tema Universidade Popular (UP), como parte dos estudos no Doutoramento em andamento, junto ao Programa de Pós-graduação em educação/UNIOESTE, Campus Cascavel e tem como objetivo discutir historicamente as experiências de UPs no início do século XX, evidenciando sua relação com o surgimento dos partidos progressistas e o estreitamento do diálogo entre os meios acadêmicos e a classe trabalhadora.

No Brasil o ensino superior ocorreu de forma tardia, em comparação a outros países da América Latina, consolidando-se apenas após a chegada da Família Real em 1808 e, sobretudo, com a independência. Inicialmente, entre 1827 e 1850, foram criados cursos isolados de Direito e Medicina voltados aos interesses da elite dirigente (Lehman, 2007; Castanha, 2011). Durante a Primeira República (1889-1930), embora marcada pela modernização e defesa da liberdade de ensino, prevaleceu a reprodução das estruturas sociais excludentes: trabalhadores enfrentavam superexploração, ausência de direitos e condições precárias de trabalho. Nesse contexto, ganharam força movimentos operários, socialistas e anarquistas, que passaram a articular a formação política da classe trabalhadora, utilizando a imprensa como espaço de propagação de

ideias e de organização de lutas e protestos (Orso, 2001; Lamela, 2017; Castellucci, 2022).

Segundo Lamela essas ideias anarquistas e socialistas, trazidas por imigrantes estrangeiros, foram adaptadas e reinterpretadas de acordo com a realidade local, produzindo ações também no campo educacional e cultural. Nesse sentido surgem frentes amplas de capacitação política, mas também de disseminação da ciência para as classes populares, sobretudo do público adulto. Nascem assim as primeiras Universidades Populares no Brasil (UPs), sob influência das experiências Europeias de democratização do ensino, que ocorreram no século XIX na Inglaterra, França, Espanha.

As Universidades Populares se constituíram como importante espaço de resistência e também como instrumentos fundamentais para a instrução e organização sindical da classe operária no Brasil. Trazer à tona essas experiências mostra-se essencial para refletir sobre os caminhos na atualidade da democratização da educação, de forma concreta e atuante, diante do contexto atual marcado por crescente polarização, ataques às universidades, ameaças à democracia e negação da ciência.

As primeiras UPs no Brasil no início do Século XX

Em 1904, a partir da observação de experiência de UPs em outros países e nas ideias de Deherme[40], intelectuais anarquistas se organizaram para fundar a Universidade Popular de Ensino Livre (UPEL) no Rio de Janeiro. A iniciativa tinha como objetivo educar o povo por meio de um ensino teórico e prático, sem vínculo institucional, além de oferecer lazer e cultura. O propósito era disseminar ideias emancipadoras entre os

[40]Georges Deherme foi um tipógrafo e escultor de madeira, militante anarquista francês. Reconhecido por sua dedicação na militância cultural e na educação popular, participou da fundação, em 1892, da *L'Union pour l'action morale* e, em 1898 da *La Coopération des Idées*, ambos voltados a formação popular com base em ideologias de ruptura, laica e republicana, animada pelo sentimento de dever social diante das injustiças sociais observadas naquele momento (Lamela, 2017).

trabalhadores, com a intenção de construir uma sociedade mais justa e igualitária (Lamela, 2017).

O autor destaca que a organização da Universidade ocorreu por meio de conferências preparatórias cujo objetivo era a divulgação científica e a arrecadação de recursos, que seriam utilizados posteriormente na implementação dos cursos para os trabalhadores. Havia um grande número de apoiadores ligados à ciência, à arte e à literatura, como Sylvio Romero, José Veríssimo, Vicente de Souza, Araujo Viana, Felisbelo Freire, Silva Marques, Laudelino Freire, Pereira da Silva, Rocha Pombo entre outros (Lamela, 2017).

A proposta da UPEL, embora tenha tido vida curta, representou uma importante iniciativa de Educação Popular. Inicialmente, reuniu intelectuais e trabalhadores brasileiros influenciados por ideias anarquistas, especialmente as francesas, com o objetivo de promover uma transformação social pautada na democratização do conhecimento científico, especialmente para os historicamente excluídos. Eles acreditavam que a educação era um caminho para a construção de uma sociedade mais justa, livre e igualitária.

Por outro lado, o Estado buscava organizar o ensino, com o objetivo de formar elites dirigentes e mão de obra qualificada, por meio da Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental na República, promulgada pelo Decreto n° 8.659, de 5 de abril de 1911. Essa legislação instituiu a organização do ensino, conferindo autonomia didática e administrativa aos Institutos de ensino superior e fundamental. Com isso, as universidades puderam se estabelecer de forma independente, sem a necessidade de fiscalização por parte dos órgãos federais. Surgiram, nesse contexto, as Universidades Livres do Amazonas (1909-1926), do Paraná (1912-1915) e de São Paulo (1912-1917), precursoras do ensino universitário brasileiro (Rocha, 1984).

Cabe destacar que a nomenclatura acerca do termo “Livres” não representam relação com ensino superior voltado às classes populares, diferentemente do que ocorria

em outros países. Utilizando, inicialmente, para definir os cursos de graduação isolados, que eram ofertados em algumas capitais e posteriormente para caracterizar as universidade estabelecidas por iniciativas pontuais e fragmentadas, distantes das propostas de democratização do acesso ao ensino superior que inspiravam experiências europeias.

As Universidades criadas no início do século XX, como a de Manaus e a do Paraná, surgiram em contextos específicos de prosperidade econômica e alianças políticas, mas enfrentaram dificuldades de manutenção. A Universidade de Manaus, originada como Escola Universitária Livre e impulsionada pelo ciclo da borracha, teve forte vínculo com o exército e financiamento de estudantes e governos locais, porém entrou em decadência com a crise econômica, restando apenas a Faculdade de Direito, posteriormente incorporada à UFAM em 1963. Já a Universidade do Paraná, fundada em 1912 como associação civil entre liberais e o governo estadual, contou com apoio das taxas escolares e buscou certa integração entre cursos, mas dissolveu-se em 1915, sobrevivendo faculdades isoladas que, em 1946, compuseram a atual UFPR (Cunha, 2007).

Diferentemente da atual USP[41], a Universidade de São Paulo de 1911 foi criada por iniciativa da sociedade civil, sem vínculos com o governo. Seu objetivo era articular teoria e prática, oferecendo cursos livres com maior flexibilidade. Nesse sentido, destacou-se como um projeto singular em seu tempo, sendo caracterizada por Cunha (2007) como uma UP:

> A existência da Universidade Popular coloca a Universidade de São Paulo como a primeira instituição de ensino superior no Brasil a desenvolver atividades de extensão. Sem constituir uma unidade com corpos docente e discente próprios, ela promovia conferências semanais (provavelmente nas

[41] A Universidade de São Paulo fundada em 1911, de caráter independente e popular, foi enfraquecida pelas próprias escolas oficiais que, em 1934, seriam reunidas para compor a nova USP. Diferentemente da experiência anterior, essa nova instituição nasceu vinculada ao Estado, com a função de formar a elite dirigente, expressando maior controle estatal e refletindo, como observa Orso (2015), a mudança de concepção dos liberais após os anos 1930 sobre o papel do Estado na educação e na sociedade.

> noites de segunda-feira), gratuitas, abertas a quem quisesse. Os cursos eram sobre os mais variados assuntos, mas, em hipótese alguma, seria permitida a "propaganda política, religiosa, comercial ou polêmica de caráter pessoal" (Cunha, 2007, p. 254).

Embora com uma proposta distinta para o Ensino Superior brasileiro, Guimarães (1917 apud Cunha, 2007) discute que as classes populares não perceberam ou não reconheceram a importância histórica da UP. Segundo o autor, não houve expressiva participação desse público na Instituição, mesmo ocorrendo em um período marcado pela intensificação das lutas sociais. Rocha (1984), considera que houve falta de conexão entre e o ambiente acadêmico e os setores considerados populares, resultando no desinteresse e a falta de inserção da população de um modo geral. Posteriormente, a ideia de UP voltou a ser discutida no país a partir dos movimentos estudantis, impulsionados pelo movimento de Córdoba (1918), trazendo questionamentos sobre a organização interna e externa à Universidade.

O cenário pós-guerra (1914-1918) trouxe impactos econômicos ao Brasil que afetaram a vida dos trabalhadores. Sufocados pela alta dos preços e pela exploração extrema da mão de obra, os trabalhadores iniciam, entre 1917 e 1919, uma série de protestos nas cinco principais metrópoles brasileiras - São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Recife e Salvador. Com forte influencia de ideias socialistas e anarquistas e motivados pelos acontecimentos na Russia (1917), lutavam por melhores condições de vida e trabalho (Castellucci, 2022).

Em Recife, a partir de 1919, trabalhadores e intelectuais progressistas articularam ações reformistas, como greves, conferências e iniciativas sindicais, que resultaram na criação do Centro de Estudos Sociais (CES), considerado uma Universidade Popular (Arquivo de memória operária do RJ, 1994). Fundado em 1920 por militantes como Cristiano Cordeiro e Rodolfo Coutinho, o CES tinha como objetivo a formação política e sindical, unindo trabalhadores intelectuais e manuais em um mesmo projeto de mobilização (Castellucci, 2022). Suas propostas incluíam cursos,

debates socialistas, biblioteca, atividades culturais e até a revista Claridade, inspirada na francesa Clarté (Bartz, 2014). Contudo, apesar da ampla participação operária em sua sessão preparatória, o projeto não se consolidou devido à diversidade de origens e indefinição de ideais, restando apenas o Grupo Social Renovação como continuidade da preocupação com a educação dos trabalhadores[42] (Bartz, 2014).

No final da década de 1920, o então Distrito Federal, sediado no Rio de Janeiro, passava por um processo de modernização educacional impulsionado pela Reforma de Fernando de Azevedo (1927), que buscava reorganizar o ensino primário e normal segundo os princípios da Escola Nova. Ao mesmo tempo, o PCB já estruturado e atuante no movimento operário, com caráter nacional e popular, exercia pressão politica em defesa de uma educação emancipadora. Nesse sentido, a reforma de 1927 passou a considerar a oferta de cursos de educação popular voltados ao ensino de artes e ofícios. Segundo Paiva (1987), os Cursos Populares Noturnos abrangiam, além do ensino primário, o ensino técnico elementar e cultural geral. Eram organizados por meio de palestras populares em horário noturno, sem limite de idade e outras formalidades educacionais.

Paiva (1987) sublinha a relevância da experiência de educação de adultos como o primeiro movimento no país com caráter extensivo e político, tendo em vista a sua associação com o movimento operário, com as associações de classe e com a aproximação aos problemas sociais. A autora enfatiza a importância dessa experiência não apenas no âmbito político, mas também no campo da prática educativa, que se expandiu além das questões políticas, impactando também o plano educacional.

As organizações estudantis e os movimentos populares seguiram com as defesas no campo da educação popular, porém devido a forte pressão política em decorrência do

[42] Nesse período de efervescência política no campo progressista e apoio dos militantes de vários estados, incluindo Recife, foi fundado no Rio de Janeiro, o Grupo Comunista, que mais tarde daria origem ao Partido Comunista do Brasil (PCB), em 1922.

Estado Novo (1937-1945), as pautas populares acabam perdendo força. Com o processo de redemocratização do país em 1945, essas iniciativas passaram a estar fortemente associadas à extensão universitária, dando origem a movimentos de cultura e educação popular. Esse contexto culminou na proposta de Paulo Freire, que se tornou uma das maiores referências na área presente até hoje.

Examinar historicamente as Universidades Populares no Brasil contribui para a historiografia do ensino superior e revela um processo educacional voltado à ampliação da cultura e do conhecimento científico entre a classe trabalhadora, em um contexto marcado pela superexploração, ausência de direitos e condições de trabalho precárias. Iniciativas como a UPEL e o CES, vinculadas a movimentos socialistas e anarquistas, constituíram experiências breves, porém significativas, de resistência e democratização do saber, direcionadas a grupos historicamente excluídos dos espaços acadêmicos. A análise dessas experiências permite refletir sobre a participação operária nas UPs e problematiza pautas do movimento estudantil, fortalecidas após a Reforma de Córdoba (1918), que reivindicavam maior aproximação entre universidade e sociedade.

No cenário sociopolítico atual, marcado por uma nova onda de neorreacionismo e por ameaças à democracia e à ciência, torna-se imprescindível que as frentes progressistas se consolidem tanto nos meios formais quanto informais de educação. Isso requer participação ativa de intelectuais na popularização da ciência em todos os espaços, sobretudo nos meios digitais. Nesse contexto, as Universidades Populares (UPs) reafirmam-se como frentes de resistência e espaços fundamentais para a superação dos desafios ainda persistentes, de modo a efetivar uma educação democrática comprometida com a emancipação humana.

Referências

ARQUIVO DE MEMÓRIA OPERÁRIA DO RIO DE JANEIRO. **Partido Comunista Brasileiro:** os anos de formação (1922-1929). Rio de Janeiro, UFRJ/IFCS, 1994.

BARTZ, Frederico Duarte. ***Movimento operário e revolução social no Brasil: ideias revolucionárias e projetos políticos dos trabalhadores organizados no Rio de Janeiro, São Paulo, Recife e Porto Alegre entre 1917 e 1922***. 2014. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Porto Alegre, 2014.

CASTANHA, André Paulo. O Ensino Superior brasileiro na primeira metade do século XIX: uma leitura a partir dos documentos. In: ORSO, Paulino José; SILVA, João Carlos; CASTANHA, André Paulo; LOERA, Marcela (orgs.). **História, sociedade e educação:** o ensino superior e o desenvolvimento local. Campinas: Navegando, 2011. p. 41-56.

CASTELLUCCI, Aldrin Armstrong Silva. Joaquim Pimenta e o movimento operário e socialista em Pernambuco (1919-1921). ***Revista de História***, São Paulo, n. 181, a05721, 2022. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.2022.191757

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada:** o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

LAMELA, Eduardo Carracelas. **Da instrução dos trabalhadores à revolução social:** a formação da Universidade Popular de Ensino Livre no Rio de Janeiro em 1904. 2017. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

LEHMANN, O. **Entre o público e o privado:** o comunitário no ensino superior da rede Sinodal de Educação. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2006.

ORSO, Paulino José. O surgimento tardio da universidade brasileira. **ETD-Educação Temática Digital,** Campinas, v. 3, n. 1, p. 1-13, 2001. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/676. Acesso em: 8 jul. 2024.

ORSO, Paulino José. O papel idealizado para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo em sua criação. In: ORSO, Paulino José; SILVA, João Carlos; CASTANHA, André Paulo; LOERA, Marcela (orgs.). **História, sociedade e educação:** o ensino superior e o desenvolvimento local. Campinas: Navegando, 2011. p. 57-79.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos:** contribuição à história da educação brasileira. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. Extensão Universitária: Comunicação ou Domesticação? **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 6/7, n. 2/1, p. 53-60, 1984. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/12082. Acesso em: 15 fev. 2024.

AS REPRESENTAÇÕES DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA AS INFÂNCIAS NO BOLETIM ESCOLAR (ITAJAÍ, 1905): A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM PERIÓDICOS.

Eixo Temático - História e Historiografia da Educação

Eduardo Pintarelli; FURB
epintarelli@furb.br
Juliana de Mello Moraes; FURB
jmmoraes@furb.br
NEICA – Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Criança e do Adolescente
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Palavras-chave: História da Educação; Práticas Educativas; Infâncias.

Este trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado em Educação que está em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB), vinculado à Linha de Pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Educativas, e ao Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Criança e do Adolescente (NEICA), com foco na área de História da Educação. A pesquisa investiga as práticas educativas para as infâncias, considerando as formas como foram representadas em um periódico produzido na comunidade escolar na cidade de Itajaí, Santa Catarina, no início do século XX. Esse recorte temporal e espacial se justifica pelo contexto de transformações políticas e sociais que marcaram o período, especialmente após a Proclamação da República (1889), quando a imprensa, incluindo os periódicos escolares, se consolidou como espaço de circulação de ideias, valores e expectativas em relação às infâncias e à educação (Nazário; Ferreira, 2022, p. 196; Medeiros, 2012, p. 23). A delimitação da pesquisa consiste em compreender como as práticas educativas veiculadas nesses periódicos articularam-se às concepções de infâncias que se construíam naquele momento histórico.

O problema que orienta essa pesquisa pode ser sintetizado a partir da seguinte questão: de que maneira as práticas educativas voltadas às infâncias, inscritas nos periódicos produzidos na comunidade escolar de Itajaí, no início do século XX, contribuíram para constituir expectativas sobre as infâncias na região naquele período? Diante dessa problemática, o objetivo geral é analisar como as práticas educativas voltadas às infâncias, representadas em um periódico escolar de Itajaí no início do século XX, contribuíram para a constituição de expectativas sociais e culturais sobre as infâncias no contexto republicano.

Essa pesquisa se justifica no seu intuito de contribuição para o campo da História da Educação e da História das Infâncias, uma vez que tenta visibilizar como as representações das práticas educativas na imprensa auxiliaram a conformar representações sobre as infâncias em um momento de intensas mudanças históricas e sociais no Brasil do início do século XX. Além disso, ao abordar historicamente as expectativas e práticas educativas que marcaram os conceitos de infâncias no início do século XX, a pesquisa quer se inserir no debate das reflexões contemporâneas sobre a educação e os direitos da criança, contribuindo para o fortalecimento de perspectivas críticas e históricas no campo educacional.

Os referenciais teóricos vêm da História Cultural, com ênfase no conceito de representações de Roger Chartier (2011) e de processo civilizador de Elias (1994). Também se busca um aporte na visão teórica de Demerval Saviani (2018), que vê o contexto escolar como um espaço contraditório que, embora plenamente inserido na ordem capitalista, pode ser apropriado como instrumento de luta e transformação social pela classe trabalhadora.

Quanto aos procedimentos metodológicos, trata-se uma pesquisa documental (Triviños, 1987), uma vez que serão analisados volumes de um periódico da imprensa catarinense do início do século XX, documento que se constitui na fonte histórica - o jornal “Boletim Escolar” de 1905.

O Boletim Escolar era um periódico mensal de circulação na cidade de Itajaí e cidades vizinhas em 1905. O Boletim Escolar era um órgão interno do Collegio Itajahy. Segundo consta em seu primeiro editorial, começou a circular a 03 de junho de 1905, sucedendo edições manuscritas. Seu editor e diretor, o professor João Maria Duarte (1854 – 1913), que também era o diretor e proprietário do Collegio Itajahy, já em 1903 estimulava seus alunos a confeccionarem suas próprias cópias – edições manuscritas – de um "Jornal Collegial". Contudo, dando um salto de qualidade, foram elaboradas 6 edições impressas na gráfica do jornal O Pharol, no formato de 24 x 31 centímetros, com circulação mensal, mudando o nome para Boletim Escolar. É o primeiro jornal impresso que circula em Itajaí destinado ao público infantojuvenil no conteúdo e na escrita. Ele continha as notas mensais dos alunos do Collegio Itajahy em forma de pontos - a sua pontuação individual, bem como a pontuação total do mês de cada Grêmio estudantil. Era um periódico que, apesar de conter dados pessoais dos alunos bem como uma série de informações da faixa interna do Collegio Itajahy, poderia ser assinado por qualquer pessoa, e de fato era assinado por pessoas de fora da comunidade escolar, e até mesmo de outras cidades (Edição 2, p. 1). O diretor do periódico era o professor João Maria Duarte, que também era o diretor e proprietário do Collegio Itajahy.

Conforme apontam os historiadores Leandro Karnal e Flavia Tatch, "o documento não é um documento em si, mas um diálogo claro entre o presente e o documento. Resgatar o passado é transformá-lo pela simples evocação. Em decorrência da ideia anterior, todo documento histórico é uma construção permanente" (Karnal; Tatsch, 2009, p. 12). O documento também não está preso ao passado, mas é mobilizado a partir das circunstâncias do presente. Considera- se que as fontes históricas não devem ser vistas apenas como vestígios do passado, mas como expressões concretas das relações sociais de produção e das contradições históricas, fundamentais para compreender criticamente a História da Educação (Rocha; Zanelatto, 2024).

Nessa pesquisa, concebe-se essas representações articuladas ao "processo civilizador" em curso no período. O processo civilizador não é apenas um fenômeno macroestrutural, mas atravessa as microrrelações cotidianas, especialmente no espaço escolar. Elias (2012) reforça a tese de que a civilidade moderna impõe aos pais a responsabilidade por transmitir normas de conduta de forma cada vez mais simbólica e menos coercitiva. E Dermeval Saviani, com a pedagogia histórico-crítica, defende que a escola também foi no decorrer da História espaço de luta e de socialização do conhecimento (Batista; Lima, 2014).

Sendo o Collegio Itajahy uma escola particular, frequentada pelos membros da elite itajaiense do período, tem-se aí um programa de práticas educativas para uma infância específica, o que não se constituía em um direito para outras infâncias do período. As práticas educativas são ações intencionais e de suporte às atividades práticas (Sacristán, 1995) (Bandeira; Ibiapina, 2014). O periódico se representa como um meio de "fertilisar o espirito das crianças que n'aquelle collegio recebem o pao intelectual" (Edição 4, p. 4). A própria circulação e distribuição do Boletim Escolar, como "fertilizante do espírito" aponta para o uso de boletins escolares para monitorar e incentivar o desempenho dos alunos, sendo uma parte destes alunos, crianças. A utilização de verbos como fertilizar e cultivar as crianças estava relacionada a uma corrente pedagógica alemã que tinha suas raízes no "Método Pestalozzi", elaborado pelo pedagogista suíço e reformador educacional Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827) entre o final do século XVIII e o início do século XIX. O método de Pestalozzi priorizava a educação natural, sensorial e afetiva, opondo-se à memorização mecânica. Seus princípios consistiam em aprender pela observação com práticas educativas que valorizam o ambiente, onde o material a ser modificado é o próprio aluno.

Essa racionalidade estava presente ente as elites do período, e visava abarcar todos os aspectos da vida escolar, desde a localização dos prédios até a higiene dos estudantes, com o objetivo de civilizar e higienizar a população. A medicina e a higiene

definiram normas escolares que incluíam arquitetura, rotinas, práticas de ensino e saúde, integrando-se na política, literatura e até na religião. Esse controle visava a formação de um "homem novo", alinhado aos padrões civilizatórios ocidentais, “eurocêntricos”, transformando a educação em um pilar fundamental para a civilização nos trópicos. O final do século XIX e o início do século XX representou, na Europa e no Brasil, em perspectiva de apropriação, um período de incessante busca pela afirmação da ciência enquanto método infalível de controle social, e essas representações geraram práticas educacionais e pedagógicas no Brasil republicano, uma vez que nada podia escapar ao controle da ciência, de modo que suas predições pudessem ser efetivamente comprovadas (Gondra, 2002).

No periódico analisado as práticas educativas se conectavam aos modelos das práticas da Igreja Católica, muito presentes no cotidiano e na mentalidade das elites da cidade no período. O que se observa, por exemplo, em um artigo intitulado “Autoridade e respeito na Educação”, na Edição nº 6, o autor cita Félix Antoine Philibert Dupanloup (1802-1878), Bispo de Orleans (França), para o qual “Deus é a fonte da autoridade”. O artigo afirma esta fonte da autoridade para o campo da educação, e segue instruindo que há necessidade de “[...] conciliar a liberdade da criança com a necessidade de obriga-la, de mante-las nos limites do plano educativo” (Edição 6, p. 1). No Colégio Itajahy, pode-se também observar a presença da Igreja Católica através da disciplina de Ensino de Religião (católica) ministrada por padres, na qual se prescrevia a transmissão de valores e dogmas religiosos. Segundo o periódico, a razão de ser dessa disciplina estava em [...] encaminhar as crianças na prática da religião catholica e conduzil-as pela estrada do bem [...] (Edição 6, p. 2).

Dessa forma, a pesquisa ainda está em andamento, o que dá à discussão e aos resultados um caráter parcial. Contudo, já é possível observar que as práticas educativas para as infâncias evidenciadas no periódico analisado se inscrevem em um projeto pedagógico marcado pela racionalidade científica e pela normatização social das elites

locais, em diálogo com correntes pedagógicas europeias e com a tradição pedagógica moral e disciplinar da Igreja Católica.

Essas práticas foram apropriadas pelo Collegio Itajahy como instrumento de civilização e higienização, projetando sobre as infâncias um ideal de "homem novo" alinhado aos padrões eurocêntricos do século XIX. À luz das reflexões de Saviani (2018), percebe-se que a escola do período estudado não se configurava como um espaço neutro, mas como parte do aparelho de manutenção da ordem social, ao mesmo tempo em que revelava contradições próprias da educação enquanto prática social. A educação no período, ainda que subordinada a um projeto de controle, representava também o movimento pelo qual se buscava legitimar a escola como instituição importante na formação da sociedade brasileira.

Referências

BANDEIRA, H. M. M.; IBIAPINA, I. M. L. M. Prática educativa: entre o essencialismo e a práxis. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, pp. 107- 117, jul./dez. 2014.

BATISTA, E. L.; LIMA, M. R. Dermeval Saviani – compromisso e luta por uma pedagogia para além do capital. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 13, n. 53, p. 391–402, 2014. DOI: 10.20396/rho.v13i53.8640211.

BOLETIM ESCOLAR (Itajahy, SC). Redacção: Collegio Itajahy. Publicação mensal. Ano 1, n. 1, Itajahy, Santa Catharina, 3 jun. 1905. Disponível em: Hemeroteca Digital Catarinense:https://hemeroteca2.cultura.sc.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=884715&hf=hemeroteca2.cultura.sc.gov.br&pagfis=1. Acesso em: 9 maio 2025.

CHARTIER, R. Defense et illustration de la notion dereprésentation. **Working Papers Des Sonderforschungsbereiches**, [S.L.], v. 640, n. 2, p. 3-12, 14 dez. 2011. Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät I. http://dx.doi.org/10.18452/3243. Disponível em: https://edoc.hu-berlin.de/items/b9f6310d-586b-438e-b235-a42673054798. Acesso em: 01 mar. 2025.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador Volume I**: *Uma História dos costumes*. Trad.: Ruy Jungman. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

GONDRA, J. G. Olhos na América: uma leitura dos relatórios de C. Hippeau. **Educar**, Curitiba, v. 1, n. 19, p. 161-185, fev. 2002. Editora da UFPR. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/download/2088/1740. Acesso em: 26 mar. 2025.

KARNAL, L.; TATSCH, F. G. A memória evanescente. In: PINSKY, C. B. **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 9-28.

NAZÁRIO, R.; FERREIRA, M. A infância em jornais catarinenses: o "Abrigo de Menores de Santa Catarina" (1930-1940). **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 24, n. 45, p. 189-216, jan./jun., 2022. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. DOI: https://doi.org/10.5007/1518-2924.2022.e82558.

ROCHA, A. S.; ZANELATO, I. A. As fontes e a história da educação: uma abordagem a partir da perspectiva do materialismo histórico e dialético. **Caderno Pedagógico**, [S.L.], v. 21, n. 6, p. 1-15, 25 jun. 2024. South Florida Publishing LLC. http://dx.doi.org/10.54033/cadpedv21n6-251.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos
professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. vol. 3. 2 ed. Lisboa: Porto editora, 1999. pp. 63-92.

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

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

EDUCAÇÃO E (DES)COLONIALISMO DIGITAL: A ALTERNATIVA HACKER FANONIANA E OS 200 MIL ESTUDANTES PAULISTAS

Eixo Temático - História e Historiografia da Educação

William Robson Cazavechia; Universidade Estadual de Maringá (UEM)
cazavechia.william@hotmail.com
Vanessa Cristina Pinto; Universidade Estadual de Maringá (UEM)
prof.vanessacristina90@gmail.com

Palavras-chave: Descolonial; Educação Contemporânea; Frantz Fanon.

Este resumo apresenta alguns dos resultados alcançados com a pesquisa em andamento sobre o pensamento de Frantz Fanon (1925-1961). A retomada da reflexão fanoniana sobre a descolonização ganhou notoriedade, sobretudo, por sua contemporaneidade em relação às formas sociais atualizadas do colonialismo (Faustino, Lippold, 2023).

A descolonização passou a se destacar por seu sentido mais elementar, o histórico e social, referente de um movimento ou processo de libertação dos povos colonizados e racializados. Em sua expressão contemporânea, encontra, ainda, no autor argelino, bases sólidas para firmarmos a compreensão sobre as atuais determinações digitais da reprodução do capital e como ela está diretamente relacionada com o que podemos chamar de contra revolução informático-informacional. Dessa forma, o objetivo dessa pesquisa é analisar a manchete noticiada pela Folha de São Paulo *Alunos hackeiam plataformas de ensino do governo de SP para cumprir tarefas em segundos* (PALHARES, 2025), por meio dos conceitos e categorias fanonianos que apontam para o Colonialismo Digital presente na educação contemporânea, conforme Devison e Lippold (2023) expoem:

> [...]colonialismo digital se apresenta pelo controle monopolista da infraestrutura de hardware e software de redes, datacenters e servidores e do controle da força de trabalho, do cognitariado e do precariado, que são a carne a ser moída para a acumulação atual, programando e pedalando, sendo colocados como biorrobôs que executam ordens emitidas por uma voz robotizada, controlada pela IA da plataforma. Uma ciborguização alienante, em que o conhecimento evanesce e é proclamado o reino "dataísta", o fetiche pelos dados e a morte da narrativa. (Devison, Lippold, 2023, p. 84-85).

A educação, mais especificamente a escola pública, comprova que a descolonização na contemporaneidade ainda é um processo corrente e construído por elementos próprios dos dias atuais (Cazavechia, 2023). Portanto, o objeto da análise foi tomado a partir de uma notícia publicada pela *Internet*, veiculado pela tradicional imprensa brasileira, de natureza privada. O editorial da Folha de São Paulo publicou, no dia 04 de setembro de 2025, uma matéria assinada por Isabela Palhares, sobre o ataque hacker às plataformas de ensino encampado por estudantes. No dia 10 do mesmo mês, foi publicada uma outra matéria sobre como o ataque hacker, realizado por estudantes, burlou, com resistência e indignação, as plataformas da educação paulista, criando, segundo Fernando Cássio, professor da Faculdade de Educação da USP, o ensino a distância presencial.

Ao lado das notícias veiculadas pela velha imprensa, outras páginas e perfis publicaram comentários sobre o assunto. O canal no *Youtube* da Secretaria de Educação, do estado de São Paulo, disponibilizou um vídeo noticiando e avaliando o ocorrido. Embora, parte destas evidências da imprensa e a investigação, promovida até aqui, visam demonstrar as raízes coloniais das ações governamentais, que reduzem os processos de ensino aprendizagem aos dados algoritmos coletados a partir do uso de plataformas digitais. Ao aproximarmos educação e colonialismo digital, para a realização desta pesquisa sobre a plataformização da escola pública no Brasil, visamos responder às questões quanto à natureza colonialista desses processos educacionais.

Além disso, empreendemos a investigação sobre a obra de Fanon (2020a, 2020b, 2021, 2022) aliada aos trabalhos de Devison e Lippold (2023). Partimos de uma breve biografia e do desenvolvimento intelectual de Frantz Fanon, nascido em 20 de julho de 1925, na Martinica. Foi uma das vozes mais influentes do século XX. Estudou o colonialismo e a luta pela libertação dos povos oprimidos e apresentou ao mundo as questões coloniais ainda ausentes nas análises materialistas. Foi médico psiquiatra, filósofo, ensaísta e revolucionário. Tornou-se um dos intelectuais mais influentes sobre a teoria da descolonização. Prestou serviços militares na Segunda Guerra Mundial como soldado francês, no Norte da África. Depois de ser reconhecido como veterano de guerra, iniciou seus estudos na Universidade de Lyon, onde se graduou em medicina e psiquiatria. Foi nesse período que ele começou a desenvolver suas ideias sobre o racismo e a alienação psicológica dos povos colonizados. Sua experiência como psiquiatra na Argélia, durante a Guerra da Independência, foi fundamental para moldar seu pensamento e suas obras mais importantes. A Revolução Argelina, foi um conflito de libertação nacional que ocorreu entre 1954 e 1962. Ocorreu principalmente no território argelino, mas teve repercussões na França metropolitana. O conflito se deu entre a França e a Frente de Libertação Nacional (FLN) da Argélia e terminou com a independência da Argélia, oficialmente reconhecida pela França, em 3 de julho de 1962. Em seus principais livros publicados o autor aprofundou suas convicções e sua posição como revolucionário.

No livro **Pele Negra, Máscaras Brancas** (1952), ele analisou o impacto psicológico do colonialismo e do racismo sobre os indivíduos negros e discutiu como a opressão colonial leva à internalização de uma máscara branca, pela qual o indivíduo colonizado procura por sua aceitação entre os colonizadores, renegando sua própria identidade. A obra **Os Condenados da Terra** (1961), tornou-se sua obra mais conhecida. Com ela, ele defendeu a necessidade da violência revolucionária como um meio de libertação dos povos colonizados. Ele argumentou que a violência é uma força

purificadora e necessária para a descolonização, tanto no plano político quanto no psicológico, a "descolonização é sempre um fenômeno violento". **Em Defesa da Revolução Africana** (1964), foram apresentados seus ensaios que aprofundam a compreensão do autor sobre a luta pela libertação dos povos africanos quando participava ativamente destas lutas. Os textos publicados postumamente sobre Fanon abordaram temas como a identidade nacional, a consciência de classe e a necessidade de uma revolução política e cultural. Apesar de sua morte precoce aos 36 anos, seus escritos continuam a ser estudados em todo o mundo, servindo como uma base para o entendimento das dinâmicas de poder, do colonialismo, da luta contínua por liberdade e da educação, mesmo que o autor não tenha se dedicado exclusivamente a essa área, como aponta Faustino (2022, p. 278):

> [...] a recepção de Fanon pelos estudos de educação – algo que não se mostrava numericamente relevante no início da pesquisa que deu origem a este livro –, é válido afirmar que uma busca rápida no Google Acadêmico com os descritores 'Frantz Fanon' e 'Educação', no período entre 2000 e 2021, oferece mais de 8.400 resultados, o que indica um campo vigoroso.

Ademais, Fanon foi um revolucionário que atuou como psiquiatra na Argélia. Lá trabalhou em um hospital psiquiátrico durante a Guerra da Independência e sua atuação como intelectual se manifestou em diversas frentes e tornou-se um membro ativo da Frente de Libertação Nacional (FLN) e apoiou a luta pela independência da colônia. Contribuiu para revistas como a *Esprit* e *Les temps modernes* e estabeleceu laços intelectuais com figuras como Jean-Paul Sartre (1906-1980) e Simone de Beauvoir (1908-1986). Fanon foi um intelectual orgânico no sentido gramsciano por não ter sido um teórico desvinculado da realidade social e histórica. Foi um pensador que emergiu de e para a luta de um grupo social específico: os povos colonizados.

A concepção de Antonio Gramsci (1891-1937) diferencia o intelectual tradicional, ligado a instituições acadêmicas ou religiosas do intelectual orgânico, que emerge

diretamente de uma classe social ou grupo oprimido para dar voz às suas aspirações, articular suas demandas e organizar a sua consciência. Não foi um observador externo da opressão. Nascido na Martinica, uma colônia francesa, vivenciou o racismo e a alienação colonial. Sua teoria foi enraizada em sua própria experiência e na historicidade de seu povo. Quando psiquiatra na Argélia, usou sua profissão para analisar os danos psicológicos da colonização, mostrando como a opressão política e social se manifestava em problemas mentais e interferiam nas definições da rotina de intervenção hospitalar - situação refletida no livro, publicado no Brasil, sob o título **Alienação e Liberdade** (Fanon, 2020b), que reuniu escritos e artigos acadêmicos sobre sua leitura política do ambiente psiquiátrico/hospitalar. Sua obra conceitual e teórica se fez inseparável de sua prática clínica e revolucionária. Fanon não apenas descreveu a opressão, mas forneceu um arcabouço intelectual para a luta de libertação. Ao se filiar à FLN, ele traduziu a experiência vivida pelos argelinos em uma teoria coerente sobre a necessidade da violência revolucionária para a descolonização e a libertação psicológica. Foi entre a experiência de sofrimento dos oprimidos e a consciência política, necessária para a revolução, que Fanon elaborou seus trabalhos. Foi um intelectual que usou seu conhecimento para servir diretamente à luta do povo colonizado, contribuindo com a destruição da hegemonia colonial por meio do conflito, tanto no campo de batalha quanto no território de ideias.

Partimos da concepção de alguns autores que nos ajudam abordar, entre continuidades e descontinuidades, o teor da obra fanoniana compreendida em um contexto diferente daquele no qual foi produzida. Nesse sentido, a análise foi pensada a partir da crítica *hacker* fanoniana, que parte da complexa relação entre o capitalismo, o colonialismo e o racismo. Destaca, assim, como a ascensão do liberalismo criou uma contradição: filósofos como John Locke (1632-1704) defendiam a liberdade humana, mas, ao mesmo tempo, lucravam com a escravidão. Para justificar essa exploração, a burguesia iluminista argumentou que, embora o ser humano seja livre por natureza, o

negro não era considerado humano. Essa visão permitiu que os povos colonizados fossem reduzidos à condição de objetos, sem direitos, vistos apenas como um meio de produção para a acumulação de capital. A crítica nomeia essa redução de universalismo diferencialista. Esse sistema se apresenta como universal ao impor o lucro como meta final para toda a humanidade, mas é diferencialista por criar e impor diferenças raciais falsas para negar a grupos específicos os benefícios do desenvolvimento humano. Nesse contexto, o racismo vai além de um simples preconceito; ele funciona como um processo de decaimento ontológico. Ele cria uma falsa hierarquia, distinguindo o humano do animal, o sujeito do objeto, e o proprietário da propriedade. Esse processo, conhecido como racialização, transforma identidades históricas em categorias supostamente fixas e essenciais. Como resultado, o branco se tornou o símbolo da humanidade e da universalidade, enquanto o negro passou a representar o oposto, a selvageria e a fisicalidade. Da mesma forma, outras identidades, como o árabe, foram associadas a estigmas como o terrorismo, como apotam Faustino e Lippold (2023, p. 188):

> [...] o racismo segue tendo uma função econômica bastante atual aqui: distinguir aqueles que podem ser queimados, sem comoção e implicações éticas, daqueles cuja dor será tomada como parâmetro universal. Ironicamente, é o próprio capital que reintroduz o racismo e a racialização no interior das expressões contemporâneas da luta de classes. Tomar partido da contradição capital-trabalho implica, portanto, considerar o conjunto de contradições vividas pela massa do povo dentro e fora da fábrica (e aqui não se podem negligenciar as contradições de gênero, orientação sexual e ambientais). Independentemente da iniciativa teórica ou política, a análise detida do colonialismo digital se coloca como tarefa imperiosa.

Por fim, a pesquisa conclui que a "violência colonial se atualiza diante das necessidades dos novos estágios de acumulação capitalista" (Faustino; Lippold, 2023, pp. 65-68), como já observamos anteriormente, por isso cabe uma reflexão sobre os espaços ocupados pelo Colonialismo Digital e o quanto ele tem impactado a vida da

população brasileira, principalmente daqueles que não detém o conhecimento para renegá-lo. Dessa maneira, a investigação realizada permite compreender que o pensamento de Frantz Fanon, ainda que formulado em um contexto histórico distinto, continua oferecendo ferramentas analíticas para interpretar os processos contemporâneos de dominação. A atualização da violência colonial nas dinâmicas digitais da educação pública brasileira, revelada no episódio do ataque hacker às plataformas do governo paulista, evidencia que a descolonização permanece como processo inacabado e atravessado por novas mediações. O colonialismo digital, ao transformar a escola em espaço de coleta, vigilância e extração de dados, reatualiza a lógica de subalternização das populações racializadas e das classes trabalhadoras, deslocando para o campo informacional os mecanismos de exploração e alienação. Nesse sentido, a pesquisa demonstra que a crítica fanoniana não se restringe a uma análise histórica, mas se prolonga como instrumento teórico para desvendar a relação entre capitalismo, racismo, tecnologia e educação. Ao articular Fanon às contribuições de Devison e Lippold, foi possível evidenciar como o colonialismo, agora travestido em algoritmos e plataformas digitais, reforçam desigualdades e estabelecem hierarquias sociais. Conclui-se, portanto, que a resistência dos estudantes ao hackearem os sistemas educacionais podem ser lidos como um gesto de desobediência epistêmica, que tensiona os limites impostos pela plataformização da escola pública e aponta para a urgência de processos educativos descolonizadores.

Referências

CÁSSIO, Fernando. A burla como resistência e como sintoma na educação paulista. **Folha de São Paulo**, São Paulo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2025/09/a-burla-como-resistencia-e-como-sintoma-na-educacao-paulista.shtml>. Acesso em: 11 set. 2025.

CAZAVECHIA, William R. **A Educação na Sociedade do Espetáculo**. São Paulo: Dialética, 2023.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. São Paulo: Ubu editora, 2020a.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FANON, Frantz. **Alienação e Liberdade**. São Paulo: Ubu editora, 2020b.

FANON, Frantz. **Escritos Políticos**. São Paulo: Boitempo, 2021.

FAUSTINO, Deivison; LIPPOLD, Walter. **Colonialismo digital**: por uma crítica hacker-fanoniana. São Paulo: Boitempo Editorial, 2023. Edição do Kindle.

FAUSTINO, Deivison. **Frantz Fanon e as encruzilhadas**: Teoria, política e subjetividade. São Paulo: Ubu, 2022.

LOCKE, John. **Carta sobre la tolerancia.** (Madri: Tecnos). Edição a cargo de Pedro Bravo Gala. 1985.

PALHARES, Isabela. **Alunos hackeiam plataformas de ensino do governo de SP para cumprir tarefas em segundos.** Folha de São Paulo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2025/09/alunos-hackeiam-plataformas-de-ensino-do-governo-de-sp-para-cumprir-tarefas-em-segundos.shtml>. Acesso em: 05 set. 2025.

SILVA, Jônatas. **Educação SP Estudantes rechaçam plataformas de Tarcísio e criam hacker para fazer as respostas**. Esquerda Diário. 2025. Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/Estudantes-rechacam-plataformas-de-Tarcisio-e-criam-hacker-para-fazer-as-respostas>. Acesso em: 6 set. 2025.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, reexistir e re-viver. *In*: CANDAU, V. (orga.). **Educação intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

200 Mil Estudantes Hackearam Plataformas De Sp! Tarcísio E Feder Expostos! A Revolução Silenciosa. **Youtube**: 07 set. 2025. 8m59ss. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WtG8jUCyP10&t=29s>. Acesso em: 09 set. 2025.

EDUCAÇÃO E TRABALHO NOS DEBATES DA ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE DE 1933

Eixo Temático – História e Historiografia da Educação

SANTOS, Christina Aparecida dos;(UNESPAR)
christina.santos@unespar.edu.br Grupo de pesquisa Transformação Social e Educação nas Épocas Antiga e Medieval

Palavras-chave: Educação. Trabalho. Assembleia Constituinte de 1933.

O Brasil, na década de 1930 passou por um período de profundas transformações políticas, econômicas e sociais. Tratou-se do processo de transição que já ocorria desde as últimas décadas do século XIX, tendo como fator importante a abolição da escravatura e a implantação do trabalho livre como condição para o desenvolvimento pleno do capitalismo (Fausto, 2000). A crise política que culminou com a Revolução de 1930 possibilitou a abertura política por meio da convocação da Assembleia Nacional Constituinte, que teve grande participação de classes e um caráter eminentemente social. A educação, discutida nos *Annaes* desta constituinte, revela sua subordinação ao mercado de trabalho pela incumbência dada na formação de um homem que atendesse às novas necessidades. O modelo de homem ideal responderia aos interesses do reordenamento nacional desde que fosse, necessariamente, um trabalhador disciplinado.

O objetivo é discutir a relação estabelecida entre educação e trabalho nos debates constitucionais de 1933, tendo como referencial os *Annaes* da Assembleia Nacional Constituinte, cujo resultado foi a Constituição Federal de 1934. Metodologicamente, a abordagem é feita a partir das bases materiais daquele momento

histórico, que permite um olhar mais objetivo para a compreensão das preocupações que apontavam para a formação de um novo homem para atender às novas necessidades e a educação passou a ser alvo no intuito de contribuir para a constituição do modelo de homem desejado. Esse tipo de análise possibilita desvendar e levantar questões que poderão enriquecer a compreensão da 'ordem vigente', segundo a qual a educação assume papel significativo.

Esse resumo, que é parte da pesquisa em andamento, tem por fonte os *Annaes*, que são registros fiéis das discussões travadas nessa Assembleia |Constituinte e configuram-se como um fértil campo para esse tipo de análise, visto que as argumentações e as posições que tomavam os deputados constituintes nada mais eram do que reflexos do momento econômico- político e social daqueles anos. Pelos pronunciamentos e debates lá desenvolvidos, evidencia a tendência autoritária do poder central que pouco tempo depois se estabelecia e expressava de forma a privilegiar os interesses dos setores dominantes do país.

No Brasil, desde o período colonial até a chamada República Velha (1889 – 1930), a economia dependeu exclusivamente do desempenho da exportação de seus produtos, caraterizado como uma economia agroexportadora, variando apenas nos produtos. Essa condição, colocava o país num cenário de atraso frente aos países já adiantados no processo de desenvolvimento do capitalismo industrial. Essa situação, reivindicava medidas que impulsionassem o desenvolvimento econômico, sobretudo, pelo dinamismo acelerado de grandes inovações mundiais, na qual a industrialização e o avanço tecnológico eram símbolos de civilização. Necessitava, porém, de mudanças em sua própria situação, a fim de também desenvolver-se como uma "nação civilizada", e isso viria a abalar todas as estruturas institucionais, o que segundo Costa (1987) culminou com a abolição do trabalho escravo, a separação da igreja e do estado e o sistema político-institucional.

Quanto ao regime de trabalho, nos países que ainda mantinham a escravidão,

esta foi condenada como instituição imoral e antieconômica, tendo que, paulatinamente, enquadrar-se num novo modo de produção da riqueza, mediante a exploração do trabalho livre (Costa, 1987). O Brasil, manteve esse modelo de exploração do trabalho por muito mais tempo do que nos demais países latino-americanos o que produziu o imenso atraso socioeconômico.

Após a abolição da escravatura em 1988, a escassez de mão-de-obra passou a ser arduamente sentida com a grande expansão do café nas regiões sul e sudeste brasileiro. A primeira ação para suprir o trabalho nas lavouras foi o tráfico interno como solução temporária, mas logo, a imigração passou a ser uma nova alternativa desde o final do século XIX a fim de substituir o trabalho escravo. De início exerciam a função nas lavouras cafeeiras em contrato de colonato e somente depois como assalariado (Fausto, 1981). Era já tangível que nesta crise de transição para as novas relações de trabalho e produção, cumpria introduzir o trabalho livre e uma nova relação de produção.

O imigrante, em seu país de origem já havia passado pelo processo de formação para o trabalho, o entendendo como fonte de riqueza e que somente pelo trabalho poderia melhor se estabelecer e se tornar também proprietário de terras. Por esse entendimento sobre o trabalho, se diferenciava do trabalhador brasileiro que, naquele momento, não entendia o trabalho como valor supremo e de conotação positiva e por isso, não despendia muito tempo ao labor, muito menos à venda de sua força de trabalho de forma disciplinada como os imigrantes.

Desabilitados subjetiva e objetivamente para o trabalho disciplinado, eram encarados como inaptos para o trabalho organizado e regular, considerados, entre outros fatores, pessoas que tinham em si características psicossociais como preguiça, indolência, aversão ao trabalho sistemático e toda forma de preconceitos e desconfianças. Fazia-se necessário a formação para o trabalho assalariado e disciplinado. Aponta Chaulhoub (1986) que, desde o advento da República em 1889, já

se tinha como projeto político mais urgente e importante a formação do homem livre – fosse ele imigrante, pobre ou ex-escravo em trabalhador assalariado. Junte-se a isso, a expansão significativa do comércio e da indústria que necessitava desse trabalhador.

Em meio a esse quadro de transformações nas relações de trabalho acentuou-se a crise da superprodução do café nas primeiras décadas do século XX em que as intervenções governamentais buscaram promover o equilíbrio econômico na medida em que dava proteção aos produtores cafeeiros (Fausto, 1997). Acentuava-se as contradições no seio dos setores dominantes brasileiros, no poderio da oligarquia fundiária, sobretudo entre os estados de São Paulo e Minas Gerais que repercutiu no reordenamento político e nos blocos de poder a partir de 1930 (Carone, 1971) Getúlio Vargas assumiu a chefia do governo provisório em novembro de 1930 e a Constituição Federal de 1891 foi revogada. Por meio de decreto, passou a reunir em suas mãos as funções e atribuições não só do poder executivo, mas também do legislativo, o que lhe dava autonomia para elaborar decretos-lei, assumindo enormes poderes e ao mesmo tempo despertando indignação da oposição.

Com a Revolução Constitucionalista de 1932, liderada por civis e militares vindos, sobretudo, de São Paulo, inaugurou-se o processo de reconstitucionalização do país, que, embora derrotados militarmente, o grupo conseguiu impor seu objetivo político: a imediata e completa reconstitucionalização por meio da convocação de uma Assembleia Constituinte (Fausto, 1981). A questão da participação nesta Assembleia representou uma alternativa em se estabelecer e se consolidar um novo modelo político para o país, sobretudo, para o governo de Getúlio Vargas, que precisava de uma base legal que o sustentasse e o confirmasse no poder. No dia 3 de maio de 1933, pelo Decreto 21.402, foi fixada a data da realização das eleições da Assembleia Constituinte. Dos 802 candidatos, ficaram apenas os 214 constituintes, evidenciando uma ampla dominância de tendências governistas.

Embora os grupos e subgrupos com suas contradições e oposições eram

divergentes em muitos aspectos, os constituintes foram unanimes quando se tratou da educação para o trabalho. Entendiam que a falta de formação para o trabalho disciplinado e assalariado era uma situação a ser superada pelo processo educativo. Era necessário convencê-los a fazer parte do processo produtivo, aceitando a situação de assalariado em vez de escolher outra alternativa de vida, ou seja, sem nenhuma obrigatoriedade de trabalhador disciplinado.

Esta percepção é nítida no discurso de abertura da Assembleia, em que o governo provisório Getúlio Vargas expressou a preocupação não só com a instrução do sertanejo brasileiro, mas com a educação no sentido de dar uma conotação positiva ao trabalho, a ponto de converter-se em uma alegria, posto o esforço despendido:

> [...] a par da instrução, a educação: dar ao sertanejo, quase abandonado a si mesmo, a consciência dos seus direitos e solidariedade humana; enrijar-se o físico pela higiene e pelo trabalho, para premiá-lo, enfim, com a alegria de viver, proveniente do conforto conquistado pelas próprias mãos (Brasil, 1934, p. 105)

Aos trabalhadores brasileiros, por não terem a necessidade e o costume ao trabalho e serem relegados e tidos como ‘vadios’ e preguiçosos, a maior intenção era incutir-lhes, por meio da educação e de medidas repressivas, o hábito do trabalho. Esse se tornou a melhor forma de proteger a sociedade dos efeitos nocivos trazidos por aqueles que não queriam trabalhar e por isso considerados sem nenhum senso de moralidade.

A educação para o trabalho passou a ser objetivo a estes brasileiros e pretendiam, por meio dessa formação, fazer dos brasileiros homens tão admiráveis que se pudesse comparar as melhores homens do mundo. Essa ponderação pode ser observada no discurso de Getúlio Vargas novamente na sessão solene de abertura da Assembleia:

> [...] cria-lhes a capacidade de pensar, instruindo-os e educando-os, e rivalizará com os melhores homens do mundo. Convençamo-nos de que todo

> brasileiro poderá ser um homem admirável e um modelar cidadão. Para isso conseguirmos, há um só meio, uma só terapêutica, uma só providência: - é preciso que todos os brasileiros recebam educação (Brasil, 1934, p. 106).

A educação como meio de modelar o cidadão trabalhador, por isso, a preocupação pela formação de escolas profissionalizantes para o trabalho afim de elevar a nação brasileira ao patamar das grandes potências capitalistas do período, como justificado na Sessão do dia 18 de dezembro de 1933:

> [...] Já Spencer exclamava: 'a ideia não produz a ação'. O Brasil necessita ter por toda parte escolas profissionais – escolas de trabalho agrícola e manual – para a formação da verdadeira mentalidade sadia de seu povo, que necessita aprender a trabalhar, para melhor valorizar as grandes riquezas econômicas (Brasil, 1935a, p. 283).

Era unânime a posição que todos tomavam, porque viam a educação como um problema alarmante a ser resolvido. Isso fica bem evidente quando a educação entra em discussão na Sessão solene de abertura no dia 15 de novembro de 1933 e é assim justificada:

> O problema da educação do povo continua a ser, ainda e sempre, o nosso magno problema. No momento em que se vai reorganizar a vida política do país, torna-se de evidente oportunidade lembrá-los e trazê-los à consideração da Assembleia Constituinte, que certamente, procurará dar-lhe solução completa e definitiva. Não temos o direito de postergar indefinidamente esta solução. A dolorosa verdade aí está, desdobrada perante a nação, desafiando, com toda a trama da sua complexidade angustiante, a nossa maior soma de boa vontade e energia (Brasil, 1934, p. 109).

A preocupação quanto à educação estava diretamente ligada à questão do desenvolvimento econômico e social do Brasil. Para que isso ocorresse de forma satisfatória, o conceito de trabalho teria que se revestir como dignificador e civilizador, valor supremo para uma sociedade que se pretendia ver como uma nação soberana. Fazendo-o vender a sua força de trabalho, despertaria no brasileiro o sentimento de que, cumprindo o seu papel como agente social, estaria contribuindo para elevação da nação

e, desse modo, levaria o país a melhor se enquadrar aos costumes entendidos como civilizados das grandes nações, sobretudo, europeias. Isso se destaca quando, na Sessão da Assembleia Constituinte, em meio a tantas divergências de grupos opostos, os debates convergiam no sentido de que a educação era o problema que estava dificultando o Brasil de se enquadrar aos costumes das nações civilizadas. No debate do dia 18 de dezembro de 1933, os Deputados Luiz Sucupira, Jehoval Motta e Plínio Corrêa de Oliveira, em sessão ordinária, fizeram seus discursos defendendo a seguinte argumentação: "educar é preparar para o trabalho", e acrescentam – "o ensino vitorioso é aquele que forma a capacidade de converter em fato ou coisas, os nossos pensamentos ou criações" (Brasil, 1935b, p. 283).

A intenção era que, com a ação do trabalho, despertaria nos brasileiros o sentimento de nacionalidade em detrimento à preguiça e à rotina e, desse modo, seria construída a noção de que o trabalho é um bem comum, o valor supremo, o regulador do pacto social. Essa ideia fica bem evidente nos debates quando se justifica na sessão do dia 18 de dezembro de 1933: "educar é desenvolver a capacidade para trabalhar; o direito a vida pressupõe o dever do trabalho (Brasil, 1935b, p. 283).

O dever do cidadão era, pois, trabalhar e, sobretudo, amar o trabalho, só assim estaria cumprindo a tarefa que lhe cabia dentro da sociedade. Essa era uma das preocupações encontradas dentre os debates dos deputados constituintes que discutiam a forma com que os textos constitucionais deveriam ser redigidos, assegurando a educação para o cumprimento dos seus deveres enquanto cidadãos:

> Pensamos com essas ideias dotar a Constituição do Brasil de textos que assegurem aos brasileiros uma educação capaz de torná-los mais eficientes para o cumprimento dos seus deveres de cidadãos, ampliando assim as possibilidades do nosso país e garantindo uma pátria melhor (BRASIL, 1935c, p. 308).

A função de combater a 'vagabundagem', que, nesse caso, significava não trabalhar, não pertenceu apenas à polícia, com seus meios repressivos, mas, além de

tudo, passou a ser tema de discussão na elaboração de lei maior do país, que culminou na Constituição Federal de 1934. Fica evidente que a educação fora pensada e discutida com atributos disciplinadores a favor do sistema de produção capitalista.

Embora tenha ocorrido a participação das mais diversas classes sociais, de posições políticas e ideológicas diferentes, quando se tratava das questões relacionadas à educação e ao trabalho, os discursos não divergiam de forma significativa, pelo contrário, convergiam e se complementavam. Fica evidenciado que a educação que se projetava para o Brasil naquele momento era a formação do trabalhador que, acima de tudo, amasse o trabalho e fizesse deste o valor maior da sociedade e de sua própria existência. A submissão da educação ao mercado de trabalho, evidenciada nos debates constitucionais de 1933/1934, teve como fio condutor as relações históricas que estavam em profundas transformações. Compreender essas relações se faz necessário e até imprescindível para a História da Educação Brasileira, uma vez que a educação é produzida e ao mesmo tempo reflete as próprias relações que se estabelecem entre os homens. O conhecimento desses fatores, torna-se indispensável para a atuação enquanto sujeitos históricos, por nos permitir compreender a relação que historicamente foi estabelecida entre educação e trabalho e de como, na esfera política, a educação é pensada e discutida pautando-se, sobretudo, pelos interesses do mercado de trabalho.

Referências

BRASIL, **Annaes da Assembleia Nacional Constituinte.** v. I. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1934.

BRASIL, **Annaes da Assembleia Nacional Constituinte.** v. II. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1935a.

BRASIL, **Annaes da Assembleia Nacional Constituinte.** v. III. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1935b.

BRASIL, **Annaes da Assembleia Nacional Constituinte.** v. IV. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1935c.

COSTA, E.V. **Da monarquia à república:** momentos decisivos. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CHAULHOUB, Sidney. **Trabalho, lar e botequim:** o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro de Belle Époque. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CARONE, Edgar. **A República velha:** evolução política. São Paulo: Difusão, 1971.

FAUSTO, B. **História geral da civilização brasileira:** estrutura de poder e economia (1889- 1930) v.1. São Paulo: Difel, 1977.

FAUSTO, Boris. **História geral da civilização brasileira:** o Brasil republicano. Tomo III. Sociedade e política (1930 – 1964) v. 3. São Paulo: Difel, 1981.

FAUSTO, Boris. **Trabalho urbano e conflito social** (1890-1920) 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. (Corpo e alma do Brasil).

ESCOLA E DEMOCRACIA, 40 ANOS DEPOIS: ATUALIDADE DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Eixo Temático – História e Historiografia da Educação

Maria Cristina Gomes Machado; Universidade Estadual de Maringá (UEM)
mcgmachado@uem.br
Italo Ariel Zanelato; Universidade Estatual de Maringá (UEM)
iazanelato2@uem.br
Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares (GEPHEIINSE) – GT HISTEDBR MARINGÁ

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica; Função social da escola; Educação transformadora.

A obra de Dermeval Saviani constitui referencial teórico basilar para compreender a história e a política educacional brasileira sob a perspectiva crítica. O autor demarcou a educação como campo de disputas ideológicas, inserida no contexto da sociedade capitalista.

Sua concepção de homem fundamenta-se no marxismo, "[...] cuja base se evidenciam as contradições da concepção burguesa de ensino à qual se contrapõe a concepção socialista de educação" (Saviani, 2008, p. 223). Para ele, de modo distinto dos animais, o ser humano precisa produzir sua própria existência, adaptando a natureza por meio do trabalho, compreendido como ação intencional que possibilita a criação da cultura. Assim, "[...] a educação é uma atividade especificamente humana cuja origem coincide com a origem do próprio homem; é no entendimento da realidade humana que devemos buscar o entendimento da educação" (Saviani, 2008, p. 224). Dessa forma, "Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa

afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho" (Saviani, 2011, p. 12).

Ao compreender a educação como um processo de trabalho essencialmente humano e inseparável das contradições sociais, Saviani estabeleceu as bases para uma leitura crítica das funções políticas da escola. Nesse horizonte está inserida a obra *Escola e Democracia* (2024a), publicada originalmente em 1983, resultado de sua participação na "Primeira Conferência Brasileira de Educação" (1980), na mesa intitulada "Abordagem política do funcionamento interno da escola de primeiro grau". Em 2023, a obra completou 40 anos de sua primeira edição. Nela, o autor apresenta a chamada "teoria da curvatura da vara", utilizada para distinguir atividades-meio de atividades-fim, além de expor três teses polêmicas inspiradas em Lênin (Saviani, 2008).

No contexto de sua primeira publicação, a escola, sob a perspectiva dos trabalhadores, enfrentava os antagonismos da sociedade de classes, como:

> [...] a impossibilidade da universalização efetiva da escola; a impossibilidade do acesso de todos ao saber; a impossibilidade de uma educação unificada, o que leva a se propor um tipo de educação para uma classe e outro para outra classe ou então uma mesma educação para todos, porém, internamente, de fato diferenciada para cada classe social, e assim sucessivamente (Saviani, 2008, p. 255).

Essas condições resultavam na exclusão do acesso, da permanência e da qualidade da educação de crianças e jovens, produzindo sua marginalização frente à instituição escolar. Assim, a obra assumiu caráter denunciativo, ao evidenciar as mazelas da educação pública e sua relação com a perpetuação das desigualdades sociais durante a abertura política pós-ditadura empresarial-militar (1964-1985). Afinal, a universalização da escolarização implicaria – e ainda implica – na superação do próprio modelo capitalista.

A pedagogia histórico-crítica (PHC) constitui a continuidade dessas análises. Como afirmou o próprio autor: "Em verdade *Escola e Democracia* pode ser considerada

uma introdução preliminar à pedagogia histórico-crítica" (Saviani, 2011, p. 5, grifos do autor). Nesse percurso, o autor avalia diferentes teorias pedagógicas, agrupando-as em dois blocos:

1) **Teorias não críticas ou reprodutivas** (pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista): compreendem veem a sociedade como harmônica e a marginalidade como fenômeno acidental, passível de correção. A escola figura como força integradora, com ampla autonomia para promover a igualdade social (Saviani, 2024a).

2) **Teorias crítico-reprodutivistas** (teoria da violência simbólica, teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado e teoria da escola dualista): entendem a marginalidade como inerente à estrutura social. A educação, subordinada às relações de produção, reproduz a sociedade de classes e legitima as desigualdades (Saviani, 2024a).

De tal forma, este trabalho tem por norteadora a seguinte questão: quais as contribuições da obra *Escola e Democracia* (2024a) para a educação brasileira 40 anos depois de sua primeira publicação? Para responder a essa questão, define-se como objetivo central analisar de que maneira a referida obra contribuiu para a compreensão crítica sobre a escola pública, suas funções políticas e seu papel no contexto da sociedade capitalista brasileira.

Enquanto referencial teórico-metodológico será utilizado o materialismo histórico-dialético (Marx; Engels, 2007), bem como as contribuições de Saviani (2008, 2011, 2024a, 2024b), pois a distinção entre lógica formal e lógica dialética oferece elementos fundamentais para a pesquisa em educação. A lógica formal permite identificar, isolar e analisar os elementos constitutivos de um fenômeno, enquanto a lógica dialética possibilita recompor esses elementos em sua totalidade, apreendendo as contradições e dinâmicas que estruturam a realidade concreta. Assim, adotar a lógica dialética como orientação metodológica significa superar análises fragmentadas e

alcançar uma compreensão mais profunda e articulada da prática educativa, reconhecendo-a como processo histórico e social.

Diante desse percurso introdutório, que apresentou os fundamentos teóricos de Saviani e a questão norteadora deste estudo, passa-se à análise da obra *Escola e Democracia (2024a)*. Nessa etapa, busca-se compreender como o autor, ao confrontar as correntes pedagógicas dominantes e as teorias da marginalidade, delineia os elementos centrais da PHC, explicitando seus fundamentos filosóficos, políticos e metodológicos.

A obra *Escola e Democracia* (2024a) submete os dois blocos teóricos analisados a um juízo crítico, e destaca a necessidade de superá-los e prenunciando a formulação de uma teoria crítica da educação. Saviani observa no prefácio da 20ª edição que se trata de uma abordagem mais polêmica que sistemática, voltada à crítica do existente e à busca da verdade histórica (Saviani, 2024a).

Um dos eixos centrais da obra foi a demarcação da pedagogia liberal-burguesa. Nesse sentido, ao denunciar a Escola Tradicional e a Escola Nova, o autor buscava delimitar as correntes pedagógicas então dominantes, ambas de inspiração liberal, em contraposição a uma pedagogia socialista de base marxista (Saviani, 2024a). Ainda que não explicitada, a PHC já orientava essa análise, conferindo à obra um caráter introdutório dessa concepção.

Saviani então esboçou a PHC, contrastando-a com as pedagogias tradicional e nova. A primeira valoriza rigidamente conteúdos e autoridade docente, mas desvincula-se da realidade social, reproduzindo a ordem vigente. A segunda, ao centrar o aluno e priorizar seus interesses imediatos, secundariza o conhecimento e ajusta-se ao capitalismo. Nenhuma delas respondeu à questão da marginalidade escolar ou às demandas populares. Nesse contexto, Saviani recorreu à metáfora da “curvatura da vara”, inspirada em Lênin, para romper com os extremos: resgatar da pedagogia

tradicional a ênfase no saber sistematizado e, da nova, a participação do aluno, integrando-os numa proposta superadora.

A PHC consolidou-se, assim, como síntese dialética. Seus fundamentos são: a centralidade dos conteúdos, condição para que alunos das classes populares se apropriem da cultura erudita; a função política da escola, que deve articular-se às forças populares em prol da transformação social; e um método dialético que parte da prática concreta do aluno, confronta-a com o saber sistematizado e retorna à prática de modo crítico (Saviani, 2008).

Essa formulação rompe com o pessimismo das teorias reprodutivistas, que concebem a escola apenas como instrumento de dominação, e com o otimismo da Escola Nova, que lhe atribuía poderes autônomos de transformação. Porquanto para essa corrente teórica, "[...] o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função própria da escola" (Saviani, 2024a, p. 24). Logo, a escola deve ser afirmada como mediadora necessária, limitada, mas indispensável na luta transformadora. Desse modo, a PHC recoloca a formação intelectual no centro de um projeto político de transformação social, ao reconhecer a escola como espaço estratégico de disputa. Conforme afirma o autor:

> [...] a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sobre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação), segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados (Saviani, 2024a, p. 24).

De tal forma, à teoria crítica anunciada por Saviani, impõem-se a tarefa de superar o poder ilusório e impotente das teorias, "[...] colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permiti-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado (Saviani, 2024a, p. 25).

De tal modo, a partir dessa perspectiva a obra também adentra ao âmbito de ser propositiva, pois a obra define ainda a especificidade da prática educativa em relação à política. Ao expressar a máxima "[...] a educação é sempre um ato político" (Saviani, 2024a, p. 65), embora útil contra a ideia de neutralidade, pode diluir a especificidade do fenômeno educativo. O desafio é, portanto, delimitar a natureza própria da educação e explicitar suas inter-relações com a política.

Saviani desenvolve essa reflexão em onze teses. Afirma que toda prática educativa contém dimensão política e toda prática política envolve dimensão educativa. Contudo, não são idênticas: a prática educativa caracteriza-se por contrários não antagônicos, os quais fundam-se no consenso, enquanto a política envolve contrários antagônicos, baseados no dissenso. Ou como foi expresso por Saviani: "A dimensão pedagógica da política envolve, pois, a articulação, a aliança entre os não-antagônicos visando à derrota dos antagônicos. E a dimensão política da educação envolve, por sua vez, a apropriação dos instrumentos culturais que serão acionados na luta contra os antagônicos" (2024a, p. 68).

Essa diferenciação mostra que educação e política se relacionam em regime de autonomia relativa e dependência recíproca. Nas sociedades de classe, prevalece o primado da política, o que subordina a educação sem eliminar sua autonomia. Numa sociedade sem classes, essa subordinação desapareceria.

Na última tese conclui que a função política da educação se realiza quando ela se afirma como prática pedagógica específica. A saber, ela afirma: "função política da educação cumpre-se na medida em que ela se realiza como prática especificamente pedagógica" (Saviani, 2024a, p. 72). Se dissolvida na política, perde autonomia e sua contribuição ao processo de transformação social. Conforme o autor conclui:

> [...] dizer que a educação é sempre um ato político não significaria outra coisa senão sublinhar que a educação possui sempre uma dimensão política, independentemente de se ter ou não consciência disso [...]. E aqui vale lembrar que a recíproca também é verdadeira e que esse sentido não pode ser

> evidenciado senão quando se preserva a especificidade de cada uma dessas práticas [...]. Com efeito, eu só posso afirmar que a educação é um ato político (contém uma dimensão política) na medida em que eu capto determinada prática como sendo primordialmente educativa e secundariamente política (Saviani, 2024a, p. 72-73).

A escola cumpre, assim, papel político efetivo ao garantir às classes populares acesso ao conhecimento historicamente produzido, fornecendo-lhes instrumentos para intervir de forma crítica na realidade.

Diante o exposto, a obra *Escola e Democracia (2024a)*, constitui um marco teórico e político para a educação brasileira ao oferecer uma análise crítica sobre a função social da escola e do professor nas sociedades de classe. O autor analisa os limites das pedagogias tradicional e nova, ao expor que, embora opostas em seus pressupostos, ambas se revelaram incapazes de atender às necessidades das classes populares: a primeira, ao centrar-se rigidamente nos conteúdos e na autoridade docente, reproduziu práticas autoritárias e desvinculadas da realidade social; a segunda, ao priorizar a adaptação do aluno ao meio, secundarizou o conhecimento e reforçou, de modo implícito, a lógica da ordem vigente.

Nesse percurso, Saviani também confrontou as teorias da marginalidade. Criticou as perspectivas não críticas, que atribuíram à escola poder quase absoluto de superação das desigualdades, e questionou as abordagens reprodutivistas, que a viam apenas como mecanismo de dominação. Ao superar essas visões extremadas, propôs compreender a escola em sua dimensão contraditória: limitada em sua autonomia, mas essencial como mediação no processo de formação humana.

É nesse horizonte que se delineou a PHC, fundamentada na valorização do saber sistematizado, entendido como condição para que as classes populares possam interpretar criticamente a realidade e intervir em sua transformação. Com base em um método dialético, o qual parte da prática social, promove a apropriação teórica e retorna

à prática de modo crítico, Saviani estabelece uma pedagogia que assume as contradições sociais e busca enfrentá-las pela via escolar.

O autor ao reafirmar a indissociabilidade entre educação e política, distinguiu, suas especificidades. Defendendo que a função política da educação se cumpre quando ela se afirmar como prática pedagógica própria, dedicada à transmissão crítica do conhecimento. Assim, a escola exerce papel estratégico ao oferecer às classes trabalhadoras instrumentos culturais que lhes permitam intervir de forma consciente na sociedade.

Portanto, a obra *Escola e Democracia* (2024a) contribuiu para o campo educacional ao ultrapassar a dimensão estritamente teórica e integrar-se ao processo histórico da educação brasileira. Ao criticar as correntes pedagógicas dominantes, denunciar as ilusões reprodutivistas e formular a PHC, consolidou-se como referência indispensável para pensar a escola em sua dimensão política, cultural e formativa. Sua relevância está em recolocar a instituição escolar como espaço de disputa e transformação, ao vinular a formação intelectual à luta pela construção de uma sociedade democrática e igualitária.

Saviani (2024b) no artigo que rememorou os 40 anos da obra, destaca que a principal contribuição da obra foi lançar as bases de uma teoria da educação marxista (a PHC), que supera o pessimismo das teorias reprodutivistas, articula crítica e possibilidade de transformação, e tem como objetivo central garantir educação de qualidade à classe trabalhadora, enfrentando seletividade e exclusão.

Saviani (2024b) elencou ainda cinco “novos” desafios basilares para a consolidação de uma política educacional comprometida com a transformação social: a universalização do acesso à educação básica; a elevação da qualidade do ensino; a efetivação da gestão democrática; a valorização do magistério; e a garantia de financiamento público adequado. Tais dimensões, interdependentes, configuram-se como condições estruturantes para que a escola pública cumpra sua função social,

assegurando não apenas a ampliação do direito formal à escolarização, mas também a materialização desse direito em bases qualitativas, participativas e equitativas.

Nesse sentido, *Escola e Democracia* (2024a) mantém plena atualidade diante das políticas educacionais recentes, como a Base Nacional Comem Curricular e a Reforma do Ensino Médio, que recolocam a escola no centro das disputas ideológicas e reforçam a necessidade de uma pedagogia crítica capaz de enfrentar desigualdades e afirmar o direito à educação pública, democrática e de qualidade.

Referências

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. *In:* LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Dermeval. **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 45. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2024a.

SAVIANI, Dermeval. O Livro Escola e Democracia, Quadragésimo Ano. **Debates em Educação**, *[S. l.]*, v. 16, n. 38, p. e17571, 2024b. DOI: 10.28998/2175-6600.2024v16n38pe17571. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/17571. Acesso em: 19 set. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

Marx, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007

FONTES HISTORIOGRÁFICAS DAS ESCOLAS RURAIS: PONTO BASE PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Eixo Temático - História e Historiografia da Educação

Ronir de Fátima Gonçalves Rodrigues; Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
ronirdefatima@gmail.com
Vera Lúcia Martiniak; Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
veramartiniak07@yahoo.com.br
HISTEDBR Campos Gerais - História, sociedade e educação/UEPG

Palavras-chave: Educação rural; Instituições escolares; História local.

Essa reflexão faz parte da pesquisa de doutorado, em andamento, sobre a Educação Rural no município de Ponta Grossa/PR, (1968-1998), no qual busca compreender o processo de expansão e nuclearização das instituições escolares rurais. Nesse sentido, nesse trabalho delimitou-se como objetivo central reconhecer as fontes históricas e as instituições escolares como campo de pesquisa e como abordagem necessária para a História em Educação.

A metodologia adotada caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e documental, iniciando pela seleção, levantamento e catalogação de fontes primárias disponíveis do século XX. Por fonte primária, ou "de primeira mão" e secundária, "de segunda mão", entende-se como:

> Há, de um lado, os documentos "de primeira mão", que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos, etc. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins, etc.

> De outro lado, há os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, etc. (Gil, 1996, p.51).

A partir dos pressupostos do materialismo histórico dialético, por meio da pesquisa bibliográfica documental, considerando que: "As fontes são o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado." (Saviani, 2004, p. 5). É como ponto de partida, destaca-se a trajetória acadêmica da autora, visto que algumas das instituições escolares rurais pesquisadas, fizeram parte da escolarização primária e o acesso a várias fontes primárias e secundárias desencadearam a busca por compreender a realidade.

Neste sentido, pretende-se contribuir com as pesquisas voltadas para o estudo das escolas rurais entendendo que:

> [...] não há instituição escolar ou educativa que não mereça ser objeto de pesquisa histórica. O maior ou menor grau de relevância de uma instituição, seja do ponto de vista econômico, político, educacional e segundo critérios específicos, não pode tolher a escolha do historiador. Não há instituição sem história e não há história sem sentido. O desafio é trazer a luz esse sentido e, com frequência, há boas surpresas (Sanfelice, 2007, p. 79).

Dessa forma, tomada pela necessidade de reconhecimento de sua trajetória pessoal, a autora passou a integrar o PIBIC - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica, do Programa de fomento à pesquisa do CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e o grupo de estudos HISTEDBR.

Buscou pesquisar e entender os processos econômicos, políticos, sociais e culturais que influenciaram a trajetória educacional na região do Distrito rural de Itaiacoca, visto que a autora é oriunda da região e estudou nas instituições escolares até

o final do século XX, sendo apenas o ensino médio[43] realizado na área urbana do município de Ponta Grossa/PR.

Para alcançar os objetivos propostos durante a pesquisa, utilizou levantamento de dados por meio de fontes encontradas em documentos oficiais fornecidos pelos órgãos públicos como: Museu Campos Gerais; Casa da Memória de Ponta Grossa; Prefeitura Municipal de Ponta Grossa; Núcleo Regional de Educação, Arquivo Público do Paraná e Biblioteca Pública de Curitiba. Ainda averiguados outros tais como: jornais, atas de exames, leis, resoluções e decretos, disponibilizados muitas vezes em sites e outros meios digitais.

Resultados Obtidos

A partir das fontes primárias e secundárias encontradas, foi possível apresentar em congressos e eventos, além do trabalho de conclusão de curso, sob o título "Reconstrução histórica das primeiras instituições escolares públicas em Itaiacoca (Distrito rural de Ponta Grossa), com um recorte temporal de 1900 à 1950).

Dessa pesquisa foram catalogadas as primeiras dezessete (17) instituições públicas rurais que atendiam o ensino primário do distrito rural de Itaiacoca, do município de Ponta Grossa/PR.

Dando continuidade ao tema de estudo, durante a pesquisa no Mestrado em Educação, resultou na dissertação defendida em 2017, sob o título "A expansão das escolas rurais no distrito de Itaiacoca, no município de Ponta Grossa/PR (1930-1960).

[43] Cabe destacar aqui que essa etapa educacional no distrito de Itaiacoca, iniciou aos estudantes apenas ao final da década de 1980, mais especificamente em 1988 e 1989, sendo subsidiado transporte escolar no período noturno para levar os estudantes ao perímetro urbano nas instituições escolhidas por eles. Fato se deu até os anos de 2019, quando todos os alunos que finalizavam o ensino fundamental passaram a serem relocados no período da manhã, em uma das escolas do distrito. Contudo, cabe destacar que com isso, houve a perda desse transporte noturno gratuito, inviabilizou a continuidade dos estudantes do ensino superior a permanecer no meio rural, visto que não tiveram mais condições de avançar em seus estudos de onde moravam.

Nesse momento foi possível realizar um quadro sobre as escolas de Ponta Grossa vigentes em 1961, conforme Rodrigues (2017, p. 98):

TABELA 1 - Escolas Municipais que atendiam a população de Ponta Grossa/PR em 1961

Nº	ESCOLA MUNICIPAIS – 1961	URBANA ou RURAL
01	Escola Municipal de Serradinho	Rural
02	Escola Municipal de Sete Saltos	Rural
03	Escola Municipal de Carazinho	Rural
04	Escola Municipal do Rio Verde	Urbana
05	Escola Municipal do Rio Verde	Urbana
06	Escola Municipal Fidelis Alves	Urbana
07	Escola Municipal de Anta Moura	Rural
08	Escola Municipal de Antunes do Meio	Rural
09	Escola Municipal Senador Flávio Guimarães	Urbana
10	Escola Municipal Humberto Cordeiro	Urbana
11	Escola Municipal de Uvaranas	Urbana
12	Escola Municipal de Vila Madureira	Urbana
13	Escola Municipal de Colônia Dona Luiza	Urbana
14	Escola Municipal de Pitangui	Urbana
15	Escola Municipal de Barra do Tibagi	Urbana
16	Escola Municipal de Santa Cruz	Rural
17	Escola Municipal de Sutil	Rural
18	Escola Municipal Cerâmica São Sebastião	Rural
19	Escola Municipal de Colônia Moema	Urbana
20	Escola Municipal de Taquari	Urbana
21	Escola Municipal de Taquari	Urbana
22	Escola Municipal da Barra do Pitangui	Urbana

Fonte: Organizado pela autora com base na Documentação Escolar da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa (2017).

Destaca-se que nesse contexto histórico, existiam um total de 22 escolas municipais em Ponta Grossa/Paraná, entre essas 14 estavam localizadas no espaço urbano e 8 no espaço rural, sendo que dessas 5 estavam no distrito rural de Itaiacoca, pois segundo fonte do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE (1951), sua população contava com quase três mil habitantes, com destaque nos setores econômicos, políticos e sociais.

Durante as pesquisas foram catalogadas fontes primárias e secundárias sobre a educação rural nos distritos rurais de Ponta Grossa que contribuíram para compreender as demandas da região, bem como apontavam outras temáticas que necessitavam de um olhar mais aprofundado sobre as instituições escolares localizadas na região e principalmente ao final do século XX.

A busca por estudos sobre o campo da História da Educação especialmente do ensino primário no Brasil, ampliaram-se nos últimos anos, entender a função e a organização didático pedagógica, além do processo de constituição das instituições escolares, tornou-se uma necessidade para pesquisadores que refletem além dos muros de suas instituições de ensino.

Autores no campo da História da Educação como Dermeval Saviani, José Claudinei Lombardi, Jorge Nagle, Maria Elisabeth Blank Miguel, Eric Hobsbawm, entre outros autores que possuem intensas pesquisas e publicações nesse campo de conhecimento, de períodos históricos distintos.

Como defende Rosa de Fátima de Souza Chaloba (2019), são intensas e vastas pesquisas sobre os períodos Imperial, Primeira República, Era Vargas, sendo mais abundantes até a metade do século XIX, “a educação era vista como um instrumento redentor, a valorização da ciência e de uma cultura letrada dominavam os pilares da

República, dominada por grandes proprietárias de terras e que por sua vez tinha acesso à educação." (Souza, 2019, p.3).

O movimento educacional em meados do século XX, demonstrou traços marcantes da desigualdade na história da educação brasileira, visto que: [...] as diferenças sociais, de acesso aos diversos níveis/ graus de escolarização, diferenças regionais, diversidade de propostas e projetos formativos e identidade mantenedoras (escolas públicas federais e, estaduais, municipais e escolas particulares confessionais ou não) (Souza, 2019, p. 7).

Além das diferenças estruturais, organizacionais, didáticos-pedagógicas e administrativas, as instituições escolares tinham diferenciações com relação ao seu tempo de duração, programa de ensino e localização, sendo a grande maioria nas áreas urbanas.

As instituições escolares tornaram-se um campo de estudo, pois como defende Saviani, além de serem criadas pelo homem, apresenta uma estrutura material que é constituída para atender a determinada necessidade humana, mas não qualquer necessidade, uma necessidade de caráter permanente, sendo criada para permanecer como um produto humano histórico. Sendo o que define o tempo histórico, não é propriamente o tempo cronológico e muito menos o tempo psicológico.

> Para satisfazer necessidades das instituições são criadas unidades de ação. [...] são necessárias necessariamente sociais, tanto na origem, já que determinadas pelas necessidades postas pelas relações entre os homens, como no seu próprio funcionamento, uma vez que se constituem como um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade à qual servem. (Saviani, 2007, p. 5).

Nesse sentido, defendemos que as instituições foram criadas para atender interesses e servir a determinados fins, conforme seus apoiadores e constituintes, dessa forma, a educação passa a ser formalizada e torna-se de caráter permanente,

intencional, de acordo com os determinados tempos e contextos históricos, econômicos e sociais da época. (Saviani, 2007).

Dessa forma, diante do exposto, compreender a educação rural como tema de estudo e especificamente a reconstrução histórica das instituições escolares, além de mero contexto histórico e geográfico, são os primeiros desafios da pesquisa. Reconhecer as fontes historiográficas como ponto inicial; compreender o real além da aparência; superar as dimensões econômicas, sociais, políticas envolvidas, exigem do pesquisador uma busca incessante e interminável no e do seu processo de pesquisa, sendo as fontes o ponto de base e a origem de novos produções de conhecimento.

Referências

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

IBGE, Departamento Estadual de Estatística. **Sinopse Estatística do Município de Ponta Grossa, 1951**. Biblioteca Pública do Paraná.

RODRIGUES, R. de F. G. **A expansão das escolas rurais no Distrito de Itaiacoca, no município de Ponta Grossa – PR (1930-1960).** 2017, 136f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

SANFELICE, J. L. História das Instituições Escolares. *In:* NASCIMENTO, M. I. M, [et al.] (Org.). **Instituições escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. - (Coleção memória da educação). p. 75-93.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. In: Título do capítulo. *In:* LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **Fontes, história e historiografia da educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 3-9.

SAVIANI, D. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. *In:* NASCIMENTO, M. I. M, [et al.] (Orgs.). **Instituições escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. (Coleção Memória da Educação). p. 3-27.

SOUZA, José Edimar de. A pesquisa sobre o ensino primário no brasil:um modo de compreender o significado social do ensino - **Entrevista** com Rosa Fátima De Souza Chaloba. ***Hist. Educ.*** **[online].** 2019, vol.23. Disponível em:<https://www.scielo.br/j/heduc/a/Pt459WFDmnfqq8tsRmtZD8w/?lang=pt>. Acesso em: 01 set. 2015.

HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E INFLUÊNCIA DO PROJETO ITAIPU NO CONTEXTO ESCOLAR LOCAL: SANTA HELENA/PR

Eixo Temático – História e Historiografia da Educação

Anadir Fochezatto; Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
anadirfochezatto@gmail.com

Palavras-chave: Itaipu; Educação; Ditadura Militar.

Introdução

A segunda metade da década de 1970 e início da década de 1980 foram marcantes para a história de Santa Helena e da Costa Oeste do Paraná, em função da construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu. Esse projeto influenciou e alterou significativamente o desenvolvimento da região.

O desenvolvimento do projeto de Itaipu impactou fortemente a região alterando sua geografia e promovendo o esfacelamento de relações socias e esvaziamento escolar. Os interesses desenvolvimentistas sobrepuseram-se aos interesses humanos provocando alterações nas práticas sociais entre os sujeitos, atingindo de forma intensa e diretamente os sujeitos que ocupavam o espaço geográfico em questão. Sendo que, conforme aponta Germani (2003, p. 53), cerca de 40 mil pessoas foram atingidas e com a implantação do projeto foram obrigadas a se deslocar para outros lugares, sofrendo deste modo, transformações na própria identidade. Os impactos estenderam-se sobre os diferentes aspectos da vida cotidiana familiar, religiosa, econômica, cultural e social.

O objetivo da pesquisa que resultou neste resumo expandido foi de investigar se e qual foi o impacto do projeto de Itaipu sobre o contexto educacional no município de Santa Helena. Para tanto, foi utilizada pesquisa bibliográfica, pesquisas acadêmicas

anteriores, análise de leis e decretos municipais, atas e relatórios escolares, bem como, entrevistas orais com ex-professores e ex-alunos.

Ao tratar do tema optou-se por seguir um caminho para além da história oficial e nesse sentido, a escolha pela fonte oral buscou trazer à tona elementos vivenciados por aqueles que ocupavam o espaço territorial atingido e que pudesse mostrar a face dos atingidos pelo processo. Dessa forma, enfatizamos que "os documentos de história oral são sempre o resultado de um relacionamento, de um projeto compartilhado no qual ambos, o entrevistador e o entrevistado são envolvidos" (Portelli, 1997, p.35). Sendo assim, percebemos a memória não apenas como um meio pelo qual recorda-se a história, mas memória como a própria história vivida e narrada pelas pessoas que a vivenciaram.

Com o desenvolvimento da pesquisa observou-se que projeto de Itaipu com seu reservatório de água (represa) atingiu um terço do território santa-helenense, sendo esse o município que mais teve percentual de terras inundadas, também é o município que mais recebe royalties. Com o alagamento cerca de 13 mil munícipes foram atingidos, a muitos dos quais foram deslocados para outros lugares, municípios e estados.

Desenvolvimento

O Projeto estatal consequentemente também atingiu escolas e "expulsou" inúmeros alunos, não apenas de Santa Helena, mas de toda a região, os quais tiveram e partir com suas famílias em busca de um novo espaço no qual pudessem dar continuidade à sua vida, entre eles muitos não voltaram à escola ou só voltaram na idade adulta.

> Desde o começo da construção de Itaipu até o final do processo de indenização, a Educação em Santa Helena, foi um espaço de muitas mudanças que ocorreram devido a saída das famílias, provocando com isso um esvaziamento escolar […] (Martins, 1999, p.41).

Conforme Anita Martins, em seu estudo sobre o esvaziamento escolar no Município de Santa Helena, com o desenvolvimento do projeto Itaipu, houve significativo processo de evasões escolares naquele período e, inclusive, várias escolas foram fechadas, ou porque foram indenizadas ou porque não possuíam mais alunos para que permanecessem em funcionamento.

Ainda de acordo com as pesquisas de Anita Martins, em 1972 as matrículas escolares para turmas de 1 a 4 série, em Santa Helena, eram de 5.147 alunos; em 1976 atingiu o ápice que foi de 8.305 alunos matriculados; em 1986 depois da formação do reservatório e emancipação política de São José das Palmeiras, isto é, 10 anos após, quando a tendencia é a de que aumentasse a demanda, o município obteve o número de 3.267 alunos matriculados. Isto também porque ao emancipar-se, em 1985, o outro município mencionado ficou com um total de 1.181 alunos distribuídos nas suas 10 escolas.

> O município de Santa Helena, no decorrer dos anos de 1972 a 1986, teve 106 escolas de 1 a 4 séries das quais, 10 passaram a pertencer ao município de São José das Palmeiras, 28 foram desapropriadas pela Itaipu Binacional, 26 foram extintas por falta de alunos, restando em Santa Helena apenas 43 escolas (Martins, 1999, p. 57).

Conforme Fochezatto (2010, p. 46), após análise de Atas e Relatórios Finais, na Escola Estadual Graciliano Ramos, no período entre 1969, percebe-se um gradativo aumento nas matrículas até 1981 e após uma regressão. Em 1969, a escola teve 04 turmas. Dez anos após, em 1979 teve 36 turmas. Em 1980, atingiu o maior número para aquele período, foram registradas 37 turmas. Já em 1983, ano seguinte ao alagamento, foram registradas 15 turmas. Dados esses que demonstram um decréscimo no número de alunos, caindo mais da metade o número de turmas.

De acordo com professores que lecionavam na época, não houve nenhuma orientação por parte do Estado Brasileiro, Itaipu ou da Secretaria Municipal de

Educação em relação à abordagem do tema na sala de aula. Da mesma forma, ex-alunos e a própria população de modo geral percebiam a chegada de Itaipu com muita insegurança e estranheza, pois desconheciam o que de fato aconteceria. Muitos não acreditavam que o Rio Paraná pudesse sair do seu leito, visto que era ladeado em muitos trechos por um paredão de muitos metros.

Observa-se nas falas dos entrevistados, o caráter impositivo do projeto. Conforme os relatos, esporadicamente ocorreu alguma fala de técnicos ligados à Itaipu, no sentido de afirmar que os atingidos receberiam indenizações pelas propriedades e benfeitorias e "acomodar os ânimos" da população.

A partir dos depoimentos coletados por Fochezatto (2010) pode-se concluir que Itaipu não teve interesse em promover debates e esclarecimentos a respeito da obra e seus impactos para a região, atrelando-o ao contexto educacional, uma vez que provavelmente isso poderia ser prejudicial para o andamento do projeto na visão do regime ditatorial. Se foi utilizado o espaço escolar para tratar do assunto, isso foi feito apenas como veículo de convencimento favorável à Itaipu, uma vez que não era do interesse da autarquia promover o diálogo com a parte atingida, visto que o país vivia um regime militar.

A escola, de acordo com as fontes orais e bibliografia como demonstra a citação abaixo, foi utilizada apenas enquanto espaço físico para veiculação de informações:

> A comunicação da obra e os esclarecimentos à população foram feitos através de reuniões, que começaram em Foz do Iguaçu, seguindo-se depois por outros municípios e distritos. A equipe da Itaipu reunia-se nas comunidades, nas escolas, distribuíam posters, cartazes, fizeram *jingles* na rádio com Teixerinha e Zé Betio "que são pessoas com penetração na região.[…]. A obra já era de fato indiscutível. Era simplesmente apresentada à população da região como um dado, eles não foram consultados antes e não seriam agora […]" (Germani, 2003, p.77).

Constata-se a partir dos relatos orais e bibliografia a postura autoritária do regime governamental uma vez que o projeto foi imposto de cima para baixo e, além disso, utilizou-se de diversos mecanismos como a propaganda, por exemplo, para convencer, conforme também apontado por Fochezatto (2003). Para Mazzarollo (2003):

> Os idealizadores e construtores de Itaipu – de resto feitos à imagem e semelhança do sistema materialista e do regime despótico a que serviam no Brasil e no Paraguai – não eram capazes de ver algo mais além de números, cálculos, projetos de engenharia, pesos e medidas […] (Mazzarollo, 2003, p. 41).

Nesse sentido, conforme relataram professores que lecionavam na época, as falas que surgiram na sala de aula não aconteciam propriamente na forma de debates, mas de relatos ou exposição da insegurança que sentiam e partiam tanto de professores como de alunos ou outros agentes envolvidos com o contexto escolar. Partiam da preocupação que se tinha em função do desconhecimento e da falta de informações sobre o que estava acontecendo. Os educandos e professores expunham seus medos e incertezas. Havia receio de que os técnicos de Itaipu tivessem se enganado nas medições realizadas e que a água pudesse invadir os lugares onde viviam e que outras famílias atingidas não tivessem sido retiradas.

Em relação ao alagamento recorre-se à Sbardelotto (2012) que assim se refere:

> Em 13/10/1982, aproximadamente quinhentos jornalistas de todo mundo e mais de seis mil pessoas assistiram a formação de um dos maiores lagos artificiais do mundo, ocasião em que a imprensa registrou o fechamento das doze comportas do canal de desvio da Usina Hidrelétrica de Itaipu. Quatorze dias depois, às 10 horas, o reservatório artificial de Itaipu estava formado, com capacidade total de 29 bilhões de metros cúbicos. Com altura de 100 metros, o reservatório totalizou uma área de 1.350 Km², com 170 metros de extensão, profundidade média de 22 metros e 170 metros nas proximidades da barragem (Itaipu Binacional, 2004). Na cerimônia de conclusão da construção da barragem e fechamento das comportas, o presidente Figueiredo discursava exaltando os esforços para concluir Itaipu: "[...] os ônus e sacrifícios financeiros que assumimos não foram em vão, mas consolidaram obra destinada a gerar riquezas e bem-estar para as gerações futuras." (Figueiredo, 05/11/1982, p. 643).184 A riqueza e bem-estar, certamente, não

> foi a herança deixada pelos trabalhadores rurais desapropriados de suas terras e nem mesmo outras frações de classe que sofreram com os impactos ambientais e sociais do Projeto Itaipu. A riqueza e bem-estar estavam destinados à burguesia nacional associada à burguesia local empenhadas em colaborar e consolidar o projeto de desenvolvimento capitalista no Oeste do Paraná e, em contrapartida, ter benefícios resultantes dessa aliança. (Sbardelotto, 2012, p. 167)

A partir do trecho citado é possível observar uma dissonância entre a perspectiva do governo e a perspectiva da população atingida, dissonância essa que reafirma o impacto que o projeto teve sobre a pessoas que ocupavam esse território antes e depois da formação do Lago de Itaipu.

Metodologia

Este artigo resulta de pesquisa realizada entre 2009 e 2010, no município de Santa Helena/PR, com a finalidade de desenvolver um trabalho de conclusão de curso para a especialização *Latu Sensu* em História da Educação Brasileira do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE – *Campus* de Cascavel.

Para a construção do trabalho, além de pesquisa bibliográfica que incluiu livros, pesquisas acadêmicas (monografias), documental (decretos municipais, atas e relatórios finais escolares) foram realizadas entrevistas com professores que atuavam na época, bem como com alunos, os quais relataram suas vivências em relação aos eventos de Itaipu. Primou-se por encaminhar a abordagem a partir informações coletadas das testemunhas oculares, que vivenciaram aquele momento, sendo elas, professores e alunos, bem como as obras de Germani (2003) e Mazzarolo (2003), jornalistas que acompanharam o Movimento Justiça e Terra e seus desdobramentos.

Como apontado na introdução, optou-se também por trabalhar com a fonte oral, uma vez que a partir dela se pode dar voz aqueles que vivenciaram o momento

histórico e dessa forma apontar uma perspectiva para além da história oficial que ainda negligencia os atingidos e sua memória.

Conclusão

O objetivo da pesquisa dada a conhecer por este resumo expandido consistiu em verificar como o sistema educacional local foi inserido no debate e contexto concreto impactado pelo projeto Itaipu. A partir da pesquisa bibliográfica e informações coletadas por meio de fonte oral concluiu-se que não houve interesse institucional em fazer com que o sistema educacional tivesse um papel importante na execução do projeto.

A partir dos depoimentos orais se constatou que não houve orientação das Secretarias Estadual e Municipal de Educação sobre como os professores deveriam abordar o tema na sala de aula. Nem tampouco houve grandes discussões e questionamentos sobre o projeto uma vez que a região e o país se encontravam sob a égide de uma ditadura militar e desse modo, tanto professores como alunos estavam acostumados a não discutir assuntos polêmicos que pusessem em dúvida as decisões governamentais, disseram os entrevistados. Porém isso não quer dizer que em outros municípios da região não possa ter havido a participação efetiva da escola nos debates e discussões relativas à Itaipu, questão essa que pode servir de ponto de partida para futuras investigações.

A partir daí iniciou-se um novo capítulo na história do Oeste do paraná e na história daqueles que permaneceram.

Referências

FOCHEZATTO, Anadir. **Santa Helena: história, educação e influência do projeto Itaipu no contexto, escolar.** Cascavel: 2010. Monografia – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste.

FOCHEZATTO, Anadir. **Um estudo das experiências cotidianas coletivas de resistência dos expropriados da Itaipu.** Marechal Candido Rondon: 2003. Monografia – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

GERMANI, Guiomar Inez. **Expropriados terra e água – o conflito de Itaipu.** Salvador: EDUFBA - ULBRA, 2003.

MARTINS, Anita. **Esvaziamento escolar no município de Santa Helena em função da formação do Lago de Itaipu.** Santa Helena, 1999. Monografia – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

MAZZAROLLO, Juvêncio. **A taipa da injustiça – Esbanjamento econômico, drama social e holocausto ecológico em Itaipu.** São Paulo, 2003. 2 ed. Edições Loyola e Comissão Pastoral da Terra do Paraná.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. **Revista Projeto História**. São Paulo, n. 14, fev.1997. p. 35.

SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. O projeto educacional da Itaipu Binacional (1974-1985): uma educação para cada vila e para cada fração da classe trabalhadora. 2012. 602 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

IMPRENSA ANARQUISTA E EDUCAÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889–1930): A CONSTRUÇÃO DO IDEAL DA ESCOLA MODERNA

Eixo Temático - História e Historiografia da Educação

Alessandro Santos da Rocha; Universidade Estadual de Maringá (UEM)
asrocha2@uem.br
GEPHEIINSE

Palavras-chave: Imprensa Anarquista; História da Educação; Educação contra-hegemônica.

A expansão da imprensa brasileira durante a Primeira República (1889–1930) coincidiu com o fortalecimento do debate público sobre os rumos da educação nacional, dando visibilidade, em suas páginas, às contendas que se erguiam em meio à emergência de uma sociedade que buscava afirmar-se como urbana e industrial. Nesse contexto, a educação tornou-se um campo privilegiado de disputa política e ideológica, utilizando a imprensa como meio de divulgação e legitimação dos diferentes projetos em disputa. Diversos periódicos, vinculados a grupos sociais específicos, manifestavam seus posicionamentos em um cenário em que os ideais republicanos eram apropriados por uma elite que se apresentava como vencedora do projeto político instaurado em 1889. É nesse ambiente que a imprensa anarquista se destacou como veículo de crítica e de formulação de propostas pedagógicas voltadas à superação da hegemonia burguesa, defendendo a construção de uma educação contra-hegemônica, orientada pela emancipação dos trabalhadores e pela laicidade do ensino.

O problema elencado para a pesquisa que ora se apresenta foi norteado pela seguinte questão: de que modo a imprensa anarquista contribuiu para a formulação e

divulgação do projeto educativo presente no movimento anarquista, a exemplo da Escola Moderna, configurando uma forma de educação contra-hegemônica durante a Primeira República?

O objetivo foi analisar como a imprensa libertária, que circulou durante a Primeira República, especialmente os periódicos *A Lanterna* (São Paulo, 1901–1916), *A Voz do Trabalhador* (Rio de Janeiro, 1908–1915) e *A Plebe* (São Paulo, 1917–1924), fez a articulação de discursos, práticas e representações sobre a educação, construindo um projeto pedagógico de base racionalista e científica, inspirado nas experiências de Francisco Ferrer Guardia (1859–1909). Buscou-se, ainda, compreender a imprensa não apenas como fonte documental, mas como objeto histórico e pedagógico, expressão das contradições sociais e culturais de seu tempo.

A relevância deste estudo reside em seu duplo aporte: historiográfico e metodológico. Do ponto de vista historiográfico, o trabalho contribui para ampliar a compreensão das formas contra-hegemônicas de escolarização e das experiências de educação popular libertária no Brasil republicano, frequentemente marginalizadas nas narrativas oficiais. Metodologicamente, evidencia a pertinência do Materialismo Histórico e Dialético para a análise de fontes impressas, permitindo apreender a imprensa como prática social, produto e produtora de ideologia, instrumento de luta e espaço de formação de consciência. Em tais termos:

> Marx e Engels buscavam uma história que descrevesse o real, o mais próximo possível da realidade, tal e qual uma receita a ser aplicada, destacando uma preocupação com as abstrações teóricas. Isso posto, ao contrário dos modelos históricos que, para eles, assemelham-se à filosofia e serviam para organizar o material histórico, não cabiam para definir a complexidade da vida humana em sociedade. Contrariamente, não se escreve a história a partir de concepções idealistas que descartam as produções humanas (Rocha; Zanelato, 2024, p. 12).

A investigação fundamenta-se no Materialismo Histórico e Dialético. Conforme é conhecido, Marx e Engels não se concentraram especificamente no fenômeno

educativo; contudo, ao examinar suas obras, podemos compreender a educação como um elemento inerente às relações estruturais da sociedade, que emergem da luta de classes. Além disso,

> podemos reiterar a ideia de que a Educação se enquadra nas ideologias guiadas pela consciência. Nesse sentido, cabe retomar a clássica menção encontrada em A Ideologia Alemã, na qual os pensadores afirmam que "[...] não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência" (Marx e Engels, 2007, p. 94). Essa máxima nos auxilia no entendimento de determinados aspectos ideológicos atribuídos aos fenômenos educativos nos mais diferentes períodos e, também, nos auxilia para o aprofundamento metodológico, ao guiar a análise de que a imprensa anarquista carrega consigo a expressão concreta das condições históricas e materiais da classe trabalhadora urbana que se organizava no Brasil entre o final do século XIX e as primeiras décadas do XX.

Sendo assim, este estudo adotou uma abordagem histórico-documental, centrada na análise de fontes primárias disponíveis na Hemeroteca Digital Brasileira, composta pelos periódicos *A Lanterna, A Voz do Trabalhador* e *A Plebe.* Esses jornais representam distintos momentos e estratégias do anarquismo no país, compartilhando, entretanto, a defesa da educação como ferramenta de emancipação social, pautado no espectro ideológico contra hegemônico do movimento anarquista brasileiro.

A pesquisa foi organizada a a partir de três relações que se conectam e se complementam, as quais favoreceram o estudo ao longo da interpretação das fontes. A primeira das relações analisada foi a de "Educação e Emancipação", tema que se fazia constante na imprensa anarquista e sua análise se fez precisa para a compreensão de como o discurso anarquista vinculava o saber científico à libertação moral e material da classe operária. A segunda relação que foi retirada das fontes se caracteriza pela "Laicidade e Racionalismo", a partir da qual, a análise dos periódicos favoreceu observar a crítica à educação clerical e ao controle religioso da escola, evocando a

ciência como um fundamento necessário para a liberdade dos sujeitos. Por fim, a relação entre "Trabalho e Escola Moderna", permitiu compreender como os anarquistas articularam a instrução racional ao ideal de autogestão e à formação integral do trabalhador, defendendo a escola como espaço de superação das hierarquias que se formam na sociedade capitalista.

A leitura dos jornais seguiu o princípio do método histórico, articulando os textos à totalidade social e às contradições do tempo em que circularam. A imprensa foi tratada, portanto, como um aparelho escrito para formar o consenso social por meio da opinião pública. Em tais termos, podemos entendê-la como um Aparelho Privado de Hegemonia, no sentido explicitado por Antonio Gramsci (1891–1937). Sendo assim, ela é entendida por diversos segmentos, como espaço para a produção e disseminação cultural, além de ser palco de disputas ideológicas. Além de Gramsci, ao abordar as experiências educacionais libertárias, consideramos, também, as contribuições de autores como Gallo (1999), Moraes (2003) e Valente (2014), que discutem a pedagogia anarquista como forma de resistência à educação burguesa e estatal.

Os procedimentos metodológicos envolveram o levantamento sistemático de artigos, editoriais e notas publicadas nos periódicos citados entre 1901 e 1924, resultando em um total de 86 registros. A análise das fontes evidenciou que a imprensa anarquista exerceu papel decisivo na formação de uma cultura política e educacional libertária durante a Primeira República. Nos periódicos examinados, a educação aparece como campo de disputa ideológica e como instrumento de emancipação social. Os jornais não se limitavam a noticiar acontecimentos; funcionavam como espaços de elaboração teórica e de divulgação de práticas pedagógicas inspiradas nos princípios do racionalismo científico e da autogestão operária.

O periódico *A Lanterna*, dirigido por Edgard Leuenroth (1881–1968) e fortemente influenciado pelas ideias de Francisco Ferrer Guardia (1859–1909), foi um dos principais difusores do projeto da Escola Moderna. Em 23 de outubro de 1909, logo

após o fuzilamento de Ferrer, em Barcelona, o jornal publicou um editorial que afirmava: "A escola deve ser templo da ciência e da razão, não da superstição e do dogma" (A Lanterna, 1909, p. 2). O texto denunciava a aliança entre Igreja e Estado na manutenção da ignorância popular e apresentava a educação laica como condição indispensável para a liberdade.

Em *A Voz do Trabalhador*, órgão da Confederação Operária Brasileira, a educação era constantemente tratada como extensão da luta de classes. Em edição de 10 de abril de

1910, o jornal afirmava: "A instrução racional é a arma do trabalhador contra a tirania patronal e estatal" (A Voz do Trabalhador, 1910, p. 3). O texto defendia a criação de escolas autônomas, administradas pelos próprios sindicatos, nas quais a ciência e o trabalho estivessem integrados à formação moral dos alunos.

O jornal *A Plebe*, fundado em 1917, assumiu um caráter mais militante, intensificando o debate sobre o papel da infância na transformação social. Em editorial de 12 de agosto de 1917, lia-se: "A infância é a semente da nova sociedade; libertá-la da escola oficial é garantir o futuro da liberdade" (A Plebe, 1917, p. 1). Essa visão revela a dimensão utópica e pedagógica do pensamento anarquista: formar crianças e jovens fora da lógica autoritária do Estado e da Igreja significava preparar os sujeitos da revolução social.

A leitura desses jornais permite identificar a coerência entre discurso e prática, sobretudo, ao considerar a história do movimento anarquista brasileiro. Tão logo, ao mesmo tempo em que denunciavam a educação estatal, os anarquistas procuravam organizar escolas livres, mantidas por associações operárias, cooperativas ou grupos de afinidade. Como observa Moraes (2003), essas iniciativas não se limitavam a reproduzir o modelo ferreriano europeu, mas adaptavam-se às condições locais, criando espaços de aprendizagem baseados na solidariedade e na autogestão.

Do ponto de vista do Materialismo Histórico e Dialético, a imprensa anarquista reflete as contradições sociais da Primeira República. O discurso libertário sobre a escola moderna emergia da experiência concreta de exclusão vivida pelos trabalhadores urbanos. Em pleno acordo com Marx (2007), as ideias dominantes que circulam em determinada época são sempre as ideias que circulam e são forjadas pela classe dominante, e é justamente na produção de ideias que se opõem aos ideais dominantes que as classes dominadas constroem sua consciência histórica.

A pedagogia anarquista, além de política, buscava inovar nos métodos de ensino. Gallo (1999) destaca que, inspirados em Ferrer, os anarquistas defendiam uma escola ativa, baseada na experimentação, na coeducação dos sexos e na recusa de punições. Em 1912, A Lanterna relatou: "As crianças aprendem a pensar e não a repetir; aprendem a ser livres e não a obedecer" (A Lanterna, 1912, p. 3). Essa concepção reafirma a escola como espaço de formação crítica e de construção da autonomia.

O diálogo entre imprensa, pedagogia e luta social indica que o projeto da Escola Moderna não se limitava à esfera educacional, mas integrava um horizonte mais amplo de transformação cultural. Gramsci (2000) nos ajuda a compreender essa articulação ao afirmar que a hegemonia se constrói também por meio dos aparelhos privados de direção ideológica, entre os quais a imprensa desempenha papel fundamental. Os jornais anarquistas, ao difundirem ideias libertárias e racionalistas, atuavam como intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, buscando instaurar uma nova concepção de mundo e de educação.

Portanto, a pesquisa demonstrou que, durante a Primeira República, a imprensa anarquista foi além de ser um instrumento de divulgação do movimento anarquista brasileiro, ou ainda, de atuação política do referido movimento. Ela funcionou como um campo de formação crítica, articulando uma perspectiva pedagógica, por meio de valores e práticas que desafiavam as estruturas constituídas. Ao defender a Escola Moderna e seus princípios de laicidade, racionalismo e liberdade, os jornais anarquistas

construíram um projeto educativo que se opunha à escola burguesa defendida pela eleite republicana.

Importa dizer que é preciso compreender a imprensa como prática social e educativa, expressão das contradições entre capital e trabalho, entre dominação e emancipação. A leitura das fontes revelou que a educação anarquista era, simultaneamente meio e fim do que se propunha ser uma revolução social da classe trabalhadora, sendo o espaço escolar uma extensão das lutas para formar os sujeitos numa perspectiva que se opunha ao modelo hegemônico.

Vale ressaltar que as análises da imprensa anarquista confirmam que, ao difundir o ideário da Escola Moderna, tais periódicos contribuíram para a formação de uma cultura política e educacional contra-hegemônica, baseada na autonomia, na solidariedade e na razão científica. Apesar das adversidades e da repressão estatal, esses periódicos legaram à história

da educação brasileira uma das expressões mais coerentes da pedagogia libertária, reafirmando que a escola é, antes de tudo, um terreno de disputa ideológica e um espaço de construção de liberdade.

Por fim, a imprensa anarquista, a partir do crivo do Materialismo Histórico e Dialético, carrega consigo possibilidades que a favorecem de ser reconhecida em sua dimensão formativa e, também, por sua contribuição para o pensamento pedagógico durante a Primeira República. Suas páginas, impregnadas de idealismo e de luta, continuam a ressoar no presente, lembrando-nos de que a educação pode (e deve) se colocar na perspectiva crítica e contra a hegemonia que assume o discurso dominante.

Referências

A LANTERNA (São Paulo). São Paulo, 23 out. 1909, p. 2. Hemeroteca Digital Brasileira (Fundação Biblioteca Nacional). Disponível em: http://hemerotecadigital.bn.br/acervo-digital/lanterna/366153. Acesso em: 17 out. 2025.

A VOZ DO TRABALHADOR (Rio de Janeiro). Rio de Janeiro, 10 abr. 1910, p. 3. Acervo CEDAP/UNESP (fac-símile e referências de coleção). Disponível em: http://www.assis.unesp.br/cedap/cat_periodicos/popup3/a_voz_do_trabalhador.html. Acesso em: 19 out. 2025.

A PLEBE (São Paulo). São Paulo, 12 ago. 1917, p. 1. Acervo UNESP – Biblioteca Digital (coleção *A Plebe*). Disponível em: http://bibdig.biblioteca.unesp.br/handle/10/7045. Acesso em: 17 out. 2025.

GALLO, S. **Anarquismo e educação**. São Paulo: Imaginário, 1999.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MORAES, J. D. **Escolas modernas e educação libertária no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2003.

ROCHA, A. S.; ZANELATO, I. A. As fontes e a história da educação: uma abordagem a partir da perspectiva do materialismo histórico e dialético. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 6, 2024. Disponível em ttps://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/5186. Acesso em: 19 out. 2025.

VALENTE, W. R. A imprensa anarquista e a Escola Moderna de São Paulo. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 18, n. 44, p. 101–118, 2014. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/histed/article/view/51221. Acesso em: 20 out. 2025.

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E FORMAÇÃO DOCENTE: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA E TRANSFORMADORA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA EM ESCOLAS DO CAMPO

Eixo Temático - História e Historiografia da Educação

Joelma Aparecida Krepel; Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
joelma.krepel.uepg@gmail.com
Lucia Mara de Lima Padilha; Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)
lmlpadilha@uepg.br
Grupo de pesquisa (GEP-PROA/UEPG)
Agência/fonte de financiamento (Fundação Araucária)

Palavras-chave: Formação de professores; Trabalho docente; Pedagogia Histórico-Crítica.

Este texto apresenta dados parciais de uma pesquisa de mestrado que investiga de que maneira a formação docente se configura como eixo fundamental para o fortalecimento do trabalho pedagógico inclusivo e contextualizado. Tem como objetivo analisar e discutir os desafios e as possibilidades da formação docente voltada à inclusão, a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, implica compreender a educação como prática social mediada pelo conhecimento científico, histórico e culturalmente produzido. Nessa perspectiva, a articulação entre a Educação Especial Inclusiva e a Educação do Campo deve favorecer a superação das desigualdades, promovendo um trabalho docente comprometido com a equidade, o respeito à diversidade e a efetivação do direito de todos os estudantes à aprendizagem e ao pleno desenvolvimento humano.

Os educadores muitas vezes reproduzem um discurso alinhado a ideais pedagógicos relevantes; entretanto, em suas práticas cotidianas, demonstram dificuldades em romper com métodos tradicionais já enraizados. A melhoria da

qualidade do ensino é reconhecida como necessária por todos, mas a maioria ainda não dispõe de clareza sobre os caminhos e estratégias para efetivá-la.

Quando o educador compreende de forma significativa a teoria que orienta seu trabalho, torna-se capaz de promover transformações tanto na consciência dos educandos quanto na de seus colegas educadores. Esse movimento pode alcançar, inclusive, os condicionantes sociais que influenciam a escola, ressignificando o processo de ensino-aprendizagem e tornando-o verdadeiramente significativo. Assim, contribui-se para a construção de uma educação transformadora, capaz de enfrentar e superar os desafios educacionais e sociais ainda presentes em nossa realidade.

Nas duas últimas décadas, a Pedagogia Histórico-Crítica tem sido apontada como uma perspectiva educacional que busca resgatar o papel central da escola e promover a reorganização do processo educativo. Entretanto, observa-se que o conhecimento que a maioria dos educadores possui a respeito dessa abordagem ainda é limitado e superficial, o que dificulta sua efetiva implementação como metodologia de ensino.

A análise do trabalho fundamenta-se nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, a qual compreende a educação como prática social voltada à transformação da realidade, tendo como princípio a apropriação do conhecimento sistematizado e a formação integral do ser humano. Sob essa perspectiva, a formação docente para a inclusão deve ultrapassar a dimensão técnica, assumindo caráter crítico e emancipador, capaz de enfrentar as desigualdades sociais e educacionais, ao mesmo tempo em que promove o acesso dos estudantes, em sua diversidade, ao saber elaborado historicamente.

O princípio da educação inclusiva, que se tornou proeminente em documentos internacionais a partir da década de 1990, sustenta que a educação é um direito fundamental para todos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais,

intelectuais, sociais, étnicas, culturais, etárias, linguísticas, religiosas ou de gênero. A Política Nacional de Educação

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é o primeiro marco regulatório na garantia da matrícula das pessoas com deficiência na escola comum no Brasil. Conceitua a Educação Especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades (Brasil, 2008).

A Educação do Campo, como modalidade educacional, consolidou-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, especificamente em seu Artigo 28, que estabelece a adaptação curricular como uma opção viável para as escolas do campo. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino devem prover as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: Conteúdos curriculares e metodologias apropriados às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; Adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996).

A mudança da abordagem educacional do meio rural para a concepção da Educação do Campo reflete uma transformação significativa tanto na percepção quanto no tratamento dado às comunidades rurais, ribeirinhas e florestais. A Educação Rural, focada em homogeneizar os povos do campo, foi substituída pela Educação do Campo, que valoriza a diversidade dessas comunidades, propondo modelos educacionais específicos, como escolas do campo, indígenas e quilombolas.

Nesse sentido, as políticas educacionais devem assegurar que os habitantes das áreas rurais tenham acesso a uma educação que seja tanto realizada no campo quanto voltada para as necessidades e características do campo. Segundo Caldart (2002) "[...] No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais" (Caldart, 2002, p.18).

Diferentemente da visão de que a escola rural deve "salvar" um povo supostamente incapaz, a Educação do Campo vê a educação articulada a outras políticas públicas de garantia de direitos sociais e humanos, valorizando a participação ativa de educadores, estudantes e comunidades na criação de uma escola emancipadora.

As políticas públicas educacionais são as decisões que o poder público, ou seja, o Estado, toma em relação à educação. Deste modo, não há como entender as medidas educacionais definidas por determinada região ou município sem examinar o alcance dessas medidas tomadas pelo Estado brasileiro (Saviani, 2008).

Na perspectiva de Saviani (2008) os limites da política educacional brasileira, têm muitos aspectos a serem considerados, principalmente as características estruturais que perpassam a ação do Estado brasileiro no campo da educação. Ainda na perspectiva do autor a primeira limitação diz respeito a escassez dos recursos financeiros destinados à educação, a segunda corrobora na sucessão de intermináveis reformas, em cada recomeço sempre se volta no zero com promessas de soluções definitiva dos problemas perpétuos da educação.

Baseada nos princípios do materialismo histórico-dialético, essa concepção entende a educação como uma ação intencional voltada à formação plena do ser humano. Seu foco está na superação das condições concretas de exclusão e na apropriação crítica dos conhecimentos construídos ao longo da história, promovendo uma educação que, mais do que transmitir conteúdos, contribua para a transformação da realidade. Para Saviani (2011, p. 10) “[...] “transformação” significa o ato de mudar a forma. Significa o ato de mudar a essência mesma das coisas”.

Ao reconhecer que tanto os sujeitos do campo quanto os estudantes público-alvo da Educação Especial são historicamente marginalizados pelo modelo escolar hegemônico, a Pedagogia Histórico-Crítica propõe uma formação omnilateral, comprometida com o desenvolvimento pleno de todos, por meio da mediação consciente dos conteúdos escolares. Para tanto,

> [...] deve-se oportunizar uma educação no campo, para os que trabalham no campo, mas de caráter universal, que possibilite o acesso, de igual modo, aos conhecimentos e aos bens histórica e coletivamente produzidos e acumulados pela humanidade (Orso, 2016, p.99)

Assim, a interface entre essas modalidades educacionais exige que a escola se organize,

não apenas em termos técnicos e legais, mas, sobretudo, em sua intencionalidade formativa, assumindo a tarefa ética e política de contribuir para a emancipação dos sujeitos do campo e das pessoas com deficiência, por meio de práticas pedagógicas inclusivas e transformadoras.

A pesquisa adotou uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, que, segundo Alvarenga e Rosa (1999), busca compreender os fenômenos em sua complexidade, levando em conta os contextos em que ocorrem e as relações que os estruturam. Essa perspectiva permite um olhar mais atento e aprofundado sobre as experiências, significados e práticas vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa, favorecendo a construção de conhecimento sensível às realidades sociais investigadas. Além disso, esta pesquisa também se caracteriza como exploratória, pois tem como propósito aprofundar a compreensão sobre a interface entre a Educação Especial Inclusiva e a Educação do Campo, tema ainda pouco explorado de forma integrada na literatura.

O território da pesquisa corresponde a uma escola situada no distrito de Itaiacoca, no município de Ponta Grossa - PR. O estudo contou com a participação de 16 profissionais da educação, cuja colaboração foi essencial para o desenvolvimento das reflexões e debates acerca da interface entre a Educação Especial Inclusiva e a Educação do Campo. A escuta atenta e o envolvimento desses sujeitos possibilitaram a construção de um olhar mais sensível e crítico sobre os desafios e as potencialidades da formação docente para a inclusão, ancorada na realidade concreta vivenciada no contexto escolar.

A partir das contribuições dos participantes acerca da necessidade de formação, foi planejado e organizado um encontro formativo que articulou os temas centrais da pesquisa Educação Especial Inclusiva e Educação do Campo tendo como base os fundamentos da teoria,

Pedagogia Histórico-Crítica. Essa perspectiva orientou o processo formativo no sentido de compreender a educação como prática social mediada pelo conhecimento científico e culturalmente produzido, possibilitando reflexões críticas e a construção coletiva de práticas pedagógicas mais conscientes, inclusivas e transformadoras. As formações ocorreram às sextas-feiras, durante o período destinado à hora-atividade dos professores, ao longo de quatro semanas consecutivas, com duração de 2 horas e 30 minutos cada encontro.

1º Encontro Formativo - Educação Especial Inclusiva: Políticas e Legislações

O primeiro encontro teve como objetivo principal promover o aprofundamento teórico e prático dos professores e demais profissionais da escola acerca das políticas públicas e legislações que fundamentam a inclusão escolar no Brasil. Durante a formação, foram discutidos importantes marcos legais, tais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que trata do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

2º Encontro Formativo - Educação do campo e as suas especificidades

A formação proporcionou um momento significativo de reflexão sobre os desafios e as potencialidades da educação voltada às populações rurais. Durante o encontro, foram discutidos elementos históricos, sociais e culturais que perpassam o processo educativo no campo, reforçando a importância de práticas pedagógicas que

reconheçam e valorizem a identidade, o modo de vida e os saberes das comunidades camponesas. Os participantes puderam compreender que a educação do campo não deve ser uma mera adaptação do modelo urbano, mas sim uma proposta construída a partir das realidades locais, com respeito às especificidades do território e às vozes que nele habitam.

3º Encontro Formativo - A Interface entre Educação Especial Inclusiva e Educação do Campo.

A formação do terceiro encontro constituiu um espaço de reflexão crítica e diálogo interdisciplinar, com o objetivo de ampliar a compreensão dos participantes sobre os desafios e possibilidades da atuação docente em contextos rurais inclusivos. Esse foi um dos encontros onde os participantes tinham muita curiosidade, pois no questionário respondido teve um grande percentual de respostas que dizia não saber o que seria essa interface. Durante o encontro, foram abordadas as especificidades socioculturais e pedagógicas que permeiam a Educação do Campo, articuladas às demandas da Educação Especial Inclusiva, enfatizando-se a importância do respeito à diversidade, à singularidade dos sujeitos e à valorização dos saberes locais. Os participantes puderam discutir, a partir de suas experiências e vivências, a necessidade de trabalhos docentes contextualizados e sensíveis às múltiplas diferenças presentes nas escolas do campo. Os participantes da formação juntamente com a pesquisadora dialogam sobre a importância de fazer acontecer uma real interface entre as duas modalidades tão importantes que na atualidade vem crescendo bastante.

4º Encontro Formativo - Ensino Colaborativo, Desenho Universal para a Aprendizagem e Comunicação Alternativa Aumentativa.

No quarto encontro da formação, os participantes foram convidados a conhecer e refletir sobre conceitos fundamentais da Educação Inclusiva, com foco no ensino

colaborativo, no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e na Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). A escolha desses temas não foi aleatória: ela partiu das demandas formativas expressas pelos próprios profissionais nos questionários aplicados anteriormente, nos quais manifestaram interesse em aprofundar seus conhecimentos em práticas pedagógicas inclusivas que, de fato, possam ser aplicadas no cotidiano escolar. Amparadas por autores e referenciais teóricos relevantes, as discussões buscaram articular teoria e prática, oferecendo subsídios para que os educadores se sintam mais preparados para planejar e conduzir estratégias acessíveis a todos os

estudantes, com especial atenção àqueles que apresentam deficiência.

O quarto encontro formativo propiciou a realização de uma atividade prática, com caráter vivencial, que possibilitou aos participantes experimentar, de forma concreta, os conhecimentos discutidos ao longo da formação. A proposta buscou aproximar teoria e prática, criando um momento significativo de criação coletiva e aprendizado ativo.

Diante das reflexões apresentadas, constata-se que a formação desenvolvida se mostrou extremamente válida e necessária para os participantes. A oportunidade de vivenciar um processo de construção coletiva do conhecimento possibilitou ampliar olhares, fortalecer práticas e promover o diálogo entre teoria e realidade escolar.

Mais do que transmitir conteúdos, a experiência constituiu-se em um espaço de escuta, troca e ressignificação, reafirmando a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional e humano dos educadores. Nesse sentido, a iniciativa não apenas atendeu a demandas formativas, mas também contribuiu para fortalecer vínculos, potencializar a prática pedagógica e reafirmar o compromisso com uma educação crítica, transformadora e verdadeiramente inclusiva.

Referências

ALVARENGA, Maria Amália de Figueiredo Pereira; ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira. **Apontamentos de metodologia para a ciência e técnicas de redação científica.** Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 1999.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, Brasília, DF: 2008.

BRASIL. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 10, 30 abr. 2008.

ORSO, Paulino José. **Pedagogia Histórico-Crítica no Campo.** In: BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs.). Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos (SP): Pedro & João, 2016, p. 90-113.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica na educação do campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo:** história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. p.16-44.

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

PERCURSO HISTÓRICO DO COLÉGIO CHICO MENDES, INERENTE À LUTA PELO DIREITO DE UMA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Eixo Temático - História e historiografia da Educação

Adriane Doarte de Miranda;(UNIOESTE)
drydmiranda@hotmail.com
Kamila Hinselmann de Souza da Costa, Mestranda; (UNIOESTE)
artedakami@gmail.com
Silvio Borges da Silva Junior; (UNIOESTE)
silviobsjr@hotmail.com

Palavras-chave: Educação do Campo; Educação em Tempo Integral; História da Escola.

Introdução

A educação integral, no contexto brasileiro, tem sido objeto de debates que envolvem desde o direito constitucional à educação até a luta por políticas públicas que assegurem qualidade e equidade no acesso. No caso das escolas do campo, a implementação desse modelo apresenta especificidades relacionadas à realidade social, cultural e econômica das comunidades rurais.

O Colégio Estadual do Campo Chico Mendes, situado em um assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), constitui-se como uma experiência emblemática de luta social pela democratização do ensino. Sua trajetória histórica revela um processo de resistência e de conquista, em que a comunidade local, articulada aos movimentos sociais, buscou consolidar o direito a uma educação pública que contemplasse a realidade do campo, incluindo a ampliação do tempo escolar como possibilidade de formação omnilateral.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo analisar o percurso histórico do Colégio Estadual do Campo Chico Mendes, destacando sua relação com a luta pela

implementação da educação em tempo integral. O estudo justifica-se pela relevância de compreender as contradições, limites e possibilidades dessa modalidade no contexto de uma escola do campo, vinculada às demandas sociais e à construção de um projeto educativo emancipador.

Referencial teórico-metodológico

A pesquisa se ancora na abordagem qualitativa, de natureza histórico-documental e bibliográfica, articulando-se à pedagogia histórico-crítica de Saviani (2021), à concepção de educação integral de Paro (1999) e aos debates sobre a educação do campo presentes em Gadotti (2009) e Ferreira (2016).

O estudo tem como referência o Colégio Estadual do Campo Chico Mendes, localizado em um assentamento do MST, no Paraná. A coleta de dados envolveu análise documental (Projeto Político-Pedagógico, atas escolares, legislação educacional pertinente) e revisão bibliográfica.

Para a análise dos dados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, buscando identificar categorias relacionadas à história da instituição, à mobilização social pela sua consolidação e à implementação da educação integral.

Percurso histórico do Colégio Chico Mendes

O Colégio Estadual do Campo Chico Mendes, localizado em Quedas do Iguaçu, tem sua origem na luta dos trabalhadores rurais sem-terra, que resultou na implantação de um dos maiores assentamentos de reforma agrária do país: o Assentamento Celso Furtado, formado por mais de mil famílias em um único Projeto de Assentamento (P.A). O nome da instituição foi escolhido em homenagem ao seringueiro Francisco Alves Mendes Filho, símbolo da resistência e da luta em defesa da floresta e dos povos do campo.

Inicialmente, o Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, localizado no Rio Bonito, foi designado como a primeira Escola Base das Escolas Itinerantes do Paraná, sendo responsável por assinar e responder documentalmente pela Escola Chico Mendes. Até o ano de 2007, desempenhou essa função em relação às escolas itinerantes do município de Quedas do Iguaçu.

A partir de 03 de abril de 2007, com a publicação da Resolução nº 1878/2012, a instituição passou a denominar-se oficialmente Colégio Estadual do Campo Chico Mendes – Ensino Fundamental II e Médio, estando jurisdicionada ao Núcleo Regional de Educação de Laranjeiras do Sul (NRE) (PPP, 2024).

No ano de 2018, a escola ampliou seu papel como referência educacional, tornando-se Escola Base das Escolas Itinerantes, acolhendo a Escola Itinerante Vagner Lopes I (Pré-Assentamento Dom Tomás Balduíno – Anos Finais e Ensino Médio) e a Escola Itinerante Vagner Lopes II (Pré-Assentamento Dom Tomás Balduíno – Comunidade Eldorado dos Carajás), ambas localizadas no município (PPP, 2024).

Ensino em tempo integral versus educação do campo: contradições e desafios

A partir de 2024, o Colégio Estadual do Campo Chico Mendes iniciou a oferta de Ensino em Tempo Integral, com carga horária de 35 horas semanais. Em tese, essa ampliação representa a materialização de um direito garantido desde a Constituição Federal de 1988, que prevê a educação como um direito de todos, e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9394/1996).

No entanto, a realidade da escola do campo evidencia contradições que desafiam a efetividade dessa política. O artigo 28 da LDB é explícito ao reconhecer a necessidade de adaptações para a população rural, considerando: conteúdos e metodologias apropriadas; organização escolar ajustada ao ciclo agrícola e às condições climáticas; adequação à natureza do trabalho no campo. Ou seja, a lei prevê que a educação do

campo não pode ser mera transposição do modelo urbano, mas precisa respeitar as especificidades do território e da comunidade.

O Colégio Chico Mendes, localizado no Assentamento Celso Furtado, a oito quilômetros da sede do município de Quedas do Iguaçu, e em meio a comunidades que chegam a 18 km de distância entre si, atende majoritariamente filhos e filhas de assentados. Esses estudantes, devido às condições geográficas e socioeconômicas, não têm a possibilidade de escolher outro colégio, sendo obrigados a aderir ao modelo de Ensino em Tempo Integral. Isso transforma a política, que deveria ampliar direitos, em uma imposição que pode intensificar desigualdades.

De acordo com o PPP (2024), a comunidade escolar é formada por famílias de baixa renda, com baixo grau de escolaridade e oriundas de diferentes regiões do país. A escola é, portanto, um espaço de reconstrução cultural, social e identitária, onde os estudantes buscam maior autonomia e novas formas de compreender e se relacionar com o mundo. Nesse cenário, a implementação do tempo integral, sem as devidas adaptações previstas em lei, corre o risco de reproduzir uma lógica urbana, padronizada e descolada das necessidades reais da comunidade rural.

Saviani (2021) colabora com essa perspectiva ao afirmar que a educação não deve restringir-se à adaptação ao sistema vigente, mas constituir-se como instrumento de conscientização e emancipação das classes populares, possibilitando que compreendam sua realidade e lutem por seus direitos e pela transformação social.

Dessa forma, a experiência do Colégio Chico Mendes revela a tensão entre o discurso legal e a prática concreta. Embora a ampliação da jornada seja apresentada como avanço em termos de qualidade da educação, a ausência de políticas públicas que garantam infraestrutura, transporte escolar adequado, formação docente específica e integração com a realidade agrícola e comunitária pode transformar o tempo integral em uma forma de precarização.

O percurso histórico do Colégio Estadual do Campo Chico Mendes está diretamente associado à mobilização popular pela terra e pelo direito à educação. Sua criação resultou da luta da comunidade assentada, que reivindicava não apenas o acesso à escolarização, mas a construção de uma escola do campo que valorizasse os saberes locais e respondesse às necessidades da realidade camponesa.

Para Gadotti "[...] a escola não pode fazer tudo o que a sociedade não está fazendo; ela não pode substituir todas as políticas sociais" (Gadotti, 2009, p. 30). A autor converge com Paro (1988) na ideia de que o papel da escola é prioritariamente pedagógico e que outras funções podem coexistir desde que não interfiram, prejudiquem ou impossibilitem o cumprimento da função primeira da escola: a pedagógica.

De acordo com o PPP (2024), a decisão de ofertar às crianças e adolescentes a Educação em Tempo Integral resultou de uma iniciativa do Ministério Público do Estado do Paraná, considerando a situação de vulnerabilidade social da comunidade e do entorno em que a instituição escolar está inserida. Observa-se, contudo, que nesse processo a escola corre o risco de afastar-se de sua função essencial a transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados e assumir um caráter predominantemente assistencialista.

Nesse sentido, a Educação Integral pode se descaracterizar ao priorizar o atendimento das necessidades básicas dos estudantes, como segurança, saúde e higiene, em detrimento de sua função pedagógica central. Reconhece-se que tais dimensões também compõem a formação humana; entretanto, sua efetiva garantia deve ser compartilhada pelas três instituições fundamentais: o Estado, a família e a própria escola (Ferreira; Colares, 2017).

No caso do Colégio Chico Mendes, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP), os estudantes permanecem na escola por 35 horas semanais, o que inclui duas tardes adicionais. Essa carga horária caracteriza o tempo integral, mas

não necessariamente o ensino integral — uma distinção que frequentemente se perde na comunicação institucional, gerando confusão na sociedade.

Como afirma Ferreira (2016) a ampliação da carga horária tende a assumir um caráter assistencialista, restringindo-se a suprir carências sociais e financeiras de determinados indivíduos. Nesse sentido, configura-se como "mais tempo do mesmo tempo", sem efetivo compromisso com uma formação crítica e emancipatória.

O governo promove esse modelo como uma evolução da educação pública, mas, na prática, ele se limita à ampliação do tempo escolar, sem garantir a qualidade ou profundidade do ensino. Durante o período de safra, por exemplo, a ausência dos alunos se intensifica: o que seria uma falta de meio turno se transforma em uma perda de até 10 horas em um único dia.

Outro ponto crítico é a composição curricular do Ensino Integral. Além das disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, são incluídas atividades complementares como Projeto de Vida, Educação Socioemocional, Mídias Digitais, Sustentabilidade, Esporte e Lazer, e Linguagens Artísticas. Embora essas áreas possam parecer enriquecedoras, muitas vezes são implementadas de forma superficial, apenas para preencher a grade horária (Pasini; Silva, 2024).

Outrossim, a plataformização do ensino com conteúdos genéricos e descontextualizados reforçam essa crítica, pois não promove a apropriação dos saberes historicamente acumulados, como defende Saviani (2021). Em vez de formar sujeitos críticos e autônomos, essas disciplinas acabam por esvaziar o currículo, tornando-se meros instrumentos de ocupação do tempo.

Com base na Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (2021) enfatiza que a educação deve se orientar pela mediação dos conhecimentos historicamente acumulados, de modo a possibilitar a formação omnilateral dos indivíduos. Essa perspectiva reforça a crítica ao uso de plataformas e conteúdos descontextualizados,

uma vez que tais práticas acabam por reduzir o processo educativo a uma instrução mecânica e fragmentada, desvinculada da totalidade social.

Ao contrário, a tarefa educativa, segundo Saviani (2021), consiste em identificar os conteúdos culturais fundamentais e garantir sua apropriação consciente pelos estudantes, de forma que estes possam compreender a realidade, intervir nela e transformá-la.

Conclusões

A análise do percurso histórico do Colégio Estadual do Campo Chico Mendes evidencia que sua trajetória está intrinsecamente ligada à luta social do MST e da comunidade camponesa pelo direito à educação. A implementação da educação integral na instituição representa uma conquista, mas também revela limites impostos pelas políticas públicas e pela realidade material da escola.

Constata-se que, embora a ampliação da jornada escolar seja um avanço, ainda há lacunas a serem superadas, especialmente no que diz respeito ao financiamento, à infraestrutura e à formação docente. Nesse sentido, a experiência do colégio demonstra que a efetivação da educação integral no campo depende não apenas da expansão quantitativa, mas de um compromisso político e pedagógico que considere a especificidade camponesa e a busca pela emancipação humana.

Assim, o estudo contribui para o debate sobre a Educação Integral nas escolas do campo, indicando a necessidade de políticas públicas que superem a lógica adaptativa e garantam uma formação verdadeiramente omnilateral, conforme defendem os movimentos sociais e a pedagogia histórico-crítica.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm. Acesso em: 23 ago. 2025.

COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO CHICO MENDES. **Projeto Político-Pedagógico: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio Normal Profissional**. Quedas do Iguaçu: CEC Chico Mendes, 2024. Documento interno.

FERREIRA, Gerusa Vidal; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Educação de tempo integral em Santarém: ações da Secretaria Municipal de Educação. **Educação: Teoria e Prática,** Rio Claro, SP, v. 27, n. 56, p. 457-474, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol27.n56.p457-474. Acesso em: 25 ago. 2025.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil:** inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

PARO, Vitor Henrique. Viabilidade da Escola Pública em Tempo Integral. **Educação e Sociedade,** Campinas, n. 29, p. 86-99, 1988.

PARO, Vitor Henrique *et al.* A Escola Pública de Tempo Integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 11-20, 1988.

PASINI, Juliana Fatima Serraglio; SILVA, Ivanir Gomes da. Plataformização da Educação no Estado do Paraná: Caminhos para a Padronização do Trabalho Pedagógico. **Revista Pleiade**, v. 18, n. 43, p. 18-29, 2024.

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

6 - DIVERSIDADE (RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, GÊNERO) E INCLUSÃO

Coordenação:

Maria Isabel Moura Nascimento

Gilberto Daniel Rafael

AS DANÇAS DE MATRIZES AFRICANAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O SAMBA DE RODA

Eixo Temático - Diversidade (Relações Étnico-Raciais, Gênero) e Inclusão

Laura Silvério Silveira; UEM
lsslaura2@gmail.com
Telma Adriana Pacifico Martineli;UEM
tapmartineli@uem.br
Adriana Regina Pereira de Abreu; UEM
adrianapereiraji@gmail.com
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas da Cultura Corporal

Palavras-chave: Educação; Educação Física; danças de matrizes africanas.

Esse trabalho discorre sobre a relevância da cultura africana, com foco na dança, e apresenta o *samba de roda,* como manifestação artística brasileira, de raízes na cultura africana. Trata-se de um estudo bibliográfico, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas da Cultura Corporal (GEPPECC) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e parte da dissertação *Os Processos De Imaginação E Criação Em Vigotski Na Educação Física Escolar: Danças De Matrizes Africanas (2025).*

No âmbito dos documentos oficiais que orienta a educação brasileira na atualidade, as danças de matrizes africana são objeto de conhecimento da unidade temática *Danças*, no componente Educação Física para anos iniciais do ensino fundamental, conforme estabelecido na *Base Nacional Comum Curricular*[1] (Brasil, 2018). No entanto, apesar da presença desse conteúdo nos currículos escolares, ainda existem muitos desafios para se efetivar o ensino, como aponta França (2019). A Lei 10.639/03[2] não foi capaz de tornar o ensino da História e Cultura africana e

afro-brasileira uma realidade nas escolas do país, para o autor esse conhecimento é ministrado por alguns professores, ou trabalhado em datas específicas. Para Climaco (2022), a construção da cultura brasileira por muito tempo marginalizou a cultura afro-brasileira e indígena, não as considerando como conhecimento clássicos. Para a autora o ensino nas escolas da cultura afro-brasileira, acontece de forma folclorizada, ou seja, em datas específicas e momentos pontuais, o que evidencia o descaso com essas manifestações culturais.

A pedagogia histórico-crítica se apoia no materialismo histórico, e pretende a transformação social "Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana" (Saviani, 2011, p.76). Além disso, Saviani (2011) aponta que os ensinos ministrados nas escolas devem ter como um dos objetivos os elementos culturais produzidos pela humanidade, que o autor define como clássico "O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial" (p.13).

Soares *et, al.* (1992) no livro *Metodologia do Ensino da Educação Física* fundamentado na pedagogia histórico-critica, considera que os conhecimentos ensinados nas escolas apresentam um movimento dialético entre os objetivos da sociedade e humanidade em determinado período histórico, defende a necessidade de compreender o sentido e o significado desses conteúdos em relação às questões sociais e políticas.

Diante do exposto, consideramos a cultura corporal como um dos conhecimentos clássicos a serem ensinados nas aulas de educação física na escola, já que essa atividade humana passa por transformações nas diferentes formas de sociedade ao longo da história humana. A dança como manifestação artística e cultural, assim como outras práticas corporais humanas, constituíram o ser humano como ser social e histórico (Santos, 2020; Nascimento, 2018).

Para que seja possível a sistematização desse conhecimento, é preciso conhecer sua história e seus desdobramentos até os dias atuais. Assim, retomamos a história humana a partir de seu território de origem, considerado o berço da vida humana, a África ao sul do Saara, que, de acordo com Silva (2011), foi a terra onde surgiu a primeira forma da humanidade, pode-se então constatar o fato de que, além de ser o berço da humanidade, a África se configurou como o berço da hominização, pois foi nessa região que houve a evolução para a posição bípede e se iniciou o uso de ferramentas para o trabalho. O autor complementa o raciocínio ao afirmar que, "Não parece esdrúxulo admitir-se que os homens tenham alcançado a sua forma atual no mesmo hábitat em que seus ancestrais se ergueram sobre os pés e lascaram pela primeira vez a pedra" (Silva, 2011, p.70).

Em relação a história da dança, Chagas (2018), discorre que ainda existem lacunas que dificultam a compreensão dessa manifestação artística como resultado da interação entre o ser humano e a natureza, isso é percebido devido ao fato de que os estudos clássicos sobre a arte se concentram, em sua maioria, na categorização e análise de outras manifestações como esculturas, pinturas e construções. Ki-Zerbo (2010) reforça essa ideia ao afirmar que os achados da pré-história na África sofreram degradações diversas, seja pela própria humanidade e também pelos fenômenos da natureza. Diante disso, identificar a dança nos rituais e no cotidiano do ser humano na arte pré-histórica, se torna ainda mais desafiadora.

Entretanto, ao considerarmos que o continente africano é reconhecido como o berço da humanidade, torna-se coerente afirmar que também foi nesse continente que surgiram as primeiras manifestações da dança. Dessa forma, é possível compreender a África não apenas como o berço da espécie humana, mas também como o território de origem da arte da dança (Faro, 1986; Zerbo, 2010; Chagas, 2018).

Matrizes africanas representam práticas corporais da cultura africana que, durante o período escravocrata, foram forçadamente ressignificadas como estratégias de

sobrevivências. Para Climaco (2022), valorizar a cultura de matriz africana significa recolocá-la à vista social exaltando a herança do povo africano na humanidade e nesse caso, no Brasil. Para Sabino e Lody (2011), as danças de matrizes africanas são uma manifestação social, que tem como fundamentos a relação artística, religiosa, lúdica, e, para que seja realizada, tem uma ação intencional, pensada, refletida e elaborada de forma estratégica. As danças de matrizes africanas no Brasil apresentam grande diversidade, ramificando-se e interagindo tanto com a cultura indígena, como a cultura do colonizador. Essas manifestações dançantes estão espalhadas pelo Brasil, no entanto, apresentam maior concentração nas regiões Norte, Nordeste e Sudeste, regiões que a mão de obra escrava foi mais explorada (Climaco, 2022; Faro, 1986).

As danças de matrizes africanas têm como fundamento os signos da ancestralidade africana, seja a história e cultura africana e diáspora. Deve-se, então, na sistematização do seu ensino tratar dessas características, superando a prática folclorizada[3] e alienada de seus fundamentos (Climaco, 2022). Dessa forma, é de suma importância que as características fundantes das danças estejam presentes na sistematização do ensino, como o contato com a natureza através do pé no chão, os movimentos com os braços como forma de conexão com as entidades. Além disso, as danças têm fortes ligações com o Tambor, instrumento que dita a forma que a dança vai ser realizada. Para a autora:

> O trato das danças de matrizes africanas e sua correlação com o *Tambor*, estamos afirmando as sonoridades, formalizando a estética, as diversas formas, estilos e maneiras de repercutir os instrumentos, da interlocução do *Ser*, a concentração da energia vital (Climaco, 2022, p. 115).

As características dos movimentos corporais dessas danças que devem ser preservadas: “grande movimentação pélvica; ondulações do tronco; movimentações da cabeça, braços, ombros, mãos; joelhos flexionados que propõe o desequilíbrio corporal,

a sensualidade e a força". A autora categoriza as danças de matrizes africanas como: 1) danças tradicionais; 2) dança dos blocos afros; 3) danças circulares, e; 4) danças urbanas (Climaco, 2022, p. 114).

Sobre às danças circulares, destaca-se o *samba de roda,* manifestação já estudada por Giffoni (1973), Ellmerich (1987), Graeff (2015), Oliveira (2024), Ohtake (1989).

De acordo com Oliveira (2024, p. 28), o *samba de roda* é uma manifestação decorrente do período escravocrata no Brasil, que junto com outras atividades, representava uma forma de resistência e de mitigar os sofrimentos vividos. Essa dança ramifica-se de outras formas, exercendo influência sobre o samba carioca. Para a autora essa manifestação carrega consigo a "ancestralidade, oralidade, ritualidade e forma de transmissão de saberes". O *samba de roda*, é Obra-Prima do Patrimônio Oral e Imaterial da Humanidade, tem sua gênese no estado da Bahia, mais especificamente no Recôncavo Baiano, região que cerca a Baía de Todos os Santos, de ascendência Angolana.

A palavra samba advém do termo africano seu nome *semba,* que significa umbigada. É dançado de forma circular, de pés descalços, dois dançarinos dançam no centro da roda até que, outro participante com o movimento da umbigada, que é direcionar a região do ventre à outra pessoa, trocam de posição, os instrumentos de percussão são acompanhados a todo momento por palmas dos dançarinos. Alguns passos característicos do samba de roda é a umbigada, corta-a-jaca, separa o visgo, apanha o bago, miudinho e vamos peneirar (Graeff, 2015; Giffoni, 1973).

> Uma das joias da cultura brasileira, o samba de roda tem qualidades específicas, reunindo beleza, perfeição técnica, humor e poesia, desempenhando papel proeminente nas definições da identidade nacional no país. O bem traz como suporte determinante tradições culturais transmitidas por africanos escravizados e seus descendentes. Serviu de influência para o samba carioca, com as devidas repercussões nacionais (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2022, s/p.)

No *Samba de Roda*, os músicos, chamados de Mestres e Mestras, estão presentes e os participantes ajudam a cantar as cantigas, sendo uma frase cantada solo pelos chamados puxadores e outra em coro por todos da roda, com palmas acompanhando o Tambor até que os participantes da roda entrem no centro e realizem as diferentes movimentações da dança. Sobre as músicas cantada na roda de samba, essas contam histórias populares e do dia a dia daquela comunidade e histórias passadas e fatos históricos, muitas vezes os cantos são improvisados para narrar o que está acontecendo na roda com as sambadeiras e sambadores. As formas de sambar a roda no Recôncavo Baiano, tem como elementos fundamentais a roda, a umbigada e o miudinho. (Graeff, 2015).

De acordo com Ohtake (1989) o *Samba de Roda* inicia-se com os homens em fileira formando um círculo e as mulheres intercalavam-se entre eles *e a roda* gira da esquerda para a direita. As mãos são posicionadas na cintura ou nos ombros e não tem hora para acabar. Para Oliveira (2024) o corpo responde o batuque do samba pelos movimentos corporais, na *roda* acontece vários passos de samba e improvisos.

Conclui-se que as danças de matrizes africanas, parte dos conhecimentos a serem ensinados nas aulas de educação física, carregam consigo toda a ancestralidade do povo negro, pois representa a resistência e a transmissão dos saberes, no entanto, se adaptou e se reinventou, interagindo com as diferentes culturas presente no país, sua influência pode ser percebida tanto na diversidade de ritmos e movimentos como na expressão da religiosidade de um povo, consolidando-se como patrimônio cultural e elemento fundamental da cultura brasileira.

O ensino das danças de matrizes africanas faz parte dos conhecimentos que integram a Cultura Corporal e devem fazer parte das aulas de educação física, portanto é um conhecimento clássico e pertencente da história e cultura brasileira. Seu ensino deve ser um ato intencional, planejado e sistematizado, comprometida com o desenvolvimento das potencialidades humanas e a superação das contradições sociais.

Referências

CHAGAS, Regiane de Ávila. **A dialética da dança.** 2018. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

CLIMACO, Josiane Cristina**. Cultura corporal e matrizes africanas:** proposição crítico superadora para o ensino da dança na formação de professores de educação física. 2022. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

CLIMACO, Josiane Cristina; JUNIOR, Claudio de Lira Santos; TAFFAREL, Celí Nelza Zulke. O trato com o conhecimento da dança na escola: trabalho pedagógico na formação do professor na Bahia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 727-742, jul./dez. 2017.

ELLMERICH, Luis. **História da Dança.** 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

ENGELS, F. ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

GASPARI, Elio. **A ditadura escancarada.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2014.

GRAEFF, Nina. **Os ritmos da roda:** tradição e transformação no samba de roda. Salvador – BA: EDUFBA, 2015.

GRIFFONI, Maria Amália Corrêa. **Danças folclóricas brasileiras e suas implicações educativas**. 3. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1973.

MENDES, Miriam Garcia. **A Dança.** São Paulo: Editora Ática, 1985.

MINISTÉRIO DA CULTURA. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional Imaterial. **Samba de Roda no Recôncavo Baiano completa 18 anos como Patrimônio Cultural do Brasil.** Disponível em: https://www.gov.br/iphan/pt-br/assuntos/noticias/samba-de-roda-no-reconcavo-baiano-completa-18-anos-como-patrimonio-cultural-do-brasil&gt. Acesso em: 16 ago. 2024.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Os significados das atividades da cultura corporal e os objetos de ensino da educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 677-690, abr./jun. de 2018.

OLIVEIRA, Lindiana da Silva. **O Samba Vai à Escola:** o samba de roda como prática pedagógica decolonial. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador –BA. 2024.

OHTAKE, Ricardo. **Danças Populares Brasileiras.** São Paulo: Editora Cultural Rhodia, 1989.

SANTOS, Ariana Aparecida Nascimento. **A atividade de ensino da dança nas aulas de Educação Física em uma perspectiva histórico-cultural**; Tese (Doutorado) Faculdade de Ciências e Tecnologia - Universidade Estadual Paulista (Unesp). Presidente Prudente, 2020.

SANTOS, Karolainy Benedet dos; BONA, Bruna Carolini de; TORRIGLIA, Patrícia Laura. A cultura afro-brasileira e a dança na Educação Física escolar. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 62, p. 01–20, 2020.

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

SILVA, Alberto da Costa e. A enxada e a lança: a África antes dos portugueses. 5.ed., rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

SILVEIRA, Laura Silvério. **Os processos de imaginação e criação em Vigotski na educação física escolar:** danças de matrizes africanas. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual de Maringá (UEM). Maringá, 2025.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África, I:** metodologia e pré-história da África. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

CAMINHOS DA NEGRITUDE - RELATO DE EXPERIÊNCIA DAS BOLSISTAS DO PROJETO PIBID

Eixo Temático - Diversidade (Relações Étnico-Raciais, Gênero) e Inclusão

Joyci Patrícia Minelli; (IFPR)
joyciminelli@gmail.com
Kelem Ghellere Rosso; (IFPR)
kelem.rosso@ifpr.edu.br
Grupo de pesquisa PIBID-Ciências Sociais/IFPR
Agência/fonte de financiamento CAPES

Palavras-chave: Iniciação à docência; Memória e Patrimônio; Prática docente; Trabalho de Campo.

Esse relato foi um projeto vivenciado a partir do grupo de bolsistas do Programa PIBID e discentes do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais do Instituto Federal do Paraná, Campus Paranaguá.

O PIBID faz-se necessário para aprimorar a qualidade do ensino e formação inicial dos professores, inserindo-os no cotidiano dos colégios da rede pública de educação e realizando atividades didático-pedagógicas sobre a orientação do supervisor de área que atua no colégio e coordenador de área, neste caso, docente da instituição de ensino superior. Conforme destaca Jesus:

> O PIBID forma futuros docentes com uma visão realista das salas de aulas de redes públicas, dado que, muitos licenciados que não possuem a experiência da vivência no PIBID antes do estágio obrigatório do curso, ainda estão envoltos de uma visão idealista da sala de aula. (2024, p.14)

O relato que será aqui apresentado visa demonstrar um subprojeto denominado Caminhos da Negritude que consistiu na organização de um trabalho de campo com

estudantes de uma turma de segundo ano do ensino médio, do Colégio Estadual Professora Zilah dos Santos Batista, em pontos específicos do Patrimônio Histórico Cultural da cidade de Paranaguá.

Parte-se do pressuposto de que o reconhecimento do patrimônio histórico-cultural não visa somente conhecer lugares de grande importância da cidade, mas também estabelece uma forte relação de troca, onde exista uma aproximação do coletivo com os saberes, tanto entre bolsistas em suas pesquisas, quanto os estudantes em sua própria história local. De fato, gera uma importância significativa do PIBID para a formação acadêmica no campo das licenciaturas, demonstrando a reflexão sobre a necessidade do desenvolvimento de uma educação vinculada à prática social. Nas palavras de Saviani (2011, p.122):

> À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais.

Diante disso, surgiu a questão de como esses estudantes poderiam se apropriar desse conhecimento mesmo não conhecendo o espaço que lhes pertence por direito, no caso, a sua cidade. O objetivo deste relato consiste em demonstrar que a realização do trabalho de campo pode tornar o processo de ensino-aprendizagem significativo para os envolvidos, além de contribuir com a construção de um olhar crítico do passado, desnaturalizando espaços invisibilizados da história da cidade, bem como ressignificar a sua relação no presente.

Para a realização desse trabalho de campo, foram elaboradas reuniões semanais presenciais e remotas entre bolsistas e supervisora, visita técnica nos pontos demarcados nas reuniões, pesquisas documentais bibliográficas, visitas ao Instituto Histórico Geográfico de Paranaguá (IHGP) e consulta das redes sociais do historiador Florindo Wistuba Junior que dedica sua rede para divulgar a história de Paranaguá. O

planejamento nas etapas que antecederam ao trabalho de campo mostrou-se de importância primordial para se obter os resultados esperados, em uma aprendizagem motivadora e significativa.

Relato das atividades desenvolvidas

Nesta seção será relatado como as atividades e dinâmicas foram desenvolvidas durante o percurso e a realização do roteiro do trabalho de campo, que foi dividido em três pontos históricos da cidade: 1) Praça Leocádio Pereira: de grande sentido histórico pois representa o local do Pelourinho; 2) Igreja de São Benedito: fundada e construída por escravizados e, 3) Fontinha: conhecida por ser o principal ponto de água potável na cidade de Paranaguá, durante os séculos XVI a XIX.

A realização do trabalho de campo aconteceu no dia 24 de junho de 2025, com ponto de partida do Colégio Campo Professora Zilah dos Santos Batista e deslocamento de ônibus até o Centro Histórico da cidade de Paranaguá. Em conjunto, nos dirigimos ao Terminal Rodoviário e de lá, juntamente com a coordenadora de área do PIBID, partimos para a Praça Leocádio Pereira, onde a supervisora abriu a dinâmica contextualizando e instigando os estudantes a procurarem pistas para identificar qual monumento histórico está presente naquele local. Ali também formaram-se os grupos que seriam cada um deles, acompanhado de uma dupla de bolsistas. Delas, os estudantes receberam um envelope com perguntas para identificar e entender o contexto histórico do local visitado. As questões geravam debates, algumas incertezas e, acima de tudo, momentos também lúdicos que propiciaram o engajamento dos grupos e despertavam a curiosidade sobre cada espaço histórico. Após a descoberta, a turma seguir caminhando até o próximo ponto: o Pelourinho. Uma réplica sua é localizada na praça que foi visitada, porém como o Pelourinho original encontra-se dentro do pátio do IHGP de Paranaguá, então a turma foi acompanhada até lá. Esse aspecto curioso foi problematizado junto aos grupos e foi aos pés do monumento original que encontraram

a resposta: segundo o próprio IHGP, por se tratar de um símbolo de luta e dor do passado da cidade, o Pelourinho foi retirado da sua posição já que causaria desconforto ter esse monumento em local público. Após, seguimos para a Igreja de São Benedito, fundada em 1784 e tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em 1962, local construído e frequentado por escravizados e alforriados onde podiam devotar sua fé. Atualmente, pertence à Irmandade de São Benedito, mantenedora da Instituição. Após realizada dinâmica com os estudantes onde visava através de um texto, responder perguntas sobre a Instituição, nos deslocamos para o interior da igreja, onde havia acabado de acontecer um velório, causando um momento de incertezas se deveríamos continuar a contextualização naquele local, decidimos então continuar visto que nos fora dado permissão para aquele momento. Assim, seguimos para o último ponto, a Fontinha, também tombada no ano de 1964 e que ficou conhecida por ser o principal ponto de água potável durante o período de colonização da cidade. Muitas lendas foram construídas a partir desse local, uma delas que era rota de fuga de escravizados e que muitos morreram no interior do mesmo, já que existem muitas galerias que cortam toda a cidade a partir desse espaço.

Os estudantes participaram de todas as atividades propostas, porém notou-se que os mesmos não conheciam o passado da história da cidade e os seus desdobramentos na atualidade, e que de fato, um trabalho de campo, articulado com conteúdo sociológico da cidade, pode oportunizar o conhecimento e apropriação de sua cultura e história.

Após finalizarmos as dinâmicas, organizamos um lanche dentro do Mercado do Café, local que no século XVII comercializavam-se escravizados e que depois da Lei Áurea e a libertação dos escravizados passou a ser frequentado por artesões e em 1914 com o Prefeito Caetano Munhoz da Rocha revitalizou e se transformou em um mercado de artesanato, hoje abriga um centro gastronômico muito conhecido na região. Assim, retornamos ao ponto de embarque e nos deslocamos novamente para o Colégio.

Considerações finais

A partir das discussões e experiências construídas durante o trabalho de campo com os estudantes do Colégio Professora Zilah dos Santos Batista, pretende-se expor a importância do trabalho de campo para construção de vínculo junto aos estudantes e também o ensino de história a partir da reflexão sociológica, onde os mesmos advém de bairro periférico, tendo a oportunidade de conhecer a história da cidade. Para Saviani, o "trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (1984, p.287). De fato, a importância do PIBID juntamente com o colégio, conclui que o saber coletivo é fator real, aplicado neste modelo, gerando assim, uma das formas de organizar o conhecimento dos sujeitos.

Portanto, descrevo a saída de campo, em suma, de grande desafio em todas as fases, tanto na pesquisa, organização e definição dos pontos, quanto na aplicação e interação com os estudantes, os mesmos não tinham a convivência com o grupo de bolsistas, somente com a supervisora, na qual era a sua professora de sociologia. Em geral, além do desafio em atuar como monitores desses pontos históricos, o conhecimento adquirido fora de grande relevância para todos presentes, sendo uma troca e acúmulo de saberes, pois possibilitou não somente aos estudantes se apropriarem da sua cultura local, mas também as bolsistas, pois além de ajudar no seu processo formativo, essas experiências não seriam aprendidas dentro da academia.

Referências

JESUS, Débora Costa Ramos de. ***Relato de experiência: a importância do PIBID para a formação docente.*** Anais II Semana de pedagogia, UESB, 19 a 23 de agosto de 2024. Vitória da Conquista, BA. Disponível em: https://anais2.uesb.br/index.php/seped/issue/view/12 Acesso em: 20 ago. 2025.

SAVIANI, Demerval. ***Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações***. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1f5U9VfSEEno0F2omkOE8PxbwKL4L_ZCU Acesso em: 28 july.2025.

SAVIANI, D. SOBRE A NATUREZA E ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO**.** ***Germinal: marxismo e educação em debate****, [S. l.]*, v. 7, n. 1, p. 286–293, 2015. DOI: 10.9771/gmed.v7i1.13575. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575. Acesso em: 14 de set.2025.

ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL: MEMÓRIAS LOCAIS E HISTORIOGRAFIA NEGRA SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Eixo Temático - Diversidade (Relações Étnico-Raciais, Gênero) e Inclusão

Ana Paula Vieira; Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)
vieirapaulaana22@gmail.com
Vanessa Campos Mariano Ruckstadter; Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)
vanessaruckstadter@uenp.edu.br

Palavras-chave: Memória Local; Historiografia Negra; Pedagogia Histórico-crítica.

Introdução

Os documentos responsáveis por registrar as memórias locais têm um papel fundamental na construção da identidade e subjetividade de crianças, jovens e adultos. Essas memórias, frequentemente transmitidas já no início do ensino fundamental, não se restringem a grandes eventos históricos, mas também incluem as experiências cotidianas, tradições, lendas e costumes de uma comunidade. Ao conectar as pessoas à história de seus espaços, a memória local contribui para a criação de um sentimento de pertencimento e representatividade, fortalecendo o senso de "nós" na comunidade.

No entanto, muitas cidades, influenciadas por contextos de privilégios e por um debate superficial sobre o racismo, tendem a negligenciar a participação essencial da população negra em sua formação. Este estudo se propõe a abordar essa lacuna, apresentando os resultados de uma revisão de literatura guiada pela seguinte pergunta: Quais são os principais resultados de trabalhos, produzidos nos últimos seis anos, que investigaram o ensino de história do Brasil a partir de memórias locais e da historiografia negra, sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica?

Para responder a essa questão, a metodologia consistiu em uma revisão integrativa da literatura. A partir de uma consulta ao Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES) e do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES o objetivo foi realizar um levantamento bibliográfico para identificar e analisar as contribuições de estudos existentes sobre a construção de uma história local mais inclusiva e sua possibilidade pedagógica no ensino de História.

Este trabalho se alinha à proposta de que a educação não é um processo neutro, mas uma mediação que busca a emancipação dos sujeitos. Ao instrumentalizá-los a questionarem as narrativas dominantes e a reconhecerem a pluralidade de agentes históricos, a pesquisa busca oferecer subsídios para a implementação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e cultura afro-brasileira nas escolas. Dessa forma, destacamos a relevância da historiografia documental local para a difusão desse conhecimento, além da revisão de literatura, etapa inicial de uma pesquisa em andamento em um mestrado profissional em Educação.

Metodologia

A metodologia adotada para este resumo é de cunho bibliográfico e qualitativo, utilizando como base a Revisão Integrativa de Literatura, um procedimento que, conforme Souza, Silva e Carvalho (2010), permite a síntese do conhecimento e a análise da aplicabilidade dos resultados. O processo foi conduzido em seis etapas, começando pela primeira etapa, a elaboração da pergunta orientadora: "Quais são os principais resultados de trabalhos acadêmicos, produzidos nos últimos seis anos, que investigaram o ensino de História do Brasil a partir de memórias locais e da historiografia negra, sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica?".

A segunda etapa, de busca ou amostragem na literatura, foi conduzida em duas plataformas da CAPES. A seleção seguiu critérios rigorosos, incluindo apenas trabalhos

completos em português ou espanhol, com foco na análise crítica de documentos memoriais sob uma perspectiva étnico-racial, publicados entre 2019 e 2025. Trabalhos incompletos, duplicados, editoriais ou que não se relacionavam com o tema foram excluídos.

No Catálogo de Teses e Dissertações, a pesquisa inicial com as palavras-chave: "História, memória social, educação antirracista" e "Pedagogia Histórico-crítica" resultou em apenas dois trabalhos. A leitura dos títulos e resumos revelou que somente um se alinhava ao tema. Diante desse resultado escasso, a palavra-chave "Pedagogia Histórico-crítica" foi removida, e a busca ampliada retornou 16 trabalhos (sendo um deles o trabalho descartado na pesquisa anterior). Desse total, 10 foram pré-selecionados pela leitura dos títulos, e em seguida, reduzidos a cinco após a análise dos resumos, sendo selecionados para a leitura completa. Já no Portal de Periódicos da CAPES, a mesma estratégia inicial não gerou resultados, mas a busca sem a palavra-chave "Pedagogia histórico-crítica" retornou sete artigos, dos quais cinco foram selecionados para leitura dos resumos e, posteriormente, um para a leitura completa.

A terceira etapa, de coleta de dados, foi feita por meio da leitura dos resumos e dos trabalhos completos. Com a amostra definida, iniciou-se a quarta etapa, a análise crítica dos estudos incluídos (um total de cinco trabalhos selecionados para a leitura completa), seguida pela quinta etapa, a discussão dos resultados. Por fim, a sexta e última etapa, a apresentação da revisão, sintetizou todas as fases e conclusões da pesquisa.

Entre os trabalhos analisados, destacaram-se: “Educação patrimonial - um caminho para esperançar: projetos escolares de História no Rio de Janeiro” (2021) de Ana Gabriela Saba de Alvarenga Moreira da Costa; “Memória e presença negra em Porto Alegre: Arte Pública e mediações culturais possíveis” (2023) de Danilson Oliveira de Vasconcelos; “Memórias de Afronta: O Clube Negro Social dos Artífices, História, Educação Antirracista e Ensino de História em Belém do São Francisco – PE” (2021)

de Evanilson pereira Maia; "História, memória e imagem quilombola: o vídeo educativo como recurso didático no currículo do ensino médio integrado" (2021) de Diego dos Santos Alves; " 'Deixe que eu conto minha História': narrativas outras do Bairro Arenoso para pensar as relações étnico-raciais no ensino de História' (2022) de Luciana Moreira Costa; "Outras memórias, outras histórias: contra colonialidade e o saber como construção coletiva e emancipatória na educação antirracista das artes" (2022) de Clarissa Lopes Suzuki; e "Representatividade africana e afro-brasileira nos currículos da educação básica do estado de Santa Catarina, Brasil" (2024) de Kairo da Costa Moraes e Cláudia Battestin.

Resultados e discussões

A presente revisão integrativa, baseada na análise de dissertações, teses e artigos científicos publicados entre 2021 e 2024, ilumina um campo de pesquisa em franca expansão e de vital importância para a educação brasileira. Os trabalhos de Costa (2021), Vasconcelos (2023), Maia (2021), Alves (2021), Suzuki (2022) e Moraes e Battestin (2024) demonstram um compromisso unânime com a educação antirracista e a descolonização do currículo. Uma das principais convergências entre essas obras é a valorização da história e da memória de grupos historicamente marginalizados – como o povo negro, as comunidades quilombolas e os moradores de bairros periféricos – como uma estratégia pedagógica fundamental. Eles rompem com a narrativa eurocêntrica e oficial, que historicamente invisibilizou esses saberes e existências.

A síntese desses estudos revela que a história local se configura como um recurso didático de imenso potencial. As pesquisas mostram, por exemplo, como a análise de obras de arte pública em Porto Alegre (Vasconcelos, 2023), a investigação da história de um clube social negro em Pernambuco (Maia, 2021) e a produção de vídeos educativos a partir da história oral de uma comunidade quilombola (Alves, 2021) podem transformar a sala de aula. Essas abordagens comprovam que o conhecimento

não precisa vir apenas dos livros didáticos, mas pode ser construído em diálogo direto com a realidade dos alunos, suas experiências e os saberes de sua comunidade. Isso ecoa a sua reflexão sobre como a prática docente deve ser fundamentada na teoria, mas também adaptada a cada realidade, considerando as características emocionais, culturais e socioeconômicas do ambiente.

Apesar da riqueza e da convergência desses estudos, que investigam o ensino de História a partir da historiografia negra e das memórias locais, identificou-se uma lacuna notável no corpus analisado. Nenhum dos trabalhos se pauta diretamente na pedagogia histórico-crítica. Embora as obras abordem a emancipação e a conscientização como objetivos educacionais, elementos centrais da teoria de Paulo Freire, que também é uma referência em um dos trabalhos, elas não articulam essas discussões com os pressupostos específicos da pedagogia histórico-crítica, como a apropriação dos conteúdos escolares como instrumentos de transformação social, a mediação didática e a relação entre o saber cotidiano e o saber científico. A perspectiva da decolonialidade, presente em alguns trabalhos, embora se alinhe ao questionamento dos saberes hegemônicos, não se aprofunda na estrutura didático-pedagógica proposta pela Pedagogia Histórico-crítica, que busca ir além da crítica e da valorização cultural para a instrumentalização do aluno com o conhecimento sistematizado.

Essa lacuna aponta para uma possibilidade de aprofundamento futuro e para a relevância da pesquisa em andamento. A união entre a Pedagogia Histórico-crítica e os temas de educação antirracista e descolonização do currículo pode oferecer novas perspectivas metodológicas para o ensino de História. Ao aliar a luta contra o racismo e a invisibilidade à apropriação de conteúdos científicos e culturais de forma crítica, é possível fortalecer a práxis pedagógica e contribuir ainda mais para a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar sua própria realidade social.

Conclusão

A presente revisão integrativa reforça a relevância da historiografia negra e das memórias locais como ferramentas essenciais para uma educação antirracista e anticolonial. Os estudos analisados demonstram que, ao valorizar as narrativas e saberes de grupos historicamente marginalizados, é possível romper com o silenciamento e a invisibilidade, fortalecendo o senso de pertencimento e a identidade dos estudantes. Os resultados mostram que a teoria e a prática pedagógica são inseparáveis e se alimentam mutuamente, exigindo que o saber docente se aproprie dos fundamentos teóricos para adaptar-se às realidades concretas dos alunos.

Apesar da variedade e contribuições dos trabalhos encontrados nas bases consultadas e a partir dos parâmetros adotados, esta pesquisa identificou uma lacuna significativa: a ausência de uma abordagem diretamente orientada pela Pedagogia Histórico-crítica. Embora as obras se proponham à promoção da emancipação dos sujeitos, elas não exploram como essa teoria pedagógica, com seu foco na apropriação do conhecimento científico como ferramenta de transformação social, pode ser articulada com a valorização da memória local e da cultura afro-brasileira.

Nesse sentido, a principal contribuição deste trabalho é destacar a urgência de investigações futuras que unam essas duas perspectivas. A integração da Pedagogia Histórico-crítica com os estudos de memória e historiografia negra pode enriquecer a práxis educativa, oferecendo subsídios para que os educadores não apenas valorizem as identidades de seus alunos, mas também os instrumentalizem para compreender criticamente e atuar sobre as desigualdades sociais com vistas a uma intervenção na prática social para fins de transformação. Ao final, este estudo reforça a necessidade de uma educação que vá além do reconhecimento, capacitando os sujeitos a serem agentes de mudança em suas próprias comunidades.

Referências

ALVES, Diego dos Santos. **História, memória e imagem quilombola: o vídeo educativo como recurso didático no currículo do ensino médio integrado**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

COSTA, Ana Gabriela Saba de Alvarenga Moreira da. **Educação patrimonial - um caminho para esperançar: projetos escolares de História no Rio de Janeiro**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

COSTA, Luciana Moreira. **'Deixe que eu conto minha História': narrativas outras do Bairro Arenoso para pensar as relações étnico-raciais no ensino de História'**. 2022. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

MAIA, Evanilson Pereira. **Memórias de Afronta: O Clube Negro Social dos Artífices, História, Educação Antirracista e Ensino de História em Belém do São Francisco – PE**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

MORAES, Kairo da Costa; BATTESTIN, Cláudia. Representatividade africana e afro-brasileira nos currículos da educação básica do estado de Santa Catarina, Brasil. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 33, p. 1-22, 2024.

SOUZA, M. T; SILVA, M. D; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. Einstein n. 8, p. 102-106, Jan-Mar/2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/format=pdfHYPERLINK "https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/format=pdf&lang= pt"& HYPERLINK "https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/?format=pdf&lang =pt"amp;lanp. Acesso em: 19 set. 2023.

SUZUKI, Clarissa Lopes. **Outras memórias, outras histórias: contra colonialidade e o saber como construção coletiva e emancipatória na educação antirracista das artes**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

VASCONCELOS, Danilson Oliveira de. **Memória e presença negra em Porto Alegre: Arte Pública e mediações culturais possíveis**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

ENTRE UTOPIAS E PRÁXIS: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRIMEIRA INFÂNCIA SOB O ENFOQUE DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Eixo Temático - Diversidade (Relações Étnico-Raciais, Gênero) e Inclusão

Autor Principal; Juliana Norberto de Souza Romani; (Unioeste)
Juliana.romani@educacao.cascavel.pr.gov.br
Grupo de Pesquisa GEPEBES (Unioeste)
Co-autor1; Lucia Terezinha Zanato Tureck (Unioeste)
Lucia.tureck@unioeste.br
Grupo de Pesquisa HISTEDOPR (Unioeste)

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Práticas Pedagógicas; Emancipação humana.

O presente artigo contempla reflexões a partir de estudos no mestrado em educação, com objetivo de analisar contextos da educação infantil na perspectiva da inclusão escolar de crianças com deficiência. Com base em pesquisa bibliográfica que aborda a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, ambas fundamentadas no método do Materialismo Histórico-Dialético, almejamos constituir elementos que contribuam para a formação continuada de professores da educação básica.

Para que a criança aprenda é necessário que alguém a ensine; apesar de todos os espaços serem aptos para a aprendizagem, é na sala de aula na educação infantil que a criança pequena tem seu primeiro contato com o saber sistematizado e com a cultura produzida pela humanidade. Devido à grande demanda de pais que trabalham fora, observa-se na educação infantil muitas matrículas de tempo integral, em que as crianças chegam a passar até onze horas em companhia dos professores.

O professor da educação infantil tem por função planejar e organizar intencionalmente os conteúdos curriculares e os espaços educativos, reconhecendo a

periodização do desenvolvimento da criança, pois para cada objetivo alcançado a criança vai criando necessidades a serem superadas. Vygotsky (1984) expõe a respeito dessa dinâmica:

> Através de experiências repetidas, a criança aprende, de forma não expressa (mentalmente), a planejar sua atividade. Ao mesmo tempo ela requisita a assistência de outra pessoa, de acordo com as exigências do problema proposto. A capacidade que a criança tem de controlar o comportamento de outra pessoa torna-se parte necessária de sua atividade prática (Vygotsky, 1984, p. 23).

Porém, muitas vezes acabamos por reproduzir na sala de aula métodos autoritários, exigindo da criança o silêncio, a imobilidade e a obediência, caracterizados pelo modelo da pedagogia tradicional, a qual se encontra nas práticas em sala de aula de muitos docentes. Nesse contexto, em que a criança não tem por direito questionar, argumentar, esses sinais são vistos como bom comportamento, porém tendem a formar alunos não críticos, que reproduzem o que o sistema impõe, sem questioná-lo. Silva (2024) afirma que:

> [...] entende-se determinante reconhecer, analisar e interpretar o papel da educação na sociedade capitalista, não apenas para historicizá-la, mas, principalmente, para compreender as contradições e os desafios postos à classe trabalhadora, mais especificamente, aqui, aos profissionais docentes, na tarefa de propor uma educação emancipadora (Silva, 2024, p. 39).

A educação não é neutra. Saviani (2013) coloca que a educação escolar tem um objetivo quando está a serviço dos interesses da classe dominante, que é preservar o capital, com vistas a obter lucros; mas, quando posicionada em favor da classe trabalhadora, busca formar sujeitos críticos, com ênfase na emancipação humana. Todavia, para que a educação esteja a favor da classe trabalhadora é necessário que a formação de professores seja embasada em uma teoria de resistência e a luta pela transformação social. Portanto, para Saviani (2013):

> É nesse quadro que a educação escolar se situa. E os professores tanto podem integrar-se, ainda que não intencionalmente, na luta de classes da burguesia desempenhando o papel de contornar acidentes da estrutura, de impedir que as contradições estruturais venham à tona, de segurar a marcha da história, de consolidar o status quo, quanto podem desempenhar o papel inverso de, a partir dos elementos de conjuntura, explicitar as contradições da estrutura, acelerar a marcha da história, integrando-se na luta de classes do proletariado e contribuindo, assim, para a transformação estrutural da sociedade (Saviani, 2013, p. 27).

No processo da inclusão escolar, qual teoria orienta a prática do professor? Ao analisarmos a história da deficiência, observamos presença de vertentes que explicam a deficiência, entre elas, três concepções que se destacam: o modelo caritativo, o modelo biomédico e o modelo social da deficiência.

> As concepções de deficiência, indicadas pelo modelo caritativo, biomédico e social disputam espaço no cenário educacional. A compreensão que se tem sobre o fenômeno da deficiência é retratada por meio da ideia de piedade, ou da falta centrada no corpo, gerando incapacidade ou, numa perspectiva oposta, a partir do olhar para as barreiras que impedem a participação desses sujeitos (Böck; Beche; Silva, 2024, p. 03).

O modelo caritativo se evidencia quando a prática professor busca facilitar as atividades para o aluno com algum impedimento físico, intelectual, mental ou sensorial, não permitindo a superação de seus limites, reforçando os estigmas, perpetuando a ideia de incapacidade.

O desenvolvimento do aluno na educação infantil precisa de desafios, encorajamento, e da interação com seus pares, pois é por meio dessas experiências que a criança constrói sua identidade, desenvolve habilidades cognitivas, sociais e emocionais, e aprende a lidar com limites e frustrações. A ausência de desafios, motivada por postura caritativa, pode comprometer o processo, impedindo que o aluno com deficiência alcance seu potencial pleno.

A prática realizada pelo professor conforme o modelo biomédico contempla os impedimentos como problemas a serem corrigidos; esse modelo na ciência busca nos

procedimentos clínicos, como terapias e medicalização, a normalização e a cura da pessoa. A família é orientada a buscar a correção dos defeitos da criança, objetivando de evitar a rejeição de seu filho.

No ensino fundamental após a ruptura da educação infantil, momentos que o aluno precisa manter-se mais centrado e concentrado, normalmente essa criança que, antes na educação infantil era vista como atuante, participativa, passa a ser vista como agitada, desregulada, diante de tais conteúdos que não fazem sentindo para ela. E o professor, ao observar a dificuldade do aluno, orienta os pais da importância da opinião de um profissional da saúde. Mesmo diante do laudo médico, o professor deve observá-lo em sua singularidade, em sua potencialidade, pois, conforme Leontiev (1978, p. 267), "Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana". E Vigotski (2022, p. 51) explicita claramente: "a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança, porém, desenvolvida de outro modo".

As atuais condições de trabalho dos professores são exaustivas, muitas vezes precárias, com cobranças excessivas por metas e desempenhos em avaliações padronizadas. Nesse contexto, sua saúde mental fica comprometida. Essa turbulência acaba impedindo a criança de exercer seu direito à infância, colocando-a numa rotina tortuosa, como se desde bem cedo fosse vista como uma engrenagem, não como um ser humano em desenvolvimento, os conteúdos curriculares, muitas vezes, trabalhados artificialmente para cumprir as metas estabelecidas, porém sem fazer sentido para o aluno (Siprovel, 2024).

Essa estrutura nefasta que se chama capitalismo normaliza o sofrimento, pessoas são vistas como máquina, como algo descartável, pois se quebrou logo será substituído.

Um sistema que não permite descanso, afeto, lazer ou arte. Sistema que está contribuindo para que a saúde mental do ser humano entre em colapso. Diante disso, como culpabilizar as práticas pedagógicas de quem também é uma vítima do sistema?

> [...] como dar conta de tanta responsabilidade e de tantas exigências sendo apenas um elemento do meio e não a totalidade social? Qual o espaço que resta para se ocupar do conhecimento científico, da apropriação da cultura historicamente acumulada, da pesquisa, do estudo e do planejamento das atividades? Qual deve ser o papel do professor? Quais são seus limites e possibilidades? (Orso, 2011, p. 63).

Por fim, as práticas do professor de acordo com o modelo social da deficiência concebem a pessoa como refém das estruturas sociais, uma vez que a deficiência, de fato, reside nas barreiras impostas pelo sistema, como as arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais... Portanto, as limitações estão nas estruturas sociais: inadaptação de comunicações, calçadas irregulares, sem rampas ou com obstáculos, ausência de sinalização adequada, transporte público sem elevadores ou espaços adaptados, até mesmo universidades sem tecnologias e materiais didáticos, nem elevadores e sanitários acessíveis.

Há algum tempo, o uso de óculos era motivo de chacota e estigmatização. No entanto, com o aumento da demanda e a conscientização da sociedade, esse olhar preconceituoso foi superado. Hoje, os óculos são vistos não apenas como uma necessidade funcional, mas também como um acessório de moda, um elemento de estilo. Esse processo de ressignificação ilustra o que se busca com as práticas de inclusão e as lutas dos movimentos sociais: conquistar ampla autonomia e garantir acesso universal, independentemente de diferenças corporais, raça, cor, gênero ou classe social. A meta é construir uma sociedade que respeite, admire e valorize a diversidade, reconhecendo o sujeito em sua totalidade e não reduzindo-o à sua deficiência.

Porém, em pleno século XXI, infelizmente vivemos um cenário preocupante: a democracia vem sendo atacada, assim como aqueles que ousam discordar de ideias

impostas fazendo uso de agressividade, de falta diálogo, sem escuta e, sobretudo, com a falta de uma análise honesta sobre o que realmente representa o melhor para a maioria da população.

Após lutas incansáveis de movimentos que buscaram por uma sociedade mais justa e igualitária, permitiu-se a violação dos direitos já conquistados, normalizando todos os atos, como a disseminação do ódio, da desigualdade, da falta de respeito a quem não se curva diante da ideia imposta, tudo em nome do poder, mesmo que seja conseguido por meios desumanos.

Diante do cenário atual, é inevitável questionar: o que realmente podemos esperar da inclusão social e escolar? Inclusão de quem? De quê? No contexto histórico em que estamos inseridos, parece que tudo se resume a dois lados e um deles, baseado em práticas desonestas e agressivas, despertando preconceitos, violência e ódio. Pessoas passaram a defender, com fervor, líderes que não demonstram qualquer compromisso com o bem-estar humano, mas sim com a manutenção do poder a qualquer custo. A inclusão, nesse ambiente polarizado, corre o risco de se tornar apenas uma palavra vazia, usada como fachada por aqueles que não estão dispostos a ouvir, dialogar ou construir coletivamente. Como expõe Orso (2019):

> Chegamos a total inversão das coisas. Enquanto se julga normal e sem problema defender o fascismo, o nazismo, o capitalismo, as abissais diferenças sociais, a corrupção, a injustiça, a intolerância religiosa, o desrespeito às mulheres e aos direitos humanos, criminalizam-se os que têm postura crítica e se opõem a isso (Orso, 2019, p. 153).

Urgentemente é necessário se reconhecer como classe trabalhadora, o sistema é tão perverso que quando a pessoa, se reconhece como oprimido e luta pela emancipação e pela liberdade, muitas vezes conquistando o espaço, o trabalho e/ou o reconhecimento pretendido, o que era antes o oprimido, é o próximo opressor dos demais, culpando a classe trabalhadora de não prosperar, por não trabalhar: “[...] os problemas enfrentados

pela educação e pelos professores sempre são individualizados. Ora o professor, ora o aluno, ora a direção, ora a coordenação, cada um a seu momento, são culpabilizados pelo fracasso da educação" (Fernandes e Orso, 2009 s/p.).

Para mudar esse cenário, precisamos reconhecer-nos como classe trabalhadora, que produzimos cultura e riqueza. Somos vistos pelo capital como mão de obra, que ao ter seu rendimento reduzido diante de algum impedimento, logo será substituído. Retomamos Fernandes e Orso (2009) nessa linha de reflexão:

> Entendemos que os professores são aqueles trabalhadores que, colados ao processo ensino-aprendizagem, submetidos a inúmeras limitações, conscientes ou não, são constantemente forçados a servir e reforçar à lógica dominante. Entretanto, a história é dialética e, ao compreenderem que o seu fazer docente é ao mesmo tempo um ato técnico e político, podem fazer o contraponto, questionando o *status quo*, opondo-se às condições vigentes. Apesar de ir até o limite nesta contradição, em última análise, a superação dos privilégios adquiridos só acontecerá de forma cabal, com o surgimento de um novo modo de produção da vida (Fernandes e Orso, 2009, s/p).

Nesse sentido, Leontiev (1978, p. 264) enfatiza que "toda atividade racional do homem não é senão uma luta, a luta contra a luta da existência", é uma batalha na qual todas as pessoas buscam ter satisfeitas suas necessidades, para que não sofram com a fome, a indigência, e até mesmo a morte lenta.

Reconhecer-se como sujeito da história é acreditar que todos temos por direito a apropriação total dos saberes já conquistado pela humanidade e, sim, queremos uma educação não fragmentada, onde as crianças, com alguma limitação ou não, meninos ou meninas, não tenham apenas igualdade diante dos enfrentamentos, mas, sim, equidade, para que possam dispor das condições necessárias para o seu desenvolvimento humano integral e total, como um ser social, o que só poderá ocorrer em outra organização societária, pela qual lutamos cotidianamente!

Referências

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; BECHE, Rose Clér Estivalete; SILVA, Solange Cristina da. Os sentidos atribuídos à deficiência por Profissionais da Educação Básica. **Educação & Realidade**, v. 49, 2024. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade /article/view/141802. Acesso em: 01 set. 2025.

FERNANDES, Hélio Clemente; ORSO, Paulino José. Uma análise da educação e do professor a partir do liberalismo e do marxismo. VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" – HISTEDBR, Campinas, SP, 2009. **Anais...** do VIII Seminário Nacional do HISTEDBR, Campinas, SP. Disponível em: https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fhistedbrantigo.fe.unicamp.br%2Facer_histedbr%2Fseminario%2Fseminario8%2F_files%2F9bGzlJiO.doc&wdOrigin=BROWSELINK. Acesso em: 22 set. 2025.

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

ORSO, Paulino José. O desafio da formação do educador na perspectiva do marxismo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 41e, p. 58–73, 2011. DOI: 10.20396/rho.v11i41e.8639895. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/ index.php/histedbr/article/view/8639895. Acesso em: 10 ago. 2025.

ORSO, Paulino José. Escola "sem" Partido ou um partido a serviço da burguesia. *In*: BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino José (orgs.). **Escola sem partido ou a escola da mordaça e do partido único a serviço do capital.** Uberlândia - MG: Navegando, 2019. v. 1. p. 131-162. Disponível em: https://www.editoranavegando.com/livro-escola-sem-partido. Acesso em: 21 set. 2025.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: marxismo e educação em debate,** [S. l.], v. 5, n. 2, p. 25–46, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697. Acesso em: 08 de set. 2025.

SILVA, Paulo Miranda da. **O processo de formação da consciência de classe do trabalhador por meio da educação.** 2024. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/7966. Acesso em: 12 ago. 2025.

SIPROVEL. Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel. **Relatório de Pesquisa**: condições de trabalho docente na rede de educação municipal de Cascavel. Cascavel, PR: SIPROVEL, 2024. Disponível em: https://siprovel.com.br/wp-content/uploads/2025/03/Relatorio.pdf. Acesso em: 16 jul. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semenovich *et al*. **A formação social da mente.** São Paulo, v. 3, 1984. Disponível em: http://penta3.ufrgs.br/edu/Vygotsky/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf. Acesso em: 25 set. 2025.

VIGOTSKI. Lev Semionovich. **Obras completas –** Tomo cinco: Fundamentos de Defectologia. /Tradução do Programa de Ações Relativas as Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guilhermo Arias Beatón. – Cascavel, PR: Edunioeste, 2022. 508 p.

ESCOLA NA PRISÃO: DA LÓGICA DA REPRESSÃO AO HORIZENTE DA EMANCIPAÇÃO VIA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Eixo Temático: Diversidade (relações étnico-raciais, gênero) e Inclusão

Vanessa Colares de Bitencourt; UNESC
vancolarespp@gmail.com
Alysson Fernandes dos Santos; UNESC
Alyssoneducador@gmail.com
Maxsuel Napoleão Trento; UNESC
mnapoleaot@gmail.com
Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação Humana e Prática Pedagógica GEFHP
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES

Palavras-chave: Prisão; Educação; Pedagogia Histórico-Crítica.

Introdução

A presente pesquisa, vinculada a uma tese de doutoramento em fase inicial de desenvolvimento, tem como objetivo refletir sobre o alcance da Pedagogia Histórico-Crítica nos espaços escolares situados nas prisões brasileiras, buscando responder à seguinte questão: em que medida a Pedagogia Histórico-Crítica pode efetivamente constituir-se como um instrumento de emancipação e de reinserção social no contexto das instituições prisionais brasileiras, considerando as contradições estruturais que atravessam a oferta educacional nesses espaços e os limites impostos pela lógica punitivo-disciplinar do sistema penitenciário? A hipótese levantada é de que a educação ofertada nas prisões brasileiras, em grande medida, permanece precária, funcionando não como instrumento de emancipação, mas como uma maquiagem institucional, seja para compor relatórios, cumprir formalidades legais e alimentar o discurso da ressocialização, enquanto, na prática, se distancia de qualquer compromisso real com a transformação social. Para alcançar esse objetivo, a pesquisa considera os dados do último censo do Sistema Prisional, a análise bibliográfica e documental acerca

da Pedagogia Histórico-Crítica e das políticas educacionais destinadas ao sistema prisional, bem como a reflexão crítica sobre as contradições que atravessam a prática escolar nesses ambientes esquecidos. Busca-se, assim, evidenciar tanto os limites estruturais que mantêm a educação no cárcere em condição de precariedade quanto as potencialidades desta teoria como instrumento voltado à emancipação humana e à reinserção social das pessoas privadas de liberdade.

Os estudos encontram extrema relevância, visto que a educação em prisões permanece marcada por contradições profundas, pois ao mesmo tempo em que é prevista pela legislação brasileira como direito fundamental, é frequentemente negligenciada em sua efetividade, reduzida a iniciativas pontuais e de baixa qualidade. Refletir sobre o alcance da Pedagogia Histórico-Crítica nesse cenário torna-se, portanto, fundamental para problematizar a função social da escola no cárcere e apontar possibilidades concretas de construção de uma educação que, para além do discurso de ressocialização, possa contribuir para a emancipação humana das pessoas aprisionadas no Brasil.

Prisão e Escola na Prisão

Na contemporaneidade, sob a égide da racionalidade neoliberal que transforma vidas em coisas descartáveis e sujeitos em meras estatísticas, pensar a prisão significa refletir sobre um dos espaços mais complexos e contraditórios já construídos pela espécie humana. No Brasil, ela se revela como uma brutal expressão da desigualdade social, na medida em que o Estado opera pela invisibilização sistemática daqueles historicamente marginalizados (Wacquant, 2001).

Desta feita, o cárcere não é apenas um edifício cercado por muralhas e grades, mas um espelho deformado da sociedade que concentra em si as marcas da exclusão e materializa a falência das promessas democráticas (Batista, 2011), expondo a

fragilidade do pacto civilizatório que, em nome da ordem, naturaliza o sofrimento e legitima o descarte massivo e seletivo de vidas humanas.

Nesse sentido, o Brasil prende muito e prende mal. Historicamente, as prisões brasileiras são marcadas pela precariedade. Estruturas antigas, superlotação e deficiências em serviços básicos, são alguns dos muitos problemas que configuram o cenário prisional. Para coroar a tragédia social, o país ostenta a terceira posição no ranking mundial de países com maior população carcerária, ficando atrás apenas dos Estados Unidos e da China (Torquato, 2020).

Os dados do último censo do Sistema Prisional (Brasil, 2025) reforçam essa constatação ao indicar que, no segundo semestre de 2024, havia 674.016 pessoas custodiadas em unidades prisionais do país. Esses indicadores quando analisados, revelam a face seletiva do sistema de justiça criminal, uma vez que aproximadamente 65% da população encarcerada é composta por pessoas negras, evidenciando que a cadeia, longe de configurar-se como espaço neutro ou de mera aplicação da lei, consolida-se como dispositivo de reprodução das desigualdades raciais e sociais, reafirmando a função excludente e disciplinadora que historicamente lhe foi atribuída.

O mesmo relatório revela também, o baixo grau de instrução da população encarcerada: 0,98% são analfabetos, quase 20% possuem apenas o ensino fundamental incompleto, 38,65% não concluíram o ensino médio e apenas 0,73% alcançaram o nível superior (Brasil, 2025). Esses indicadores evidenciam a carência educacional como traço estrutural da prisão e reforçam a necessidade de políticas consistentes que promovam acesso real ao conhecimento.

No Brasil, o nível de instrução está diretamente relacionado a outros determinantes sociais, como empregabilidade, renda e participação cidadã. Pessoas com baixa escolaridade têm menos oportunidades profissionais e, consequentemente, maior propensão à marginalização social. Nessa perspectiva, a injustiça social antecede a violência. Como aponta Adorno (1994, p. 61), “o crime não é privilégio desta

população, a punição parece sê-lo". O Estado, em vez de enfrentar as raízes das desigualdades, recorre ao encarceramento como mecanismo de contenção de demandas sociais negligenciadas.

Diante deste cenário, cabe ao Estado a tarefa de gerir as unidades prisional. Superlotadas, habitadas por indivíduos com baixo grau de instrução e atravessadas pela presença de organizações criminosas rivais, o que constitui tarefa delicada, perigosa e quase sempre voltada à manutenção de aspectos imediatos como segurança, alimentação, saúde e higiene.

Nesse quadro, a educação deixa de ser prioridade, contrariando o ideal estabelecido na Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984), que prevê a educação como instrumento central de reinserção social (Brasil, 1984).

Em 2023, o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu e declarou a falência do sistema prisional brasileiro por meio da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 347, ante a violação massiva de direitos fundamentais e destacando justamente essas condições (Brasil, 2023). Como resposta, a Secretaria Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN) instituiu, pela Portaria nº 299/2024, um Grupo de Trabalho (GT) responsável pela elaboração do Plano Nacional de Reformas do Sistema Penitenciário, ainda em andamento, organizado em três eixos principais: o combate à superlotação e à má qualidade das vagas, a gestão do ingresso e o controle racional das saídas. Nesse contexto, discutir a educação nas prisões torna-se não apenas oportuno, mas estratégico, visto que o tema é condição de possibilidade para o êxito de qualquer reforma estrutural.

E é neste contexto que a escola surge de forma ambígua: ora como possibilidade de abertura à emancipação humana, ora como instrumento burocrático de legitimação de uma estrutura essencialmente repressiva. É justamente nessa tensão que se insere a reflexão sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, cujo horizonte teórico-prático reivindica a centralidade do conhecimento como fundamento essencial para a formação de

consciências críticas e para a superação das condições de opressão. Afinal, "o dominado não se liberta se não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam" (Saviani, 2008, p. 72), o que coloca a escola no centro da disputa pela emancipação humana. Entretanto, no espaço prisional, essa possibilidade emancipatória se vê frequentemente neutralizada: a educação, que em essência deveria ser um ato de estímulo, orientação e desenvolvimento humano, tende a ser reduzida a um simulacro burocrático. Em muitos estabelecimentos penais, o que se oferece como "educação" serve, quando muito, para compor relatórios estatísticos e alimentar o discurso oficial da ressocialização, mascarando o fracasso estrutural da educação e da segurança social. Assim, ao invés de assumir sua função formadora e libertadora, a escola no cárcere é muitas vezes esvaziada de sentido, funcionando mais como uma maquiagem institucional do que como um direito efetivo (Bitencourt, 2024).

Resultados e Discussão

A título de complemento aos pensamentos desenvolvidos anteriormente, é interessante refletir que toda prisão, por sua natureza, subjuga a pessoa presa ao comando de uma rígida estrutura impessoal que, em nome da ordem e da disciplina, opera um controle minucioso dos corpos, regulando-os de modo a cercear qualquer possibilidade de exercício da autonomia (Foucault, 2014). Ao associar esse cenário ao campo educacional, percebe-se que a escola no cárcere corre o risco de reproduzir a lógica daquilo que Frigotto (2010) denominou de "produtividade da escola improdutiva", isto é, um modelo educacional que mascara a exclusão social ao invés de efetivamente combatê-la, funcionando como engrenagem de reprodução da ordem vigente. Contudo, como lembra Duarte (1992), a função essencial da educação escolar é socializar o conhecimento historicamente elaborado, condição para o desenvolvimento humano em sua plenitude. Ou seja, mesmo em um espaço marcado pela disciplina e

pela repressão, a escola pode, quando orientada por uma pedagogia crítica, romper com a lógica de adestramento e afirmar-se como mediação para a emancipação.

Porém, os desafios são vários e complexos. A começar pelo fato de que em uma Unidade Prisional, todo ato pessoal é passível de ser interpretado pela gestão penitenciária como ameaça, instaurando aquilo que Goffman (1974) definiu como a "mortificação do self", ou seja, a supressão sistemática da concepção de si e da cultura própria. A prisão, nesse sentido, não apenas retira a liberdade de ir e vir, mas institui uma pedagogia negativa, voltada à obediência, ao silêncio e à submissão irrefletida.

Saviani (2012) reforça que a educação, em sua dimensão histórico-crítica, tem por finalidade possibilitar a emancipação intelectual e cultural dos sujeitos, criando as condições para que possam intervir conscientemente na realidade e nela se inserir de forma digna vez que a Pedagogia Histórico-Crítica não se contenta com um ensino formal e instrumental pois exige a socialização do saber elaborado como instrumento essencial para a formação da consciência crítica. Nessa perspectiva, educar no cárcere é mais do que ofertar vagas escolares: é disputar sentidos e abrir fissuras em um espaço desenhado para o adestramento, é apostar que o conhecimento pode romper o ciclo da mera submissão coercitiva.

Dar materialidade à Pedagogia Histórico-Crítica no sistema prisional significa, portanto, reconhecer os estudantes concretos que ali se encontram, cada qual com suas trajetórias, anseios e contextos culturais. É compreender que não se trata de "recuperar delinquentes", mas de afirmar a humanidade de sujeitos historicamente descartados, devolvendo-lhes o direito à palavra e ao saber. Trata-se, em última instância, de confrontar a função disciplinadora da prisão e afirmar a escola como espaço de contradição, capaz de resistir ao seu destino burocrático e afirmar-se como possibilidade concreta de emancipação. Isso implica, sobretudo, oferecer o acesso aos saberes sistematizados, de modo que, munidos desse patrimônio cultural, as pessoas privadas de

liberdade possam desenvolver consciência crítica, ampliar suas possibilidades de intervenção social.

Desta feita, para a Pedagogia Histórico-Crítica, o processo de humanização só se concretiza por meio da apropriação crítica da cultura historicamente produzida. Como afirma Saviani (2021, p. 13), "o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos". Nesse sentido, reafirma-se que a escola, inclusive no cárcere, não pode ser reduzida a um espaço de adestramento ou de mera formalidade burocrática, mas deve ser compreendida como um espaço de disputa, onde se decide se a educação servirá à reprodução das desigualdades ou à construção da emancipação humana. É afirmar que mesmo nos contextos mais adversos, a centralidade do conhecimento segue sendo o caminho possível para a transformação social e para a efetivação do direito à dignidade.

A Pedagogia Histórico-Crítica oferece um horizonte de possibilidades para tensionar essa realidade. O acesso ao saber sistematizado, quando efetivamente garantido, permite as pessoas privadas de liberdade, não apenas compreender sua condição histórica e atual, mas também projetar alternativas de vida que ultrapassem a lógica da exclusão e do descarte social.

Conclusões

Longe de esgotar o assunto, é possível concluir que atualmente, o sistema penitenciário brasileiro, tal como se estrutura, não educa. A educação que se proclama ressocializadora, não emancipa, apenas mascara. O verdadeiro desafio consiste em assumir a escola nas prisões como trincheira contra a barbárie, espaço de contradição e resistência, onde a centralidade do conhecimento possa se sobrepor à lógica da exclusão e apontar para a dignidade como horizonte inegociável.

A educação nas prisões brasileiras, tantas vezes reduzida a formalidade burocrática, revela-se como estatística, mais do que como direito. Porém, a Pedagogia Histórico-Crítica insiste que sem o acesso ao conhecimento, não há emancipação possível, não há humanidade reconhecida. Negar esse acesso é perpetuar a desumanidade; garanti-lo é abrir brechas de dignidade em meio as grades. Porque, em última instância, a prisão não é apenas sobre quem está atrás das grades, mas sobre o tipo de sociedade que se escolhe viver.

Referências

ADORNO, Sérgio. *Crime, justiça penal e desigualdade social: reflexões sobre a violência na sociedade brasileira*. Revista USP, São Paulo, n. 21, p. 132-151, mar./maio 1994.

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BATISTA, Nilo. *Introdução crítica ao direito penal brasileiro*. 13. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2011.

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. *Institui a Lei de Execução Penal*. Brasília, DF: Presidência da República, [s.d.]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 21 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Secretaria Nacional de Políticas Penais. *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – 2º semestre de 2024*. Brasília: SENAPPEN, 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 347, Distrito Federal*. Relator: Min. Marco Aurélio, j. 09 set. 2015. Diário da Justiça Eletrônico, Brasília, DF, n. 190, 28 set. 2015.

DUARTE, Newton. *Sociedade das ilusões: a escola e a universalização da lógica do capital*. Campinas: Autores Associados, 1992.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

TORQUATO, Cristiano Tavares; BARBOSA, Liliane Vieira Castro. *O sistema penitenciário brasileiro e o quantitativo de servidores em atividade nos serviços penais: avanços e desafios*. Revista Brasileira de Execução Penal, Brasília, v. 1, n. 2, p. 251-272, jul./dez. 2020. Disponível em: https://www.prisonstudies.org/country/brazil. Acesso em: 20 set. 2025.

WACQUANT, Loïc. *Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

HELEIETH SAFFIOTI E A CRÍTICA À ORDEM PATRIARCAL E CAPITALISTA: LEITURAS DE A MULHER NA SOCIEDADE DE CLASSES

Eixo temático: Diversidade (Relações Étnico-Raciais, Gênero) e Inclusão

Nilvan Laurindo Sousa(UEPG)
E-mail: nilvanls@uepg.br
Vera Lúcia Martiniack (UEPG)

Este artigo analisa o pensamento de Heleieth Saffioti em sua obra clássica A Mulher na Sociedade de Classes: mito e realidade (1969), compreendendo-a como uma contraideologia à ordem patriarcal e capitalista. Fundamentado na perspectiva do feminismo marxista, o estudo busca refletir sobre as formas de opressão e exploração da mulher no contexto da sociedade de classes, evidenciando as contribuições teóricas da autora para o debate sobre patriarcado, capitalismo e divisão sexual do trabalho. O estudo tem caráter bibliográfico e teórico, orientado por uma leitura crítica e dialética que situa Saffioti no panorama das ciências sociais brasileiras e no campo do pensamento feminista de matriz marxista.

Palavras-chave: Heleieth Saffioti. Feminismo marxista. Patriarcado Capitalismo.

Introdução

As lutas femininas, ao longo da história, foram atravessadas por formas estruturais de opressão que subjugaram as mulheres na esfera pública e privada. Heleieth Saffioti, uma das pioneiras do feminismo marxista no Brasil, interpretou essas opressões sob a ótica das contradições entre patriarcado e capitalismo. Para a autora, “a subordinação da mulher não é natural, mas produto histórico das relações sociais de produção” (Saffioti, 1976, p. 25). Sua análise demonstra que o capitalismo não apenas herdou o patriarcado, mas o adaptou, transformando-o em engrenagem funcional de exploração econômica e simbólica.

A publicação de "A Mulher na Sociedade de Classes" (1969) ocorre num período de efervescência política e intelectual, marcado pela ditadura militar e pela emergência dos movimentos feministas. Nesse contexto, Saffioti estabelece um diálogo inovador com o marxismo, apontando que a emancipação feminina só é possível com a superação das estruturas de classe e de gênero. Sua obra rompe com leituras liberais da condição feminina e propõe uma análise materialista das desigualdades de sexo, raça e classe.

Referencial teórico-metodológico

O presente estudo é de natureza bibliográfica e qualitativa, apoiado em autores clássicos do materialismo histórico (Marx, Engels) e em teóricas feministas como Saffioti (1976), Mirla Cisne (2013), Danièle Kergoat (2010) e Joana El-Jaick Andrade (2015). A abordagem metodológica é histórico-dialética, compreendendo o pensamento de Saffioti como produto de seu tempo e expressão de uma intelectual comprometida com a transformação social.

Saffioti concebe o patriarcado como uma estrutura anterior ao capitalismo, mas que foi incorporada a ele, potencializando a exploração da mulher. Para a autora, "o patriarcado é um sistema político de dominação, enquanto o capitalismo é o sistema econômico que o reproduz e o renova" (Saffioti, 1985, p. 100). Essa compreensão articula gênero e classe como dimensões consubstanciais da opressão, o que antecipa a noção contemporânea de interseccionalidade.

Kergoat (2010, p. 94) complementa essa leitura ao afirmar que as "relações sociais de sexo são relações de produção material e simbólica", revelando que a divisão sexual do trabalho é tanto econômica quanto cultural. Cisne (2013) reforça que as opressões de gênero e classe não se somam, mas se fundem: "são relações indissociáveis que se produzem e se reproduzem de modo simultâneo".

Resultados e discussão

Saffioti demonstra que o patriarcado e o capitalismo formam uma unidade dialética de dominação. O patriarcado legitima a desigualdade entre homens e mulheres ao naturalizar a hierarquia sexual; o capitalismo transforma essa desigualdade em instrumento de lucro. Como afirma Marx (2011, p. 317), "a substituição dos trabalhadores adultos por mulheres e crianças ampliou a mais-valia e aprofundou a exploração".

A autora observa que a mulher é incorporada ao mercado de trabalho em condições precarizadas, com baixos salários e duplas jornadas. Engels (2010, p. 87) já havia alertado que "a primeira opressão de classe coincide com a opressão do sexo feminino pelo masculino", estabelecendo uma genealogia histórica da dominação. Saffioti (1976, p. 35) reitera que "à medida que se desenvolviam as forças produtivas, a mulher vinha sendo progressivamente marginalizada das funções produtivas, ou seja, perifericamente situada no sistema de produção".

A divisão sexual do trabalho, portanto, não é uma simples desigualdade de funções, mas uma forma de controle social que mantém a mulher em posição subordinada. Segundo Andrade (2015, p. 278), "o feminismo marxista exige a socialização do trabalho doméstico como condição para a emancipação efetiva das mulheres". Nesse sentido, Saffioti argumenta que o trabalho doméstico é invisibilizado e desvalorizado, mas fundamental para a reprodução da força de trabalho masculina — sustentáculo silencioso do capital.

O pensamento de Heleieth Saffioti revela uma síntese teórica e política singular sobre as relações entre patriarcado e capitalismo. Sua contribuição permanece atual ao demonstrar que a emancipação feminina requer a superação das estruturas de classe e de gênero que sustentam a exploração. A autora propõe uma leitura materialista da

condição feminina, enfatizando que "não há libertação das mulheres sem transformação das bases econômicas da sociedade" (Saffioti, 1976, p. 94).

Ao integrar as categorias de gênero e classe e raça, Saffioti oferece uma compreensão profunda das desigualdades estruturais que atravessam a sociedade capitalista. Para ela, o patriarcado é anterior ao capitalismo, mas foi incorporado por este, tornando-se uma engrenagem essencial à sua reprodução. Essa fusão entre sistemas de dominação explica a dupla exploração da mulher, produtiva e reprodutiva, e revela o caráter estrutural da opressão de gênero.

Saffioti também aponta o papel da educação na reprodução das hierarquias de gênero. A escola, ao preparar as mulheres para ocupações femininas e subalternas, reforça o ciclo de desigualdade. Ela denuncia que "a educação se converte em mecanismo de reprodução ideológica que molda as consciências femininas à submissão" (Saffioti, 1984, p. 62). Essa crítica antecipa o debate sobre a necessidade de uma educação emancipadora, que questione as hierarquias de poder e saber.

No entanto, Saffioti amplia essa análise ao demonstrar que a **educação não atua isoladamente**, mas em articulação com **a Igreja, o Estado e a família**, os quais compõem um conjunto de instituições responsáveis por reproduzir a ordem patriarcal e capitalista. A **família** é concebida como a primeira célula de socialização das desigualdades, onde se naturaliza a divisão sexual do trabalho e se inculca o ideal de submissão feminina. A **Igreja**, por sua vez, legitima ideologicamente essa estrutura, ao sustentar valores morais que associam a mulher à obediência, à pureza e ao sacrifício, funcionando como mediadora simbólica entre o poder divino e a dominação masculina.

O **Estado** desempenha papel central na consolidação dessas relações, uma vez que organiza e legitima juridicamente a desigualdade de gênero sob a aparência de neutralidade. Ao naturalizar a exclusão das mulheres dos espaços de decisão e do poder político, o Estado perpetua o controle patriarcal sobre o trabalho, o corpo e a sexualidade feminina. Saffioti (1976) já alertava que essas instituições atuam como

aparelhos ideológicos da dominação, assegurando a continuidade do sistema de exploração: “as relações entre os sexos se estruturam dentro da ordem social e, como tal, servem à sua reprodução” (p. 44).

Desse modo, a educação, a família, a Igreja e o Estado formam uma rede interdependente de poder que legitima o patriarcado e o capitalismo, transmitindo valores que naturalizam a desigualdade. Para Saffioti, somente a crítica radical a essas instituições — e a construção de práticas educativas e sociais libertadoras — poderá romper com o ciclo histórico de subordinação das mulheres e possibilitar a emergência de uma consciência verdadeiramente emancipadora.

Conclusão

O pensamento de Heleieth Saffioti revela uma síntese teórica e política singular sobre as relações entre patriarcado e capitalismo. Sua contribuição permanece atual ao demonstrar que a emancipação feminina requer a superação das estruturas de classe e de gênero que sustentam a exploração. A autora propõe uma leitura materialista da condição feminina, enfatizando que “não há libertação das mulheres sem transformação das bases econômicas da sociedade” (Saffioti, 1976, p. 94).

Ao integrar as categorias de gênero, classe e raça, Saffioti abre caminho para um feminismo comprometido com a justiça social e cognitiva. Seu pensamento dialoga com as proposições de Gonzalez e Carneiro, que ampliam o horizonte do feminismo marxista ao incluir as dimensões coloniais e raciais das opressões. A crítica saffiotiana à ordem patriarcal e capitalista, portanto, não é apenas uma denúncia, mas um convite à ação transformadora, à construção de novas formas de sociabilidade baseadas na igualdade substantiva.

Assim, compreender a obra de Heleieth Saffioti é reconhecer a potência de um pensamento insurgente que articula teoria e prática, ciência e militância. Sua obra continua a inspirar a luta das mulheres por autonomia, dignidade e reconhecimento,

reafirmando que o feminismo é parte essencial da luta por uma sociedade verdadeiramente emancipada.

Referências

ANDRADE, Joana El-Jaick. **O feminismo marxista e a demanda pela socialização do trabalho doméstico e do cuidado com as crianças**. Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília, n. 18, p. 265-300, 2015.

CISNE, Mirla. **Feminismo, luta de classes e consciência militante feminista no Brasil**. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2013.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

KERGOAT, Danièle. **Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais**. Novos Estudos Cebrap, n. 86, p. 93-103, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. Petrópolis: Vozes, 1969/1976.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, A.; SAFFIOTI, H. (org.). **Mulher brasileira: opressão e exploração**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

SOUSA, Nilvan L. **A trajetória intelectual de Heleieth Saffioti e A Mulher na Sociedade de Classes (1969)**: uma contraideologia à ordem patriarcal como ideia dominante. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2022.

HISTÓRICO RECENTE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS

Eixo Temático - Diversidade (Relações Étnico-Raciais, Gênero) e Inclusão

Dâmaris Alcídia da Costa Melgaço; Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
E-mail: damarismelgaco@gmail.com Régis Henrique dos Reis Silva; Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
E-mail: rhrs@unicamp.br Grupo de Pesquisa HISTEDBR CAPES

Palavras-chave: Políticas Públicas; Educação Especial; Capacitismo.

Introdução

Esta pesquisa teve como temática as políticas públicas de educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva, implementadas no Estado de Minas Gerais, no período de 2017 a 2024. Segundo, Garcia e Michels (2021), as Políticas Públicas de Educação Especial (PPEE), no Brasil, vêm sendo implementadas de acordo com os interesses sociopolíticos relacionados ao sistema neoliberal, cujo caráter possui contradições ao ideal humanizador. Nesse sentido, a citação a seguir é bem elucidativa:

> [...] ainda que o conceito de inclusão tenha sido apropriado nos discursos políticos internacionais nos anos 1990, já estava presente nas décadas de 1960 e 1970 na análise sociológica. Parsons (1966), assumindo a compreensão funcionalista, discute o conceito inclusão compreendendo que o termo retrata uma das etapas da estrutura do sistema social, constituindo-se na diferenciação de grupos sociais até então não percebidos como parte da sociedade. Nessa análise, Parsons (1966) relaciona inclusão à necessidade de promover a capacidade adaptativa, ou adaptação social. Afirma, portanto, a difusão para toda a sociedade de valores comuns e determinados como favoráveis ao seu bom desenvolvimento, ressaltando que antes da adaptação social existem estágios do desenvolvimento da estrutura social como a seleção e a diferenciação. Podemos sintetizar, desse modo, que as políticas públicas para a educação são formuladas mediante

> uma apropriação liberal do conceito inclusão e corroboram para a defesa da manutenção do status quo e consequente naturalização das desigualdades sociais (Garcia; Michels, 2021, p. 4, destaques no original).

O trecho citado explora a complexidade do conceito de inclusão, mostrando que, embora tenha ganhado destaque nas políticas públicas, muitas vezes é utilizado de modo a manter as estruturas sociais existentes, em vez de promover uma transformação real. Diante do exposto, questionamos: as PPEE em Minas Gerais (MG), sob a lógica do sistema capitalista, contribuem para a manutenção e reprodução do capacitismo[44]?

Para responder a essa questão, realizamos uma pesquisa bibliográfico-documental de caráter qualitativo, priorizando fontes bibliográficas e documentais sobre a referida temática, disponíveis nas principais bases de dados nacionais, como Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), *Scientific Electronic Library Online* (Scielo), Google Acadêmico e sites oficiais do governo federal e estadual. Na sequência, descrevemos e analisamos as principais e mais recentes diretrizes políticas do Estado de Minas Gerais em relação à educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Histórico recente e análise das políticas públicas da educação especial em Minas Gerais

As PPEE mais recentes de Minas Gerais incluem o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), o Parecer nº 278/21, que implementa o CRMG nas escolas, a

[44] "[...] o capacitismo pode ser entendido como um conjunto de suposições e práticas que tornam as relações e os tratamentos desiguais em relação às pessoas com deficiência, sejam elas reais ou atribuídas [...] esta relação desigual produz um binarismo hierárquico entre superioridade e inferioridade relacionado a capacidade e/ou funcionalidade, trazendo a ideia de corpo normativo" (Campbell, 2009 *apud* Lima; Ferreira; Lopes, 2020, p. 172).

Resolução SEE nº 4256/20, que normatiza a Educação Especial (EEs), a Resolução SEE nº 4496/21, que dispõe sobre o funcionamento dos Centros de Referência na Educação Especial

Inclusiva (CREI), e a Cartilha Orientadora, que estabelece a nova diretriz de organização e funcionamento do CREI em 2021.

O CRMG, como política pública referencial, tem a intenção de conformar um Sistema Integrado de Educação Pública (SIEP). Para tanto, propõe que "[...] a defesa de um sistema de educação único se funda na integralidade do atendimento e no reconhecimento conjunto da oferta de uma educação pública inclusiva, com qualidade e equidade" (Minas Gerais, 2020a, p. 2). Como expõe Melgaço (2024, p. 135), "[...] argumenta-se neste documento que pensar um SIEP significaria tornar sem necessidade a distinção entre as redes de ensino".

O Parecer nº 278 justifica a implementação do CRMG para todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica mineira, reafirmando o princípio legal da construção democrática (Minas Gerais, 2021a). Em consonância com essa diretriz, o CRMG estabelece dez princípios gerais comuns a todos os alunos e, de forma concisa, aponta seus objetivos para as teorias do "aprender a aprender[45]", do protagonismo e da pesquisa-ação (Minas Gerais, 2020a).

Diante desses alicerces democráticos propostos no referido parecer, torna-se imprescindível refletir sobre as suas intencionalidades no estabelecimento das "competências", seus objetivos formativos direcionados a uma dada sociedade e,

[45] Segundo Duarte (2001, p. 36), essas pedagogias "estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém". Já para Saviani (2012, p. 151-152, destaques no original) "a outra face da 'pedagogia do aprender a aprender' [...] 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 responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à 'mão invisível do mercado'".

finalmente, as transformações sociais almejadas (Melgaço, 2024).

Embora possamos observar uma intencionalidade positiva no CRMG, é crucial reconhecer que vivemos em uma sociedade dividida em classes sociais, onde a equidade ainda não é assegurada. Portanto, uma análise mais aprofundada das políticas públicas educacionais revela que estas, frequentemente, obedecem à máxima do mercado e, por conseguinte, conformam a educação para o processo da alienação, caracterizado pelo estranhamento em relação à produção do trabalho (Marx, 2004 *apud* Melgaço, 2024).

Corroborando essa perspectiva crítica, o CRMG propõe que os alunos compreendam "[...] as relações próprias do mundo do trabalho e façam escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade" (Minas Gerais, 2020a, p. 10-11). Entretanto, essa formulação, sob a ótica da análise crítica, evidencia como o discurso das competências está a serviço do neoliberalismo econômico. Este discurso corresponde a uma nova maneira de levar o trabalhador à adaptação ao trabalho alienado, conferindo simultaneamente aos meios de produção novas estruturas e métodos de exploração. Ademais, tal perspectiva discursiva tende a depositar sobre o filho daqueles que vivem do trabalho todas as responsabilidades pelo seu fracasso ou sucesso profissional no futuro (Leme, 2015).

Atualmente, a Resolução SEE nº 4256/20, articulada ao CRMG, é o principal documento norteador da EEs no estado mineiro e, portanto, essa resolução reafirma os princípios propostos no CRMG e no Parecer nº 278/21. Além disso, a referida resolução especifica que "[...] o gestor escolar deve solicitar e arquivar os documentos dos profissionais da área da saúde que atestam a deficiência dos estudantes até 90 (noventa) dias corridos após a realização da matrícula" (Minas Gerais, 2020b, p. 9). Em virtude dessa determinação legal, infere-se a obrigatoriedade da apresentação de um laudo médico prescritivo que ateste o tipo de deficiência, dados que podem ser

observados na práxis educativa no sudeste e sudoeste mineiros nas pesquisas de Vivian Ribeiro (2020) e de Dâmaris Melgaço (2024).

Ao adotar lógica biomédica, essa exigência legal impede que as pessoas com deficiência usufruam do direito de obter ajuda específica do Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) (Minas Gerais, 2020b). Em contraposição, é notório que, ao seguir o caminho da emissão de laudos que comprovem a existência da deficiência, a Resolução SEE nº 4256/20 transgride a Nota Técnica nº4 de 2014. Esta última, ao orientar o preenchimento de documentos comprobatórios para o Censo Escolar, explicita que a apresentação de laudo médico-prescritivo não é fundamental, porque não se trata de atendimento clínico, mas pedagógico (Brasil, 2014).

A fim de consolidar as propositivas do CRMG, o governo estadual mineiro, no ano de 2018, implementou o primeiro Centro de Referência na Educação Especial Inclusiva (CREI), sob a justificativa de que "o processo de inclusão de estudantes nas escolas comuns pressupõe a garantia de seu acesso, permanência e aprendizagem baseada na identificação e remoção de barreiras que possam dificultar ou obstruir esse processo" (Minas Gerais, 2018, p. 6).

De acordo com a nova Resolução SEE nº 4496/21, os CREIs têm a função de promover cursos de capacitação continuada aos docentes da EEs, bem como oferecer orientação pedagógica e educacional. Podemos verificar nessa resolução o uso do vocábulo "*expertise*", em uma clara alusão à equipe multiprofissional que compõe o CREI (Minas Gerais, 2021b, p. 5). Essa escolha terminológica revela, portanto, "[...] uma supervalorização da ciência médico-biológica nos termos 'expertise', utilizado na justificativa da criação do CREI, como aquela que detém o saber sobre a práxis educativa nas escolas mineiras" (Melgaço, 2024, p. 139, grifo da autora).

Considerações Finais

Ao analisarmos as políticas públicas da Educação Especial em Minas Gerais, percebemos que o governo, por meio de seus representantes, tem buscado seguir as normativas nacionais para a implementação dos princípios da Educação Inclusiva. No entanto, possui consequentemente, dentro de sua estrutura, movimentos contraditórios. De um lado, almeja-se construir uma escolarização mineira integrada e unificada, voltada para a humanização; de outro, busca-se atender às exigências mercadológicas inerentes ao sistema neoliberal, o qual demanda indivíduos cada vez mais competitivos e funcionais para o mercado de trabalho. Dessa maneira, notamos a prevalência de uma política estatal alinhada aos modelos da Nova Gestão Pública (NGP). Conforme assevera Leme (2015), nesses modelos, a ênfase recai sobre a eficiência e a meritocracia, configurando-se como um caminho de in/exclusão para a pessoa com deficiência. Não obstante,

> A observação acerca das implicações desse modelo na educação é uma questão eminente, visto que suas relações e mediações no campo das políticas públicas sociais não são consensuais, na medida em que algumas experiências têm incorporado a matriz gerencial. Nessa ótica, a ação individual é essencial para viabilizar a melhoria de resultados dos indicadores escolares, considerando que os indivíduos são dotados de vontade, desejo e razão. É no campo das vontades e dos desejos individuais que o neoliberalismo encontra sustentação para argumentar em defesa da competição e da meritocracia (Souza; Neto, 2017, p. 623).

Em conclusão, as políticas públicas de Educação Especial são muito importantes para o resgate da alteridade humana e devem ser compreendidas em sua relação com as lutas de classes. No entanto, faz-se impreterivelmente necessário direcionar um olhar crítico e apurado para os agentes elaboradores dessas leis e suas finalidades intrínsecas. Isso se justifica, pois, embora essas políticas possam ostentar a aparência da humanização, em sua essência, podem perpetuar a reprodução de ideologias dominantes que “incluem para excluir”. Tal fenômeno culmina na manutenção do descarte, via cultura do trabalho, segundo a qual só é útil e merecedor

de “investimento educativo” aquele que de alguma forma retorna capital aos mercados, sob a forma de mais-valia, característica das sociedades capitalistas e, devido à sua lógica, consequentemente capacitistas.

Referências

BRASIL. **Nota Técnica nº 4 de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão: Diretoria de Políticas de Educação Especial, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15889 8-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 abr. 2024.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-151, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 26 fev. 2025.

GARCIA, R. M.; MICHELS, M. H. Educação e Inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, e116974, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/bkyxVHz9FYPCwRQj8KnJCsb/abstract/?lang=pt. Acesso em: 26 fev. 2025.

LEME, M. E. S. **Deficiência e o mundo do trabalho:** discursos e contradições. Campinas: Autores e Associados, 2015.

LIMA, E. B. DE; FERREIRA, S. DE M.; LOPES, P. H. Influências da eugenia na legislação educacional brasileira: as produções capacitistas na educação especial. *In*: GESSER, M., BÖCK, G. L. K., LOPES, P. H. (org). **Estudos da deficiência**: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020. p. 165-188.

MELGAÇO, D. A. Concepções de deficiência presentes na práxis educativa dos educadores de uma "escola inclusiva" no sudoeste mineiro. 2024. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2024.

Disponível em: https://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1411013. Acesso em: 15 fev. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. Parecer Nº 278. Institui e orienta a implementação do Currículo referência de Minas Gerais nas escolas de Educação Básica do Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, **Jornal Minas Gerais**, 3 ago. 2021a. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Parecer%20N%C2%B A%20278SEECEE%20-%20Plen%C3%A1rio2021.pdf. Acesso em: 15 mar. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. Resolução SEE nº 4.496. Dispõe sobre a organização e funcionamento dos Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI), da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, **Jornal Minas Gerais**, 16 fev. 2021b. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4496-21-r%20-%20public.%2017-02-21.pdf. Acesso em: 15 mar. 2025.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais (Educação Infantil e fundamental)**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, 2020a. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1MWIv4JKcei5_OMhpMFF10ENdhgpsH0FW/view Acesso em: 15 mar. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. Resolução SEE nº 4.256/2020. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, **Jornal Minas Gerais**, 7 jan. 2020b. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-01-20.pdf.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

MINAS GERAIS. **CREI**: Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva de Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2018. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/CARTILHA_CREI_2.pdf. Acesso em: 26 mar. 2024.

RIBEIRO, V. M. Concepções de professores de ciências naturais sobre o processo de inclusão de alunos com deficiências: um estudo na microrregião de Itajubá.

Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade Federal de Itajubá, Itajubá/MG, 2020.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SOUZA, A. S.; NETO, A. C. A nova gestão pública em educação: planejamento estratégico como instrumento de responsabilização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 621-640, jul./dez. 2017. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/755. Acesso em: 19 ago. 2025.

JOGANDO COM A HISTÓRIA: INTERSECCIONALIDADE, LUDICIDADE E PARTICIPAÇÃO FEMININA NO PROCESSO DE INDEPENDÊNCIA DO BRASIL

Eixo Temático – Diversidade (Relações Étnico-Raciais, Gênero) e Inclusão

Jéssica Borges de Andrade; Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)
jessica.ejfs@gmail.com
Vanessa Campos Mariano Ruckstadter; Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)
vanessaruckstadter@uenp.edu.br
HISTEDNOPR

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica; História das Mulheres; Jogos.

A presente comunicação apresenta resultados parciais de uma pesquisa de mestrado em andamento que investiga o uso intencional do jogo como mediação pedagógica para o ensino de História, tendo como foco a participação feminina no processo de Independência do Brasil. O estudo parte da constatação de que a narrativa histórica escolar frequentemente privilegia sujeitos masculinos e elites políticas, relegando a participação das mulheres a posições secundárias ou invisibilizadas.

Diante disso, foi desenvolvido o jogo didático “IndepenDelas”, concebido como protótipo do produto educacional voltado à ampliação da consciência histórica dos estudantes e à problematização de narrativas tradicionais.

Justifica-se a potencialidade da pesquisa com a relação da necessidade de práticas pedagógicas que articulem rigor teórico ludicidade, especialmente no contexto da educação básica. A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) compreende a educação como processo de apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, orientado para a formação omnilateral dos sujeitos (Saviani, 1991).

Nesse sentido, o jogo não é compreendido como mero recurso lúdico desvinculado do conteúdo, mas como instrumento mediador capaz de favorecer a internalização de conceitos históricos complexos.

O problema orientador desta pesquisa emerge das seguintes questões: “Como promover a visibilização das mulheres na Independência do Brasil a partir de uma perspectiva crítica?” e “De que forma o jogo pode contribuir para a apropriação do conhecimento histórico sistematizado?”. Ademais, o objetivo central consiste em analisar a potencialidade pedagógica do jogo “IndepenDelas” enquanto mediação didática fundamentada na PHC e na Teoria Histórico-Cultural.

A fundamentação teórica articula o materialismo histórico-dialético, a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 1991), a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (2009) e a Teoria da Atividade de Leontiev (2018). Sob essa perspectiva, o desenvolvimento humano ocorre por meio da mediação social e cultural, sendo o ensino intencional elemento fundamental para a formação das funções psicológicas superiores. O jogo, enquanto atividade orientada por objetivos, constitui espaço privilegiado para a construção coletiva do conhecimento e para a reorganização das experiências dos estudantes.

Além disso, a pesquisa dialoga com contribuições do feminismo marxista e da interseccionalidade, compreendendo que as relações de gênero, classe e raça estruturam as experiências históricas e influenciam a produção do conhecimento. A invisibilização das mulheres na historiografia não é resultado do acaso, mas de processos históricos vinculados às relações de poder e às formas de produção do saber.

Metodologicamente, a pesquisa assume caráter qualitativo e interventivo, desenvolvida em uma turma do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública na cidade de Ourinhos/SP. A didática utilizada fundamenta-se na proposta de Gasparin (2012), estruturada em cinco momentos: Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final. Esses momentos foram vivenciados

ao longo de dez encontros pedagógicos, nos quais os estudantes participaram ativamente da construção do jogo.

A Prática Social Inicial consistiu em atividade diagnóstica que evidenciou a predominância de referências masculinas na memória histórica dos alunos sobre a Independência do Brasil. Na etapa de Problematização, foram discutidas as lacunas da historiografia e a invisibilidade feminina, promovendo questionamentos críticos. Durante a Instrumentalização, os estudantes pesquisaram e estudaram biografias de mulheres que atuaram no processo de Independência, com base em bibliografia especializada. A Catarse ocorreu por meio da síntese crítica dos conhecimentos, culminando na Prática Social Final, com a aplicação do jogo.

Quadro 1 - Os cinco momentos da Didática Histórico-Crítica na elaboração do jogo "IndepenDelas"

Momento	**Encontro**	**Relato**
Prática Social Inicial	**01**	Momento de "sondagem" / atividade diagnóstica dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a Independência do Brasil e a participação feminina. Observou-se uma narrativa predominantemente masculina e eurocêntrica, evidenciando a necessidade de intervenção pedagógica.
Problematização	**02**	Discussão sobre a invisibilidade das mulheres na historiografia e a importância de resgatar suas contribuições. Esta fase, inspirada pelo

		feminismo marxista e pela interseccionalidade, gerou um questionamento ativo por parte dos alunos sobre as lacunas históricas.
Instrumentalização	**03-08**	Estudo aprofundado de oito mulheres que atuaram no processo de Independência. Divididos em grupos, os alunos realizaram pesquisas, apresentações e debates, utilizando bibliografia específica, tendo como base a fonte "Independência do Brasil: As mulheres que estavam lá" (2022), de Heloisa Starling e Antonia Pellegrino. Este momento foi crucial para a coleta de dados e a construção do conteúdo do jogo, permitindo a apropriação de novos conhecimentos de forma sistematizada.
Catarse	**09**	Processo contínuo de síntese e reinterpretação da prática social. Os debates e a elaboração do jogo permitiram aos alunos expressar uma compreensão mais complexa e crítica do processo histórico, reconhecendo a

		multiplicidade de agentes e as contradições inerentes
Prática Social Final	**10**	Aplicação do jogo "IndepenDelas" como culminância do processo. Este momento permitiu aos alunos consolidar os conhecimentos adquiridos e compartilhar a nova narrativa histórica com seus pares, transformando o conhecimento em uma experiência lúdica e de aprendizagem coletiva.

Fonte: elaborado pela autora, 2025

Os resultados preliminares indicam aumento do engajamento dos estudantes e ampliação da compreensão histórica acerca da participação feminina. Observou-se que o jogo favoreceu a articulação entre conceitos históricos e experiências concretas dos alunos, possibilitando a superação de visões simplificadas do processo histórico. A ludicidade, quando articulada ao planejamento pedagógico fundamentado teoricamente, contribuiu para a internalização do conteúdo e para o desenvolvimento da consciência crítica.

A discussão evidencia que o uso do jogo no ensino de História deve estar vinculado a objetivos pedagógicos claros e a fundamentos teóricos consistentes. A PHC oferece subsídios para compreender o papel do professor como mediador e do conteúdo como elemento central do processo educativo. Assim, o jogo "IndepenDelas" não substitui o ensino sistematizado, mas atua como estratégia para potencializar a aprendizagem.

Em considerações finais, observa-se que a integração entre Pedagogia Histórico-Crítica, materialismo histórico-dialético, feminismo marxista e Teoria Histórico-Cultural constitui caminho promissor para práticas pedagógicas críticas e inclusivas. O protótipo do produto educacional desenvolvido apresenta potencial de replicabilidade em diferentes contextos escolares, contribuindo para a valorização das mulheres como agentes históricos e para a construção de narrativas mais plurais no ensino de História.

Referências

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 1991.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2018.

STARLING, Heloisa; PELLEGRINO, Antonia. **Independência do Brasil: As Mulheres que estavam lá**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

NEUTRALIZAÇÃO OU MANIPULAÇÃO? AS QUESTÕES DE GÊNERO NAS PROPOSTAS DO PROJETO "ESCOLA SEM PARTIDO"

Eixo Temático – Diversidade e Inclusão

Maria Eduarda Alvarenga; Universidade Estadual de Maringá (UEM)
alvarengamea@gmail.com
Marco Antonio de Oliveira Gomes; Universidade Estadual de Maringá (UEM)
maogomes@uem.br
GEPFHE / GEPHEIINSE

Palavras-chave: Educação; Gênero; Escola Sem Partido.

A proposta da Escola Sem Partido surgiu no Brasil no início dos anos 2000, fundada pelo advogado Miguel Nagib, formalizada enquanto movimento em 2004, com o objetivo declarado de combater a "doutrinação ideológica" no ambiente escolar. Sob o pretexto de preservar a neutralidade política e a pluralidade de ideias, esse projeto defende em teoria que professores e instituições de ensino mantenham uma postura imparcial ao tratar de temas como política, religião e moralidade, tal apresentação d**essas** ideias "nos chocam e, muitas vezes, nos levam a rir" (Frigotto, 2017, p**. 35).**

Contudo, ao investigar suas bases, percebe-se que essa pretensa neutralidade no discurso mascara um conjunto de pressupostos conservadores que tentam moldar o currículo escolar e as práticas pedagógicas sob uma ótica restritiva e alinhada aos interesses de determinados grupos políticos.

Nessa direção, o presente artigo tem como objetivo discutir o Movimento Escola Sem Partido (MESP) e como tal proposta pode resultar na remoção de temas relacionados às questões plurais de diversidade e de gênero dos currículos escolares. Haja vista que ao se apoiar no conceito de "neutralidade", o movimento inviabiliza a representação dos múltiplos grupos existentes na sociedade e a abordagem crítica sobre

as desigualdades de gênero, mascarando essa exclusão como uma medida imparcial e objetiva.

> Esse discurso utiliza-se de uma linguagem próxima a do senso comum, recorrendo a dicotomias simplistas que reduzem questões complexas a falsas alternativas e valendo-se de polarizações já existentes no campo político para introduzi-las e reforçá-las no campo educacional (Frigotto, 2017, p. 35).

A intenção aqui, é tecer reflexões que exponham os impactos nocivos desse projeto para a construção de uma educação plural e democrática, evidenciando como a supressão desses debates não apenas perpetua desigualdades, mas também reforça uma visão conservadora e excludente da sociedade.

O movimento atua como mecanismo de controle sobre o conteúdo e as formas de expressão permitidas no espaço educacional, reforçando as relações de poder existentes e silenciando discursos divergentes que desafiam a ordem estabelecida, sobretudo no que tange às questões religiosas, de gênero e sexualidade.

Assim, não se trata de um movimento descolado das contradições presentes em uma sociedade de classes e muito menos das lutas em torno de projetos societários.

> A história de todas as sociedades até o presente é a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor feudal e servo, membro de corporação e oficial-artesão, em síntese, opressores e oprimidos estiveram em constante oposição uns ao outros, travaram uma luta ininterrupta, ora dissimulada, ora aberta, que a cada vez terminava com uma reconfiguração revolucionária de toda a sociedade ou com a derrota comum das classes em luta (Marx; Engels, 1998, p. 07).

Mesmo que assumindo formas diferentes, desde a antiguidade até o presente, a história expressa a luta entre opressores e oprimidos, escravos e senhores, servos e nobres, proletariado e burguesia. Ora, se as ideias da classe dominante são dominantes, a educação poderia ser emancipadora? Se a resposta parece óbvia, isso não significa a

inexistência de contradições no âmbito educacional, o que inclui luta dos trabalhadores pela apropriação do conhecimento.

Dessa maneira, o materialismo dialético nos permite compreender o MESP como expressão ideológica de uma classe que, busca preservar seus privilégios por meio do controle da educação. A ideologia do movimento se ancora em uma narrativa que divide a sociedade entre "bons cidadãos", que seguem preceitos morais conservadores, e "doutrinadores", que supostamente usam a educação para subverter tais valores. Contudo, entendemos que essa divisão se dê entre a classe burguesa que preza pelos ideais difundidos pela extrema direita, e a classe trabalhadora, que é marginalizada e explorada pela primeira.

Nesse viés, o Movimento Escola Sem Partido possui respaldo legislativo a partir do Projeto de Lei nº 867/2015[46], que visa incluir o programa no Plano Nacional de Educação. Apesar de não terem sido amplamente aprovadas, esses projetos alimentam um debate que coloca em xeque a autonomia docente e a liberdade de cátedra, ou seja, trazem risco para o exercício da profissão do professor e ameaçam o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Ao tentar impor uma suposta neutralidade, o movimento desconsidera a complexidade da realidade social e reduz o espaço educacional a um campo de batalha ideológica, onde a diversidade e o pensamento crítico precisam ser combatidos e não incluídos.

O Projeto de Lei nº 867/2015[47] do Programa Escola Sem Partido que retomou a tramitação no ano de 2024, na Câmara dos Deputados depois de sofrer arquivamento em janeiro de 2019 e ser desarquivado em fevereiro do mesmo ano**, "**se propõe a proibir a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula" (Frigotto, 2017, p. 37)**.** Ao considerar a instabilidade nas decisões de arquivar e desarquivar o processo desse

[46] Disponível em: <www.escolasempartido.org/>. Acesso em: 29 ago. 2025.
[47] Disponível em: <www.escolasempartido.org/>. Acesso em: 29 ago. 2025.

projeto, precisamos nos ater ao cenário político brasileiro no ano da tramitação, momento marcado pela ascensão de Jair Bolsonaro à presidência da República, figura pública que pautou o discurso durante sua candidatura contra a "ideologia de gênero para as crianças" e a favor da "família tradicional brasileira".

Nesse sentido, Miguel afirma que

> Embora a sensibilidade em relação à igualdade de gênero tenha se tornado transversal a muitas políticas governamentais, a preocupação central dos conservadores religiosos é com a educação (e, em menor medida, com os meios de comunicação de massa). Entende-se que as crianças seriam as mais vulneráveis à "ideologia de gênero", que impediria a consolidação da identidade masculina ou feminina (Miguel, 2016, p. 599).

O autor supracitado evidencia uma das principais preocupações dos grupos conservadores religiosos, especialmente em relação à educação, que é vista como o principal campo de batalha contra a chamada "ideologia de gênero".

Bolsonaro, ao longo de sua campanha e mandato, fez uso recorrente desse argumento para mobilizar sua base eleitoral, apresentando-se como defensor dos valores familiares e da proteção das crianças contra influências percebidas como perniciosas. Essa retórica encontrou eco no Projeto de Lei nº 867/2015 do Programa Escola Sem Partido, refletindo a conjuntura política favorável à agenda conservadora.

Miguel (2016) destaca ainda que, apesar dos avanços em políticas públicas voltadas para a igualdade de gênero, a educação continua a ser um foco de resistência por parte dos conservadores, que temem que a "ideologia de gênero" possa desestabilizar os papéis tradicionais de gênero. Esse medo é instrumentalizado por figuras políticas como Bolsonaro, que se valem do discurso de caráter moral para justificar políticas regressivas que buscam impedir os debates sobre gênero nas escolas, não à toa que tal temática foi banida do Plano Nacional de Educação, conforme afirma Frigotto (2017).

Nessa vertente, segundo Miguel (2016) o Movimento Escola Sem Partido enxergou uma brecha no trabalho de figuras excêntricas, mas não amadoras, como Olavo de Carvalho, que pautado num discurso da extrema-direita e de combate veementemente contra a suposta estratégia comunista de doutrinação com a ideologia de gênero. Ao sobrepor a ideologia de gênero à doutrinação marxista, o MESP passa a priorizar um discurso em defesa da família e da herança moral e cultural, tão preocupante quanto a neutralidade antes pregada.

Conforme as análises de Miguel:

> [...] a linguagem do "gênero" seria o cavalo de Troia do feminismo marxista; justamente por isso o projeto se dispõe a vetar a utilização do próprio vocábulo. Ele levaria à destruição da família e à implantação do comunismo – dois objetivos que, de acordo com a argumentação, estão umbilicalmente ligados. [...] A meta é evitar qualquer questionamento da percepção naturalizada dos papéis sexuais. Com isso, fica impedido o combate a formas recorrentes de violência ocasionada por gênero, dentro e fora da instituição escolar, culminando no feminicídio e no assassinato de gays, lésbicas e travestis. A defesa da instituição familiar, a "base da sociedade", é um objetivo que parece compensar tais problemas – que ficam completamente invisibilizados (Miguel, 2016, p. 607).

Tal afirmativa, critica o projeto que visa eliminar os termos "gênero" e "orientação sexual" do vocabulário escolar, sob o argumento de que esses conceitos seriam instrumentos do feminismo marxista, destinados a destruir a família e instaurar o comunismo. Ao vetar tais termos, o projeto não apenas impede o acesso a conhecimentos fundamentais relacionados as ciências, mas também evita qualquer questionamento sobre os papéis sexuais naturalizados.

Frigotto (2017) contesta a visão distorcida de que a discussão de gênero em sala de aula representa uma ameaça à família ou uma tentativa de converter jovens em gays e lésbicas. Em contraste, o autor argumenta que abordar questões de gênero no ambiente escolar visa expor como as relações de gênero – incluindo as entre homens, mulheres e

outras identidades – são historicamente construídas, com o propósito de desconstruir desigualdades e combater a violência.

Ainda nessa perspectiva, ao analisarmos na íntegra os autos do PL nº 867/2015 de autoria do deputado Izalci Lucas membro do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB-DF), compreendemos o projeto tendencioso que fundamenta legalmente a proposta do MESP.

> Art. 2º. A educação nacional atenderá aos seguintes princípios:
> I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;
> II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico;
> III - liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência;
> IV - liberdade de crença;
> V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado;
> VI - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença;
> VII - direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

O conjunto de princípios que esse projeto propõe, se configura como uma estratégia de desmonte da educação crítica e plural. Vejamos o princípio que compreende uma concepção ilusória de neutralidade, tendo em vista que toda prática educativa envolve valores, ideologias e visões de mundo. Tal tentativa impossibilita a formação crítica dos estudantes, desconsiderando que o ensino, por sua natureza, estimule a reflexão sobre as diversas perspectivas sociais, políticas e culturais.

Ao proibir qualquer "doutrinação política e ideológica" e a veiculação de conteúdos que possam divergir de convicções pessoais, o projeto promove uma censura generalizada que mina o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente plural e inclusiva. Dessa forma, o Movimento Escola Sem Partido se revela como uma tentativa de reforçar ideologias conservadoras e hegemônicas, fazendo da escola um espaço de reprodução de valores dominantes. Tal proibição descabida e impossível de se aplicar

em uma sala de aula que é descrita no artigo 3 do PL nº 867/2015[48], não condiz com o espaço pleno em diferentes crenças e religiões, então como atender as convicções de cada um? É nesse sentido que o MESP não atende uma formação voltada para a cidadania e convívio com a diversidade.

> O ato de educar seria responsabilidade da família e da religião; então o professor teria que se limitar a instruir, o que no discurso do Escola sem Partido equivale a transmitir conhecimento neutro, sem mobilizar valores e sem discutir a realidade do aluno (Frigotto, 2017, p. 36).

Assim, o Movimento Escola Sem Partido reforça a ideia de uma educação que perpetua a lógica da classe dominante, ao restringir o papel da escola a uma transmissão de conhecimentos apolíticos, conforme os interesses das elites, para além disso esse projeto contribui também para a desqualificação do professor que ocorre em outras frentes. Afinal, se o senso comum deve prevalecer, para que uma formação consistente? Tal proposta, que desconsidera a função crítica da educação e censura temas que promovem a reflexão sobre desigualdades sociais, salientam o papel da escola como uma instituição que prepara as crianças para serem bons cidadãos, obedientes e conformados com seu papel na sociedade capitalista, como membros de uma classe subalterna. Ao rejeitar qualquer abordagem crítica ou discussão sobre injustiças e opressões, o Movimento procura assegurar que a escola continue a cumprir sua função de moldar o futuro trabalhador para se submeter à divisão social capitalista do trabalho, o que em nosso ponto de vista aniquila a possibilidade de questionamentos ao sistema de dominação e exploração.

Considerações Finais

Consideramos que o Movimento Escola Sem Partido atua como um mecanismo para manter as contradições da sociedade de classes, reforçando as estruturas de poder

[48] Disponível em: <www.escolasempartido.org/>. Acesso em: 29 ago. 2024.

existentes e garantindo que a educação siga sustentando as ideologias dominantes. Pautado em uma leitura conservadora dos papéis de gênero, o projeto propõe uma educação que privilegie valores morais heteronormativos e tradicionais, deslegitimando abordagens críticas que visam promover a igualdade e o respeito às diferenças. Tal proposta de educação que chancela, engendra e funde todas as formas de opressões, culmina em uma visão de mundo que exclui a diversidade e reforça as estruturas patriarcais existentes.

Nessa vertente, a proposta elaborada pelos conservadores se posiciona como barreira contra avanços nos direitos humanos e sociais, especialmente para grupos marginalizados. Essa polarização ignora as contradições inerentes ao processo educativo e à própria formação da subjetividade dos estudantes, que são interpelados por diversas forças sociais. Ao propor ferramentas de controle sobre o que pode ou não ser ensinado, o Escola Sem Partido se coloca frontalmente contra os princípios democráticos de uma educação crítica e plural, ao mesmo tempo em que fortalece o poder de grupos "de bem", ou seja, conservadores, sobre o espaço escolar. É nesse sentido que a crítica marxista revela que a aparente neutralidade defendida pelo Movimento é, na verdade, a reafirmação da ideologia dominante.

Compreendemos neste artigo a luz da análise dialética, que o Escola Sem Partido, longe de ser uma proposta neutra, é parte de um movimento reacionário que busca frear a emancipação de grupos historicamente oprimidos, usando o espaço educacional como terreno para perpetuar valores elitistas. Para além disto, a crítica a esse projeto não deve se limitar a uma rejeição superficial de suas premissas, mas entender como ele opera dentro de uma lógica de reprodução das desigualdades sociais, que se manifesta tanto na forma como o discurso é construído quanto nos interesses de classe que o sustentam.

Referências

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 867/2015**, de 23 de março de 2015. Apresentação do Projeto de Lei que inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Brasília, Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: 28 nov. 2025.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Revista Estudos Avançados da USP, São Paulo, v. 12, n. 34, set./dez. 1998.

MIGUEL, Luis Felipe. Da "doutrinação marxista" à "ideologia de gênero": o "Escola Sem Partido" e as leis da mordaça no parlamento brasileiro". **Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, n. 15, 2016, pp.590-621.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola "sem" partido:** esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 35-48.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: A MATERIALIDADE DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Eixo Temático - Diversidade (Relações Étnico-Raciais, Gênero) e Inclusão

André Henrique Boazejewski Pereira; Escola Municipal Rachel Mader Gonçalves
Egresso do PIBID UNINTER
boazejewskia@gmail.com
Scheila Tessari; Escola Municipal Rachel Mader Gonçalves
Graduada em Educação Especial (UniCV)
scheilates@yahoo.com.br
Desiré Luciane Dominschek; UNINTER
Pós-doutora em Educação; Professora da UNINTER; Orientadora
desiredominschek@hotmail.com

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica; Transtorno do Espectro Autista; Materialidade Pedagógica.

1 Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é definido pelo DSM-5 (2014) como condição do neurodesenvolvimento caracterizada por dificuldades de comunicação social, comportamentos repetitivos e interesses restritos. Desde Kanner e Asperger, no século XX, até hoje, prevaleceu uma visão biomédica e patologizante que restringe o sujeito às limitações do diagnóstico (TAMANAHA; PERISSINOTO; CHIARI, 2008). No campo educacional, porém, essa abordagem mostra-se insuficiente: matricular não é incluir, sobretudo quando a escola limita-se a adaptações simplificadas ou assistenciais.

O problema que se impõe é: como organizar práticas pedagógicas que assegurem aos estudantes com TEA não apenas presença, mas acesso efetivo ao conhecimento historicamente produzido? A hipótese defendida é que a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), formulada por Dermeval Saviani a partir do materialismo histórico-dialético,

oferece fundamentos para responder a essa questão, pois afirma a centralidade do conhecimento sistematizado e o organiza em cinco momentos dialéticos: prática social como ponto de partida, problematização, instrumentalização, catarse e prática social como ponto de chegada.

Este artigo tem como objetivo analisar as aproximações entre o TEA e a PHC, investigando como esses cinco momentos podem estruturar práticas inclusivas que superem reducionismos biomédicos e adaptações superficiais. A relevância é tríplice: social, ao reafirmar o direito à educação de qualidade; teórica, ao articular Psicologia Histórico-Cultural e PHC; e pedagógica, ao oferecer subsídios concretos para professores.

Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa, bibliográfica e exploratória (SEVERINO, 2016), fundamentada em Saviani (2013, 2018), Hudson (2019), Schmidt e Pertile (2024), Paoli e Machado (2022), entre outros. A análise ancora-se no materialismo histórico-dialético, concebendo a inclusão como formação omnilateral e emancipação humana, para além da integração formal.

2 O Transtorno do Espectro Autista: uma síntese

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é definido pelo DSM-5 (2014) como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades persistentes de comunicação e interação social, associadas a padrões restritos e repetitivos de comportamento. Essas manifestações incluem dificuldades em iniciar ou manter diálogos, interpretar expressões faciais e compreender regras sociais implícitas, além de movimentos estereotipados, rigidez a rotinas, interesses específicos e respostas atípicas a estímulos sensoriais.

O manual estabelece três níveis de apoio: no Nível 1, o estudante utiliza frases completas e interage de forma literal, necessitando de previsibilidade e recursos visuais; no Nível 2, a fala é limitada ou repetitiva, com uso frequente de ecolalia e maior

resistência a mudanças, exigindo mediações constantes; no Nível 3, a comunicação pode ser mínima ou inexistente, com forte dependência de rotinas, demandando apoio individualizado, uso intensivo de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) e adaptações sensoriais.

Além das características centrais, muitos alunos apresentam sensibilidades sensoriais (hiper ou hiporreatividade a sons, luzes e texturas), dificuldades motoras e comorbidades como ansiedade ou TDAH. Essas condições, contudo, não anulam as potencialidades: estudantes com TEA frequentemente demonstram atenção a detalhes, memória visual marcante e interesses específicos que, se valorizados, podem ser incorporados como porta de entrada para aprendizagens significativas. Assim, um aluno fascinado por planetas, por exemplo, pode ser motivado a desenvolver competências em leitura, matemática e ciências a partir desse tema.

Como ressaltam Paoli e Machado (2022), o autismo não pode ser reduzido a uma categoria médica, mas deve ser entendido como fenômeno histórico-social, constituído nas interações culturais. Nessa perspectiva, Schmidt e Pertile (2024) defendem que o desenvolvimento depende das mediações intencionais proporcionadas pela escola. Isso significa que uma criança que repete falas estereotipadas pode, com o uso de narrativas visuais, aprender a se comunicar em contextos mais elaborados; da mesma forma, seus interesses restritos podem ser transformados em conteúdos curriculares relevantes, potencializando a aprendizagem.

No contexto brasileiro, Passera, Souza e Araújo (2017) mostram que, embora as políticas educacionais assegurem a matrícula de alunos com TEA, ainda persistem lacunas na formação docente e nas condições materiais das escolas, resultando em práticas de adaptação mínima. O desafio, portanto, é superar a inclusão meramente formal e garantir acesso real ao currículo — leitura, matemática, ciências, artes — articulando recursos como CAA, agendas visuais e tecnologias assistivas à intencionalidade pedagógica. Compreender o TEA, em síntese, significa reconhecer sua

heterogeneidade, afirmar a centralidade da mediação cultural e compreender que diagnosticar não é escolarizar.

É nesse horizonte que a Pedagogia Histórico-Crítica se mostra fundamental, ao oferecer bases para uma inclusão que assegura a apropriação crítica do conhecimento e a formação de sujeitos emancipados.

3 A Pedagogia Histórico-Crítica e a TEA: uma relação didática

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), formulada por Dermeval Saviani no final dos anos 1970, surge como resposta às pedagogias tradicional, nova e tecnicista, que, embora distintas, mostraram-se incapazes de garantir à classe trabalhadora o direito ao conhecimento sistematizado. Fundamentada no materialismo histórico-dialético, a PHC entende a educação como prática social intencional voltada à transformação da realidade e defende que incluir é ensinar: cabe à escola socializar o patrimônio cultural da humanidade — ciência, arte, filosofia — sem reduzi-lo a versões simplificadas ou assistenciais (SAVIANI, 2013).

Trata-se de uma pedagogia crítica, em permanente construção, alinhada aos interesses da classe trabalhadora e consciente de seus condicionantes históricos. Sua especificidade está na organização do processo educativo em cinco momentos dialéticos — prática social como ponto de partida, problematização, instrumentalização, catarse e prática social como ponto de chegada — que conduzem o estudante da experiência imediata ao conhecimento elaborado. No contexto do TEA, esses momentos oferecem um caminho pedagógico estruturado, capaz de articular conteúdos escolares e recursos acessíveis, assegurando formação omnilateral e superando práticas de mera adaptação.

3.1 Prática social como ponto de partida

Na Pedagogia Histórico-Crítica, a prática social inicial é o ponto de partida comum a professores e alunos, ainda que percebida de modo distinto (SAVIANI, 2018). Para estudantes com TEA, esse momento envolve reconhecer seus interesses

específicos, formas singulares de comunicação e barreiras sensoriais, sempre considerando a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como orientação para a mediação (VIGOTSKI, 2007).

Pedagogicamente, isso implica mapear o aluno por meio do diálogo com a família e o AEE, observações em sala e a identificação de interesses restritos que podem ser incorporados ao currículo. Recursos como agendas visuais, cartões "agora/depois", pranchas de CAA e organização do espaço físico (cantinho regulador, menor sobrecarga sensorial) favorecem a participação. Rompe-se com a visão do aluno autista como "incapaz" e estabelece um diagnóstico pedagógico crítico, que reconhece a historicidade do sujeito e abre caminhos para mediações transformadoras.

3.2. Problematização

O segundo momento da Pedagogia Histórico-Crítica é a problematização, entendida como a identificação, no interior da prática social, dos problemas que precisam ser enfrentados e dos conhecimentos necessários à sua superação (SAVIANI, 2018).

No caso de estudantes com TEA, esse momento é crucial, pois muitos apresentam interpretações literais ou centradas em interesses restritos (HUDSON, 2019). Cabe ao professor propor mediações que revelem contradições e ampliem a reflexão crítica, como histórias sociais com finais abertos, dramatizações de conflitos cotidianos ou comparações visuais que ajudem a diferenciar aparência e essência.

Assim, a problematização rompe com visões reducionistas que supõem a incapacidade reflexiva do aluno com TEA e demonstra que, com mediações adequadas, ele pode compreender criticamente a realidade e reconhecer a necessidade de novos conhecimentos para transformá-la.

3.3. Instrumentalização

Na instrumentalização, é quando o aluno entra em contato direto com o conhecimento científico, artístico e filosófico acumulado pela humanidade (SAVIANI, 2018). Para estudantes com TEA, não se trata de simplificar o currículo, mas de torná-lo acessível sem perder sua riqueza (SCHMIDT; PERTILE, 2024).

Na prática, isso exige sequências didáticas claras, uso progressivo do concreto para o pictórico e deste para o simbólico, apoio de recursos visuais e tecnológicos, além de estratégias como a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) voltada a conceitos escolares. A retomada de um mesmo conteúdo em diferentes contextos — como frações em pizza, barras de chocolate ou na reta numérica — favorece a generalização.

Destarte, garante-se que o aluno com TEA se aproprie criticamente do patrimônio cultural, superando tanto o espontaneísmo quanto práticas de inclusão reduzidas a tarefas "mais fáceis". Incluir, aqui, significa ensinar de fato.

3.4. Catarse

Entendida como a transformação qualitativa da consciência, em que o aluno passa da compreensão imediata para formas mais elaboradas de pensamento (SAVIANI, 2018). Em diálogo com Vigotski (2007), trata-se da passagem das funções psicológicas elementares para as superiores. Para estudantes com TEA, isso pode se expressar na superação de respostas automáticas, no avanço da linguagem ou na formulação de explicações próprias sobre o mundo.

Na prática pedagógica, a catarse ocorre em situações de recontagem crítica (quando o aluno refaz o aprendido com suas próprias palavras ou pictogramas), generalização (aplicar o conceito em novos contextos), produção autoral (criar textos, resolver problemas inéditos, propor hipóteses) ou registros reflexivos (portfólios, vídeos e comparações de progresso). Tal momento evidencia que alunos com TEA podem pensar conceitualmente e de modo autônomo, desde que haja mediação qualificada.

3.5. Prática social como ponto de chegada

Corresponde ao retorno do aluno à realidade em um novo patamar de consciência. O conhecimento apropriado ao longo do processo não permanece abstrato, mas se concretiza em maior autonomia, interações qualificadas e participação social ativa (SAVIANI, 2018). Para estudantes com TEA, isso significa assumir papéis concretos no coletivo escolar e ampliar sua inserção crítica no mundo.

Esse movimento pode ser materializado em projetos coletivos (como feiras de ciências, murais ou jornais), em funções sociais reais (monitor de atividades, contador de histórias) ou em divulgação do conhecimento (apresentações com cartazes, slides ou vídeos).

Assim, a prática social final demonstra que inclusão não é apenas garantir presença, mas possibilitar ao estudante com TEA atuar como sujeito histórico, apropriando-se criticamente da cultura e devolvendo-a transformada ao coletivo. Esse momento rompe com reducionismos funcionalistas e reafirma a escola como espaço de emancipação.

4 Conclusão

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista exige ir além do paradigma biomédico ou de práticas meramente adaptativas: trata-se de assegurar o acesso efetivo ao conhecimento como condição de humanização. A análise mostrou que, embora o diagnóstico clínico (DSM-5) seja útil para identificar características do espectro, é insuficiente para orientar a escolarização, pois não dá conta das mediações pedagógicas necessárias ao desenvolvimento. Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentada no materialismo histórico-dialético, revelou-se um referencial capaz de estruturar práticas inclusivas de caráter emancipador.

A aplicação dos cinco momentos metodológicos — prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final — demonstrou que estudantes com TEA podem avançar da vivência imediata para formas mais elaboradas de consciência, desde que tenham acesso ao patrimônio cultural por meio de mediações acessíveis e críticas. Esse percurso rompe com visões reducionistas que restringem a inclusão a habilidades funcionais e afirma o papel da escola como espaço de formação omnilateral.

Referências

DSM-5. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno 5 - DSM-5**. [American Psychiatnc Association]. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento [et al.]; Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli [et al.]. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: https://membros.analysispsicologia.com.br/wp-content/uploads/2024/06/DSM-V.pdf. Acesso em: 10 de setembro de 2025.

HUDSON, Diana. **Dificuldades Específicas de Aprendizagem:** ideias práticas para trabalhar com: Dislexia, Discalculia, Disgrafia, Dispraxia, TDAH, TEA, Síndrome de Asperger, TOC. Tradução de Guilherme Summa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

PAOLI, Joanna de; MACHADO, Patrícia Fernandes Lootens. Autismos em uma Perspectiva Histórico-Cultural. **Revista Gesto-Debate**, Campo Grande - Ms, v. 22, n. 31, p. 534-565 , Jan/Dez, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/17534/12051. Acesso em: 10 de setembro de 2025.

PASSERA, Josiane Cristina Dourado; SOUZA, Luana Aparecida Martins de; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas revistas sobre Educação Especial: processo ensino e aprendizagem. **Anais do Sciencult**, Paranaíba, v. 7, n. 1, p. 225-248, out., 2017. Disponível em: https://anaisonline.uems.br/index.php/sciencult/article/view/4651/4670. Acesso em: Acesso em: 10 de setembro de 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 43. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

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

SCHMIDT, Julia Eduarda; PERTILE, Eliane Brunetto. Estudantes com Transtorno do Espectro Autista: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o trabalho educativo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 24, p. 1-28, 2024. DOI: 10.20396/rho.v24i00.8674180. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8674180. Acesso em: 10 de setembro de 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

TAMANAHA, Ana Carina; PERISSINOTO, Jacy; CHIARI, Brasilia Maria. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, [s.l.], v. 13, n. 3, p. 296-299, set., 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rsbf/a/4R3nNtz8j9R9kgRLnb5JNrv/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 de setembro de 2025.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores: Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman; Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo – SP: Martins Fontes, 2007.

PESQUISA EM REDE SOBRE TRAJETÓRIAS DE MULHERES EDUCADORAS

Eixo Temático - Diversidade (Relações Étnico-Raciais, Gênero) e Inclusão

Adriana Freita Luna; Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)
adryannaluna9@gmail.com
Marina Bachini Santos; Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)
marinabachinis@gmail.com
Marcia Marlene Stentzler; Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)
marcia.stentzler@unespar.edu.br
Grupo de pesquisa: Núcleo de Catalogação, Estudos e Pesquisas em História da Educação (NUCATHE)
Agência/fonte de financiamento (CAPES)

Palavras-chave: Invisibilidades femininas; Mulheres educadoras; História das Mulheres.

Introdução

Historicamente, a presença das mulheres nos espaços de produção do conhecimento e nos contextos educacionais têm sido marcadas por processos de invisibilidade e resistência, como mostram pesquisas de Davis (1997); Perrot (2007); Stentzler, Araújo e Marques (2021) e Stentzler e Lioti (2022). Tanto no campo da ciência quanto na educação, as contribuições femininas foram silenciadas ou minimizadas, tornando-se necessário resgatar suas trajetórias para compreender as estruturas de poder que atravessam diferentes tempos e sociedades.

O presente trabalho articula a perspectiva histórica com o estudo sobre o trabalho de mulheres educadoras, a partir do projeto de extensão *Mulheres educadoras em diferentes tempos e sociedades: experiências além das fronteiras,* em desenvolvimento desde o ano de 2024, na Universidade Estadual do Paraná, campus de

Paranavaí/PR. Participam desse projeto uma rede de pesquisadoras do campus da Unespar de União da Vitória/PR, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e da Universidade Central Marta Abreu de Las Villas, Cuba, com investigações no campo da história da educação em suas instituições, objetivando, por meio da extensão e pesquisa, resgatar histórias de mulheres que agiram para a consecução de projetos socioeducacionais em diferentes lugares e sociedades ibero-americanas no século XX até a contemporaneidade.

A problemática central que orienta esse projeto é a investigação das formas de invisibilização enfrentadas pelas mulheres em espaços de saber e ação socioeducativa, bem como as estratégias de inserção social e resistência por elas adotadas, tendo a educação como elemento central. O projeto busca compreender como essas mulheres atuaram para a realização de projetos socioeducacionais em contextos ibero-americanos, pressupondo que a desvalorização do trabalho feminino não é um fenômeno isolado, mas estruturante de diferentes instituições sociais.

O presente estudo é de abordagem qualitativa, bibliográfica e documental, articulado à análise do projeto de extensão *Mulheres educadoras em diferentes tempos e sociedades: experiências além das fronteiras*. O projeto compreende o inventário e catalogação de documentos históricos, estudos bibliográficos, entrevistas com mulheres e sistematização de informações para composição de um acervo digital de memórias de educadoras. Os instrumentos de coleta incluem: entrevistas gravadas, observação documental, análise de acervos públicos e privados, formulários online e revisão sistemática da literatura. A técnica de análise combina interpretação temática das fontes, análise documental e revisão integrativa da literatura, buscando identificar estratégias de resistência e contribuições das mulheres na educação.

Ao recuperar documentos, memórias e narrativas é possível compreender que a invisibilidade foi socialmente construída e que o reconhecimento das mulheres é fundamental para uma história mais justa e igualitária. Stentzler e Lioti (2022) destacam

a importância da preservação documental, pois os documentos comprovam a existência de práticas educativas desenvolvidas por mulheres e revelam estratégias de resistência frente a um contexto marcado por desigualdades e exclusão. Bourdieu e Passeron (1992) mostraram que a educação atua como reprodutora de desigualdades sociais, o que também atinge a participação das mulheres em espaços de saber. Nesse sentido, analisar as fontes históricas nos permite compreender que a invisibilidade feminina foi construída socialmente e que o resgate documental atua como ferramenta de justiça histórica.

Nesse sentido, o projeto de extensão em análise desenvolve um trabalho essencial para resgatar a história de mulheres que se destacam na sociedade, porém tem suas histórias invisibilizadas. (Stentzler, 2024). Resgatar essas experiências significa romper com um padrão de silenciamento e trazer para a realidade trajetórias que revelam histórias de protagonismo ocultas.

Entre aspectos teóricos e práticos

As formas de invisibilização enfrentadas pelas mulheres em espaços educativos estão relacionadas a práticas históricas de exclusão e desvalorização, conforme indicado por Davis (1997). A exclusão das mulheres dos textos e histórias mais conhecidos, percebida na relutância das personagens em se verem num livro sobre mulheres ou na classificação como ímpias (Davis, 1997), mostram as lacunas no reconhecimento de suas contribuições para a vida social. A desvalorização das experiências femininas e a negação da diferença entre homens e mulheres, pelas próprias mulheres, indicam a dificuldade em nomear e reconhecer as desigualdades de gênero. Por fim, o silêncio sobre a vida pessoal e familiar demonstra que a falta de atenção a aspectos essenciais da vivência feminina contribui para uma invisibilidade ampla em contextos nos quais o modelo masculino ainda é considerado padrão.

A invisibilização feminina na educação brasileira está presente desde as primeiras etapas de expansão das escolas em todo o país, entre os séculos XIX e XX. Embora sutis, elas se evidenciaram por meio de estratégias que limitavam o acesso, desvalorizavam o trabalho das educadoras e limitavam a autonomia das mulheres. Segundo Louro (2004), a legislação e o currículo diferenciavam o ensino, oferecendo às meninas atividades domésticas em vez de conteúdos acadêmicos, reforçando seu papel reprodutivo e social. O magistério feminino, embora majoritário, era desvalorizado, associado a características tipicamente femininas e com salários menores que os professores. Além disso, leis e normas restringiam a vida pessoal e profissional das mulheres, enquanto a gestão educacional permanecia dominada por homens. Estereótipos sociais prejudicavam a autoridade e o reconhecimento das professoras.

Para Pérez (2022), a invisibilização feminina está ligada à lacuna de dados de gênero, que considera o homem como padrão e a mulher como exceção. Esse problema aparece em diferentes áreas, o que resulta em práticas que ignoram as necessidades específicas das mulheres. No campo educacional, essa invisibilidade se manifesta na desvalorização de alunas e educadoras, o que limita o reconhecimento de suas trajetórias. Já no ensino e na educação, a invisibilidade feminina mantém as desigualdades de gênero na produção e valorização do conhecimento. Pérez (2022, p.9) explica que isso decorre de um sistema baseado no "padrão homem", que molda a coleta e interpretação de dados em diversas áreas, incluindo a educação. Tal padrão contribui para a baixa presença de mulheres em cargos de liderança acadêmica e para a falta de reconhecimento de suas contribuições, reforçando as desigualdades nos espaços de ensino e aprendizagem.

O projeto de extensão *Mulheres educadoras em diferentes tempos e sociedades* foi aprovado em 2024 pela PROEC/Unespar, com financiamento da CAPES e previsão de término em 2027, se mostra como uma atividade promissora na internacionalização e produção de conhecimento no âmbito do PPIFOR/Unespar, pela formação de uma rede

de pesquisa com mulheres. O projeto reúne docentes da Unespar, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, da Universidade Central Marta Abreu de Las Villas (Cuba) e mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), incentivando a integração e cooperação universitária. Entre suas principais atividades, podemos destacar que em 2024 foi criado um grupo voltado ao resgate e a análise de trajetórias de mulheres atuantes em projetos socioeducacionais no século XX, a partir de fontes documentais e da história oral.

Ainda em 2024, o projeto realizou sua primeira atividade acadêmica internacional, com ações da uma docente e uma mestranda junto ao Centro de Estudos de Educación Gaspar Jorge García Galló, da Universidade Central Marta Abreu de Las Villas (UCLV), em Cuba, para uma pasantía que compreendeu visita e diálogos com a uma docente aposentada, conhecer o arquivo junto a Biblioteca Municipal José Marti, observar o processo de alfabetização na escola primária cubana, reuniões com docentes para apresentações metodológicas sobre o desenvolvimento do projeto de extensão, discussões sobre parcerias institucionais e vivências culturais alinhadas à Agenda 2030. Destacamos o desenvolvimento da pesquisa comparada sobre o processo de formação de alunos leitores na escola primária cubana e no Brasil, sob coorientação de uma docente cubana.

No mesmo ano iniciou-se a investigação de histórias de mulheres e a escrita de artigos que serão reunidos em um livro. Como parte das ações colaborativas, durante o II Congresso Nacional de Ensino - CEPPIFOR - realizado na Unespar, campus de Paranavaí/PR, houve a mesa *Reflexões sobre a inclusão da mulher na educação,* sendo uma das participantes a professora Dra. Dulceli de Lourdes Estacheski (UFMS), participante do Projeto. No mesmo evento, recebemos a professora cubana Dra. Merling Murgia Moré (UCLV) para debater sobre a inclusão.

Em 2025, a continuidade das ações ocorreu por meio da 12ª edição da Maestría em Ciências Pedagógicas da UCLV, fortalecendo a cooperação científica com a

realização de conferência magistral de abertura dos trabalhos naquele Programa, pela Profa. Márcia Marlene Stentzler. A criação de um grupo virtual de intercâmbio entre mestrandos brasileiros e cubanos, com a definição de um estudo comparado sobre formação contínua em educação, ampliou a inserção internacional da pesquisa. Com isso, o projeto deu início a uma atividade que busca constituir um acervo de vídeos com histórias orais de mulheres educadoras do noroeste paranaense, simultaneamente com Cuba, com intercâmbio de professoras e mestrandos da UCLV. Os encontros são realizados de forma virtual e organizados por meio da plataforma Google Meet e Trello. Essa ação busca registrar, por meio de uma série de entrevistas, histórias de mulheres educadoras da região, a fim de formar um acervo com entrevistas sobre suas vivências, formação e trajetórias.

Destacamos que as ações de entrevistas com mulheres educadoras foram planejadas conjuntamente, com docentes da UCLV, em particular durante a vinda da Professora da UCLV, Dra. Isabel Julia Arrieta Veitia, em agosto de 2025, ocasião em que participou de bancas de qualificação, visitou escola de educação básica, anos iniciais, ministrou minicursos e palestras a alunos do PPIFOR e da graduação.

Essas atividades encontram fundamentos na historiografia de gênero, como apontado por Michelle Perrot (2007), ao buscar resgatar e analisar trajetórias de mulheres que atuaram em projetos socioeducacionais. Perrot (2007) enfatiza que a história das mulheres surgiu para romper o silêncio em que elas estavam confinadas e a invisibilidade nos registros históricos, uma vez que, por muito tempo, foram vistas apenas no espaço privado e suas contribuições, como o trabalho doméstico e a educação dos filhos, não valorizadas (Perrot, 2007). Para a autora, a escassez de fontes diretas sobre as mulheres justifica a adoção, no projeto, da metodologia baseada em fontes documentais e na história oral, como forma de acessar e reconstruir suas vozes e experiências. Perrot (2007) destaca o acesso ao saber como uma das mais antigas e persistentes reivindicações femininas, evidenciando as dificuldades enfrentadas e a lenta

conquista da escolarização das mulheres, assim como a feminização de profissões, em especial a de professora primária, contextualizando historicamente a luta e as conquistas das educadoras.

Em sua análise em *Os Excluídos da História,* Perrot (2017) destaca a invisibilidade das mulheres no ambiente acadêmico e na construção da narrativa histórica. Dessa forma, o projeto se alinha à essa perspectiva ao resgatar as vozes e experiências de mulheres educadoras, evidenciando suas lutas históricas por reconhecimento e acesso ao saber. A invisibilização feminina na educação brasileira se manifestou historicamente por estratégias que restringiam o acesso e desvalorizavam o trabalho das mulheres (Louro, 2004). Pérez (2022) amplia essa análise ao destacar a lacuna de dados de gênero, que coloca o homem como padrão e dificulta o reconhecimento das contribuições femininas.

Por se tratar de um projeto em andamento, os resultados parciais alcançados até o momento evidenciam a relevância do projeto na construção de redes acadêmicas transnacionais, na valorização da história de mulheres educadoras e na formação crítica de docentes em perspectiva globalizada, reafirmando sua contribuição tanto para a pós-graduação quanto para a extensão universitária.

Considerações finais

Neste trabalho analisa o projeto de extensão *Mulheres educadoras em diferentes tempos e sociedades: experiências além das fronteiras*, com o objetivo de destacar suas ações de resgate histórico, preservação documental e valorização das trajetórias de mulheres na educação. Ao longo da pesquisa, a problemática central que investiga as formas de invisibilização enfrentadas pelas mulheres em espaços educativos e a adoção de táticas de resistência pelas mesmas. As atividades do projeto, incluem a formação de rede acadêmica transnacional e a produção de conhecimento crítico, demonstram a importância de iniciativas que promovem inclusão, equidade e justiça para as mulheres,

combatendo a invisibilidade e contribuindo para a construção de uma história mais completa e justa.

Com base nessas reflexões, pode-se afirmar que o projeto de extensão *Mulheres educadoras em diferentes tempos e sociedades: experiências além das fronteiras* cumpre um papel essencial não apenas de preservação da memória, mas também de transformação social, ao dar visibilidade a trajetórias historicamente marginalizadas. Dessa forma, reafirmamos a importância de iniciativas que promovam a inclusão, equidade e justiça para as mulheres.

Referências

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

DAVIS, Natalie Zemon. **Nas Margens**: Três Mulheres do Século XVII. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula**. In: DEL PRIORE, Mary (org.). História das mulheres no Brasil. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

PEREZ, Caroline Criado. **Mulheres invisíveis:** o viés dos dados em um mundo projeto para os homens. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2022.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história:** operários, mulheres e prisioneiros. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2017.

STENTZLER, Márcia Marlene (coord.). **Mulheres educadoras em diferentes tempos e sociedades:** experiências além das fronteiras. Projeto de extensão (2024-2026) aprovado na Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR. Paranavaí, 2024.

STENTZLER, Márcia Marlene, ARAUJO, Elaine Maestre Polido de; MARQUES, Luiz Felipe. A normalista Julia Wanderley: decisão, sensibilidade e necessidades sociais. **Revista on Line De Política E Gestão Educacional**, *25*(1), 149–167. 2021. DOI: https://doi.org/10.22633/rpge.v25i1.14017

STENTZLER, Márcia Marlene; LIOTI, Claudia Sena. **Histórias e memórias de professoras primárias de escolas rurais multisseriadas**: Paraná e Santa Catarina. Curitiba: CRV, 2022.

POLÍTICA PARANAENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENAS: ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO

Eixo Temático - Diversidade (Relações Étnico-raciais, gênero) e Inclusão

Maria Luisa S. Borniotto; Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/Pvaí-Pr.)
E-mail: mariaborniotto@gmail.com
Grupo de pesquisa: GREPPEU e GESPEDIC/UNESPAR

Palavras-chave: Ensino superior indígena; Estratégias de ensino; Inclusão.

Objetiva-se apresentar parte do levantamento realizado na pesquisa de doutoramento em Educação (PPE/UEM), defendida em 2017, onde investigou-se a Política Paranaense, Lei Estadual nº 13.134, alterada pela Lei Estadual nº 14.995, em 2006, com a criação de seis vagas suplementares nas IES públicas, para estudantes provenientes das comunidades indígenas territorializadas no Paraná – Kaingang, Guarani (Nhandewa, Mbya, Kaiowa, Ava) e Xetá para a entrada na Universidade, por meio do processo de seleção específico do Vestibular dos Povos Indígenas.

A apresentação deste texto, justifica-se tanto pesquisa realizada com estudantes indígenas na universidade, como docente do ensino superior na UEM (2011 a 2012) que trouxe a problemática para a realização do doutoramento em Educação (2017), como na atualidade, enquanto docente do colegiado de Pedagogia na UNESPAR/Paranavaí-Pr; coordenadora do Núcleo de Educação Étnico-racial – NERA no Centro de Educação em Direitos Humanos – CEDH/UNESPAR/Paranavaí-Pr., membro da Comissão Universidade para os Indígenas – CUIA/UNESPAR/Paranavaí-Pr.; membro participante do Grupo de Pesquisa em Educação da Diversidade do Campo – GESPEDIC/UNESPAR/Paranavaí e Grupo de Estudos em Relações Étnico-raciais e Políticas Públicas – Enegrecendo a Universidade –

GREPPEU/UNESPAR/Paranavaí-Pr., quando foi possível identificar que o ingresso dos estudantes indígenas no ensino superior também passa a revelar as fragilidades das IES públicas no que se refere à garantia de condições acadêmicas e estruturais para viabilização da permanência e conclusão da formação destes estudantes.

O objeto de estudo desta pesquisa parte do pressuposto de que, o estudante indígena quando inserido na IES, sofre as consequências do preconceito em seu processo de formação que interfere em sua ascensão nos estudos e consequentemente, corrobora com a elevada taxa de evasão e outras dificuldades de desempenho no seu cotidiano acadêmico, dificultando ou até mesmo impedindo-o de concluir seus estudos na educação superior. Desta forma, a questão problematizadora deste estudo é: Quais são as estratégias utilizadas na UEM para viabilizar a permanência e conclusão de estudos de estudantes indígenas nos cursos de graduação?

Para responder à questão problematizadora, o objetivo da pesquisa foi identificar quais são as estratégias utilizadas na UEM para viabilizar a permanência e conclusão de estudos de estudantes indígenas nos cursos de graduação. A posição teórico-metodológica, ancorou-se no materialismo histórico devido à possibilidade de, com este instrumental teórico, compreender a realidade social em suas múltiplas determinações. A pesquisa realizou-se por meio da abordagem qualitativa de cunho etnográfico e documental. "Na pesquisa etnográfica são utilizados vários procedimentos para coleta de dados" assim como a observação (Gil, 2010, p. 129). Portanto, em busca de obtermos informações acerca da realidade vivenciada pelos estudantes indígenas em seu próprio contexto de formação, realizou-se observações na UEM (2013 – 2016), em específico, no Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações (PIEP) no Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História da Universidade Estadual de Maringá (LAEE/UEM) que congrega Grupos de Pesquisas e Projetos, como o Programa Observatório da Educação Escolar Indígena (OBEDUC). Este local foi escolhido para observações sobre o cotidiano acadêmico dos estudantes indígenas, uma vez que este

espaço físico é utilizado por eles como ponto de referência para o desenvolvimento de estudos, encontros, pesquisas, discussões e principalmente, monitorias pedagógicas.

Os resultados da pesquisa apontam que a partir desta legislação, as universidades públicas estaduais do Paraná, assim como a UEM, vêm desenvolvendo estratégias de acompanhamento e permanência desses estudantes indígenas que ingressam nos cursos de graduação, como o auxílio financeiro concedido pelo governo estadual por meio da bolsa permanência, auxílio instalação, um valor mensal de R$ 1.125,00, que é acrescido em 50% (totalizando R$ 1.687,50) para os estudantes que possuem filhos. Os estudantes devem ser autodeclarados indígenas e ter ingresso em um dos cursos das universidades públicas paranaenses, com acesso facilitado por meio do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná.

Além das estratégias de bolsas permanência para sanar as dificuldades que os estudantes da UEM enfrentam para concluírem seus estudos, identificou-se as seguintes estratégias: em relação ao ensino-aprendizagem; currículo flexibilizado, modalidades de ensino.

A estratégia de ensino-aprendizagem, para compreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula, nas leituras dos textos, esses estudantes contam com o apoio e acompanhamento da Comissão Universidade dos índios (CUIA), que tem desenvolvido várias ações de acompanhamento desses estudantes, além da orientação na escolha do curso, no momento da matrícula, uma vez que esses estudantes, na inscrição para a seleção do vestibular, apontam três opções de curso. Quando entra na universidade, o estudante obtém as informações sobre o funcionamento do curso, a grade curricular, o perfil e atuação do profissional na área, na busca de dar condições para que o indígena se mantenha na universidade. O apoio continua ao longo do curso com o programa institucional de monitoria indígena, com estudantes bolsistas de variados cursos de graduação, orientados para sanar as dificuldades de aprendizagem que esses estudantes apresentam, uma vez que, temos que levar em consideração a

realidade social, cultural, linguística, econômica e educacional desses estudantes que apresentam situação específica em relação aos demais estudantes que ingressam pelo vestibular universal que é extremamente competitivo. Pois, diante do quadro de exclusão acrescido das especificidades socioculturais, dos indígenas Kaingang, Guarani e Xetá, que concluíram e concluirão a educação básica nas escolas de suas comunidades ou em escolas dos municípios mais próximos das aldeias, pontuam-se que, certamente, o indígena precisará de mais esforços para conseguir, na mesma proporção dos estudantes não indígenas, alcançar o desempenho acadêmico baseado em um modelo ocidental padronizado nas universidades.

Outra estratégia de permanência é o currículo flexibilizado, uma legislação específica para acompanhamento dos estudantes indígenas, por meio da Resolução nº. 205/2006 do Conselho de Ensino e Pesquisa (CEP) e da Resolução nº. 115/2007, que instituiu o PROINDI que é um programa de acompanhamento do Estudante Indígena voltado para a normatização da ocupação das vagas que flexibiliza o regime para os estudantes indígenas. Nesse sistema de vagas, os indígenas podem trancar disciplinas na primeira série e antecipar disciplinas de outras séries sem pré-requisitos. A CUIA, pautada nas Resoluções instituídas pelo PROINDI, junto com o estudante e a coordenação do curso e colegiado organiza um currículo individual e específico, que seja flexível para que o estudante possa ter um melhor aproveitamento das disciplinas do curso. Então, para cada estudante indígena, esse programa faz um plano anual e individual que seleciona junto com este, a coordenação e o colegiado quais são as disciplinas que poderão ser cursadas. A partir desse ponto, a CUIA procura dialogar com os colegiados dos cursos, com os docentes que ministram aulas para esses alunos, sobre as necessidades, as dificuldades, as percepções, as diferentes interações e o desempenho dos estudantes nas disciplinas.

Desta forma, compreende-se que a política por si só, nesse processo de inclusão do indígena no ensino superior, não garante que sejam tratados de forma diferenciada,

levando-se em conta suas especificidades culturais, seus costumes e vivências de comunidade. O modelo científico da universidade ainda é baseado no conhecimento Ocidental e leva-se em consideração "apenas um modelo de racionalidade, de obtenção, de validação e transmissão do conhecimento. Noções advindas do positivismo e do evolucionismo cultural ainda presentes no ambiente acadêmico orientam tal postura" (WAWZYNIAK, 2010, p. 58). Esse modelo se relaciona a forma de organização social do modelo capitalista, que homogeniza o ensino.

Nilma Lino Gomes no livro "O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação" (2017), indaga a estrutura secular da escola, da universidade e da ciência que temos hoje no Brasil:

> [...] qual é o conhecimento que a escola se vê como instituição responsável a transmitir? Por mais que hoje tenhamos mais experiências de educação e diversidade, ainda é possível afirmar que é o conhecimento científico, e não as outras formas de conhecer produzidas pelos setores populares e pelos movimentos sociais (p. 53).

Neste processo de ensino-aprendizagem, por um lado, temos estudantes que falam, compreendem e interagem em sua língua materna, ou seja, apesar de se comunicarem também na Língua Portuguesa, possuem uma língua diferente das línguas convencionais trabalhadas na IES, por outro lado, temos professore(a)s que falam e escrevem na Língua Portuguesa, que não falam e não compreendem a língua desses estudantes, com pouca ou nenhuma formação em relação à cultura das etnias que pertencem esses estudantes. O(a)s professore(a)s, no cumprimento de suas funções docentes, no processo de ensino e aprendizagem, avaliam os estudantes indígenas de acordo com as regras e critérios estabelecidos e convencionados, próprios da academia, que são padronizados para todos os alunos, sem qualquer tipo de distinção, seja o aluno indígena ou não.

É certo que os povos indígenas conquistaram importantes avanços nos últimos anos em relação ao acesso escolar em todos os níveis de ensino, principalmente no ensino superior. "O que é extremamente importante para transformar a visão etnocêntrica e excludente das universidades" (BANIWA, 2006, p. 222). Porém, a educação superior indígena ainda enfrenta desafios: o processo de inclusão, e o processo de permanência na universidade[49]. Ainda se insere poucos na universidade. Essa inclusão se dá de forma precária, nos moldes colonialistas e capitalistas de concepções da ciência e do conhecimento europeu. A comunidade universitária, composta por acadêmicos, técnicos e docentes, mantêm imagens estereotipadas dos estudantes indígenas, conforme a situação de um dos professores da UEM, sabendo que os sujeitos desta pesquisa eram os estudantes indígenas, expressou-se dizendo: "Cuidado com os índios!".

Uma estratégia de formação acadêmica que vem tendo a adesão dos povos indígenas é a modalidade de educação à distância. O EAD tem sido uma modalidade de ensino utilizada pelos indígenas, contribuindo para a diminuição dos sofrimentos vivenciados por esses estudantes nos cursos presenciais da universidade como dificuldades de se manter na cidade, no aspecto financeiro e moradia, permite que os indígenas façam graduação e não se desvinculem das relações com a comunidade podendo continuar atuando como professores, assumindo cargos de lideranças, além de estarem junto de suas famílias, que é um fator cultural relevante para esses povos. Ou seja, eles podem ter acesso aos conhecimentos universais e continuar praticando suas vivências comunitárias e tradicionais. No site do portal EAD/UEM, divulgam que, atualmente, a EaD da UEM possui 26 alunos indígenas matriculados em variados cursos.

[49] Paladino (2012, 2013), Lima (2004, 2007, 2012, 2016) Lima e Barroso – Hoffmann (2004), Capelo e Amaral (2004), Rodrigues e Wawnyziak (2006), Novak (2007, 2014), Paulino (2008), (AMARAL, 2010); Angnes (2010).

Conclui-se, portanto, que existe uma política, uma legislação específica para os povos indígenas do Paraná para assegurar o direito à educação que viabiliza a presença do indígena no ensino superior, a qual consideramos ser uma estratégia social de luta que possibilita o reconhecimento desses povos como sujeitos históricos e de saberes. No entanto, a universidade precisa avançar no sentido de se repensar estratégias de ensino-aprendizagem que possam ser utilizadas para que esses estudantes alcancem êxito nos estudos e concluam a graduação. Uma vez que na universidade, indígenas precisam apresentar em suas escritas, nos trabalhos, provas e textos, o formato da norma culta da Língua Portuguesa que é exigido na universidade, levando-se em consideração que, tanto a escrita Kaingang, Guarani e Xetá possuem uma estrutura própria, diferente da Língua Portuguesa, com exigências diferenciadas para a organização da escrita de textos.

Faz-se necessário que a IES desenvolva novos mecanismos de avaliação, oferecendo a(o)s professor(a)es ações que possam contribuir para a aprendizagem e formação indígena, um exemplo disso, seria a avaliação em formato de prova oral, como é realizado no Vestibular dos Povos Indígenas, onde o professor solicita que o estudante indígena leia um texto ou uma questão de prova e explique o que entendeu sobre o conteúdo apreendido na disciplina. Espera-se que os professores das IES, ao lecionarem para estudantes indígenas, possam, primeiramente, se munir dos conhecimentos precisos sobre as culturas e modo de aprender das etnias de cada estudante, diante das diferentes linguagens e formas de interação existentes no processo de ensino aprendizagem na universidade, contribuindo assim para uma universidade mais justa e igualitária para todos os seus integrantes.

Referências

AMARAL, W. R. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná**: sujeitos e pertencimentos. 2010. 594 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

ANGNES, J. S. **O ensino superior para os povos indígenas**: ingresso/permanência/desistência dos estudantes indígenas da Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro), Paraná. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2010.

CAPELO, M. R. C.; AMARAL, W. R. Quando a diferença faz a diferença: a presença de índios na Universidade Estadual de Londrina**. Educação e Linguagem**. 2004, ano 7, n. 10, p. 168-190.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, A. C. S.; BARROSO-HOFFMANN, M. Universidade e Povos Indígenas no Brasil: Desafios para uma educação superior universal e diferenciada de qualidade com o reconhecimento dos conhecimentos indígenas. In: (Org.). **Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados**. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2004. P. 05 – 41.

_____. A educação superior de indígenas no Brasil: notas para balanços e possíveis perspectivas, à guia de uma introdução. In: LIMA, A. C. S. **A educação superior de indígenas no Brasil: balanços e perspectivas**. Rio de Janeiro: E – papers, 2016.

_____; HOFFMANN, M. B. (org). **Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil**: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2007.

NOVAK, M. S. J. **Política de ação afirmativa: a inserção dos indígenas nas universidades públicas paranaenses**. 2007. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

_____. **Os organismos internacionais, a educação superior para indígenas nos anos de 1990 e a experiência do Paraná**: estudo das ações da Universidade Estadual de Maringá. 342 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, 2014.

PAULINO, M. **Povos indígenas e ações afirmativas:** o caso do Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

Portal **NEAD**/UEM
https://portal.nead.uem.br/site/artigo/visualizar/5ee93211eb25824f4f56
Acesso em: 02/10/2025.

RODRIGUES, I. C.; WAWZYNIAK, J. V. **Inclusão e permanência de estudantes indígenas no ensino superior público no Paraná** – reflexões. 2006. Disponível em: <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/relatoriocuia>. Acesso em: 30 de setembro de 2014.

WAWZYNIAK, J. V. Esboço de uma reflexão sobre a presença de índios no ensino superior no Paraná. In: NOVAK, M. S. J. et al. **Educação superior indígena no Paraná. Maringá**. Eduem, 2010.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE BORDADO: TÁTICAS FEMININAS COTIDIANAS

Eixo Temático - Diversidade (Relações Étnico-Raciais, Gênero) e Inclusão

Marina Bachini Santos; Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)
marinabachinis@gmail.com

Palavras-chave: História Cultural.Cotidiano.Táticas. Bordado.

Introdução

A temática "Ensino de bordado: táticas femininas cotidianas", é um desdobramento dos estudos da disciplina Eletiva de História e diversidade socioculturais no ensino aprendizagem do Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), articulada ao referencial teórico do meu projeto para a dissertação intitulado Artografia do ensino de bordado: A história cultural de mulheres artistas no Cotidiano.

A temática é contextualizada pela Nova História Cultural que revisa práticas historiográficas. Compreende a Cultura como campo dinâmico de sentidos, de práticas e representações. Essa abordagem valoriza as experiências cotidianas, as práticas simbólicas, expressões marginalizadas, oferecendo ferramentas para interpretar o bordado, em suas múltiplas dimensões do saber e do fazer como prática educativa.

Mobilizamos os conceitos de Cotidiano e Táticas, sustentados em Michel de Certeau (1998), que as compreende como um espaço de invenção e resistência, onde indivíduos em posições de "fracos" usam Táticas astutas para subverter a ordem estabelecida, criando assim microliberdades e micro-resistências que remodelam o espaço social. Articulamos com Michel Foucault (1999) para explicar sobre disciplina, domesticação dos corpos e dinâmicas de poder. Para o autor, a disciplina atua como uma

anatomia política do detalhe, buscando tornar os corpos dóceis e úteis. Esse controle se dá por meio de coerções minuciosas e contínuas que regulam o comportamento e as capacidades individuais.

Para pensar a história do bordado e as histórias das mulheres na sala de aula, Perrot (2007) traz a necessidade de desvelar as múltiplas dimensões da experiência feminina, muitas vezes silenciadas pelos arquivos e discursos dominantes. Louro (2004) que explora a trajetória da educação feminina no Brasil desde o século XIX, destacando a luta pela emancipação das mulheres através do ensino, a feminização do magistério e as diversas representações sociais das professoras. Portanto, se estabelece como problemática entender se a prática cultural do bordado e o seu ensino pode ser considerada uma Tática feminina? Tal problemática se contextualiza quando constatamos, dentro da história das mulheres na sala de aula (Louro, 2004) que quando as meninas passam a ter o direito de estar dentro da escola recebendo a formação primária, os currículos pensados na aplicação desta instrução são diferenciados por gênero. Dessa forma, houve a introdução do ensino de bordado com a finalidade de domesticação dos corpos femininos na idealização como futuras esposas e mães. Enquanto os meninos realizavam trabalhos manuais que exigiam força, como a marcenaria, que também são idealizações de comportamento enquanto homens.

Nosso objetivo geral é compreender, dentro da Nova História Cultural se a prática cultural do bordado e o seu ensino podem ser considerados uma forma de Tática feminina. Para tanto, se objetiva especificamente revisitar brevemente a história do bordado e sua introdução à formação feminina nos espaços educativos em Silva (2024), Louro (2004) e Perrot (2007). Articular com a explanação dos conceitos de Cotidiano e suas Táticas em Certeau (1998). Por fim, observar se a prática cultural do bordado e o seu ensino podem ser considerados uma forma de Táticas desenvolvido pelas mulheres.

Esse recorte se deu devido às poucas pesquisas que se dedicaram a investigar o percurso histórico do bordado, o que evidencia uma lacuna na compreensão das práticas

culturais femininas, mostrando que o estudo dessa prática manual permite revelar experiências, saberes e resistências historicamente subestimadas, justificando a relevância desta pesquisa para a história da arte e da educação.

Se pretende traçar esse percurso através da metodologia de pesquisa bibliográfica, por sua vez, se fundamenta na pesquisa e análise crítica de textos de Certeau (1998), Burke (2005), Foucault (1999), Louro (2004) e Perrot (2007), permitindo construir uma base sólida sobre a Nova História Cultural, identificar as particularidades do bordado e articular conceitos de Cultura, Cotidiano e Táticas para a compreender a aplicação deles na prática cultural do ensino do bordado.

Reconhecemos uma estrutura de poder que condiciona as mulheres a determinados espaços. Como a atuação artística feminina que foi historicamente restringida e desvalorizada por acreditarem na incapacidade das mulheres de produzirem trabalhos de qualidade (Hessel, 2024). Entre o fim do século XIX e início do XX, a psiquiatria brasileira reforçou a inferiorização feminina ao associar as mulheres à fragilidade, à histeria e à instabilidade moral e emocional, legitimando cientificamente seu controle corporal e sexual (Engel, 2004).

No cotidiano, mesmo condicionadas à prática doméstica como o bordado, as mulheres encontraram brechas para exercitar a criatividade, narrar suas histórias e preservar tradições simbólicas. É essencial revisitar essa produção cultural e artística para dar voz às figuras sociais silenciadas pela historiografia tradicional.

Referencial Teórico

Na perspectiva da Nova História Cultural, o conceito de Cultura transcende definições tradicionais, que frequentemente se limitavam às grandes obras e eventos hegemônicos. Para Burke (2005), a História Cultural se dedica ao estudo das diferenças, debates, conflitos e tradições compartilhadas, articulando duas abordagens. Essa abordagem valoriza práticas cotidianas, simbólicas e marginalizadas, e as reconhece

como expressões centrais da experiência humana. Ao invés de ser vista como totalidade coerente e estável, a cultura é compreendida como dinâmica, plural e em constante transformação, envolvendo hábitos, corpos e interações de pessoas comuns.

Essa lente teórica oferece um novo olhar para as práticas historiográficas, especialmente no estudo do bordado. Ao invés de ser tratado apenas como ofício manual ou técnica artística, o bordado é ressignificado como fonte histórica rica em significados sociais, morais e de gênero. A Nova História Cultural permite investigar como o bordado, embora associado ao feminino e ao doméstico, revela normas, valores e hierarquias sociais incorporadas no cotidiano das mulheres. Ao considerar o bordado sob essa perspectiva, é possível explorar experiências concretas, evidenciar a pluralidade cultural e a coexistência de diferentes memórias, e perceber como práticas cotidianas e populares, historicamente marginalizadas, podem ser compreendidas como processos de resistência, invenção e transmissão de saberes. Assim, o estudo do bordado, por meio da Nova História Cultural, contribui para uma compreensão mais complexa das relações entre arte, educação e poder simbólico.

História do Bordado e sua introdução no ensino formal e informal no Brasil

Não pretendemos traçar toda a origem do bordado, que possui uma trajetória rica e diversa (Silva, 1995), mas revisitar sua história para entendê-lo como uma prática artesanal tradicional e observar como ele foi introduzido no ensino formal, além do informal, refletindo normas de gênero.

O bordado chegou ao Brasil com os europeus na segunda metade do século XIX, inicialmente ligado ao autoabastecimento doméstico nos engenhos e, após a abolição, transformado em fonte de renda para ex-escravizados. Também presente nas casas-grandes e nos colégios religiosos, passou de atividade de lazer a meio de subsistência popular (Silva, 1995). Segundo Jucélia Silva (2024), as tarefas têxteis

foram historicamente desvalorizadas e associadas à servidão. Mas as rendeiras indígenas ressignificam o ofício como expressão de memória e resistência.

Difundido pelos imigrantes, o bordado se hibridiza com culturas africanas e saberes nativos, sendo transmitido entre gerações no ambiente doméstico. Embora promovido como forma de manter as mulheres no espaço privado (Lara; Galvão, 2019), tornou-se também um caminho de trabalho e autonomia para mulheres das classes populares.

Ana Júlia Almeida (2024) ressalta que a produção têxtil não é naturalmente feminina, mas fruto de contextos históricos e sociais que direcionaram as mulheres a essas práticas. Entre os séculos XIX e XX, a educação feminina reconhecia a necessidade de instrução, mas sempre atrelada à função social de esposa e mãe (Louro, 2004). Nesse cenário, o bordado se tornou uma disciplina central para meninas, enquanto matérias como geometria eram oferecidas aos meninos.

A instrução do bordado busca aprimorar habilidades manuais, concentração, raciocínio, paciência e disciplina. Para Foucault (1999) as disciplinas são como técnicas de poder voltadas a moldar os corpos para torná-los simultaneamente úteis e obedientes. Por meio da organização do espaço, do controle do tempo e da vigilância constante, essas práticas produzem corpos “dóceis”, integrados a uma maquinaria de poder. O adestramento corporal visa otimizar a produtividade, assegurar a obediência e gerar conhecimento sobre os indivíduos, transformando o cotidiano em um campo de controle minucioso e permanente.

Na contemporaneidade, artistas, como Rosana Paulino e Rosana Palazyan, subvertem essa tradição, utilizando o bordado para criticar as hierarquias de gênero e raça. Elas transformam essa arte "feminina" em um meio de expressão potente e transgressora, desvelando violências e preconceitos (Simioni, 2010).

Portanto, o bordado foi historicamente associado às mulheres no Brasil. Utilizado como instrumento de disciplina e educação nos séculos XIX e XX e acabou se

tornando espaço de expressão, aprendizado e resistência feminina. Para mulheres das classes populares, permitiu independência e preservação de saberes, enquanto, na contemporaneidade, artistas brasileiras o ressignificam como crítica às hierarquias de gênero e raça, transformando o bordado em símbolo de memória e identidade cultural.

Bordado, cotidiano e suas Táticas

Para Certeau (1998), o cotidiano é um espaço de invenção e resistência. As práticas cotidianas são compreendidas como maneiras de fazer que expressam a criatividade e a astúcia dos sujeitos comuns diante das estruturas de poder. Essas invenções, denominadas Táticas, são modos de ação sutis e inteligentes que permitem aos indivíduos marginalizados contornar, subverter ou reelaborar as imposições da ordem dominante.

O autor as descreve como arte de dar golpes, astúcias de caçador e simulações polimorfas, que se disseminam pelas brechas de uma racionalidade produtivista e controladora. Ao contrário das estratégias, que partem do poder instituído, as Táticas se infiltram silenciosamente nas fissuras do sistema, transformando produtos, práticas e significados recebidos em novas formas de uso e de sentido (Certeau, 1998).

Dessa forma, o cotidiano se revela como um campo de microliberdades e micro-resistências, invisível aos olhos das estruturas de poder, mas fundamental para a reelaboração do espaço social. É nesse terreno aparentemente comum que se constroem pequenas ações capazes de deslocar e reinventar as normas estabelecidas.

Quando o bordado é incorporado à instrução das meninas, ele se naturaliza no cotidiano feminino, convertido em parte de uma rotina disciplinadora. No entanto, dentro desse espaço limitado, as mulheres e meninas encontraram formas de se expressar visualmente, comunicar experiências e transmitir saberes, transformando o bordado em uma prática de criação e resistência. Passado de geração em geração, o ato

de bordar se torna uma Tática, uma forma silenciosa, mas potente, de invenção cotidiana que subverte o controle e afirma a presença das mulheres na cultura.

O bordado como Tática feminina: discussão e considerações finais

A investigação proposta buscou responder se a prática cultural do bordado e o seu ensino pode ser considerada uma Tática feminina. À luz da Nova História Cultural, este estudo permitiu compreender que o bordado, embora tradicionalmente associado a atividades domésticas e à passividade feminina, funciona como uma brecha no cotidiano das mulheres, se configurando como uma Tática conforme Certeau (1998).

Ao revisitar a história do bordado e sua inserção nos espaços educativos, conforme Silva (2024), Louro (2004) e Perrot (2007), foi possível observar como a prática e o ensino do bordado transcendem a mera reprodução de padrões impostos, constituindo uma forma de criatividade anônima, fugaz e estratégica. Nesse sentido, bordar e transmitir esse saber se revela uma arte de pensar, na qual se tecem astúcias e lógicas próprias, desafiando a uniformidade das estruturas de poder e criando espaços de resistência e mobilidade cultural.

No estudo revisitamos o histórico do bordado, articulando o conceito de Tática a partir de Certeau e analisando a prática do bordado como uma forma de ação criativa e estratégica desenvolvida pelas mulheres. Essa análise confirma que o bordado e seu ensino podem ser efetivamente considerados Táticas femininas, permitindo às mulheres exercer agência e criatividade dentro de um contexto cultural e social que historicamente buscou limitá-las.

Referências

ALMEIDA, Ana Júlia Melo. Moda e artesanato no Brasil. In: KUSSIK, Helena (org.). **Têxteis do Brasil**. São Paulo: Artesol, 2024.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** *artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1998.

ENGEL, Magali. Psiquiatria e feminilidade. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** *nascimento da prisão*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GEHRKE, Laura Clara. **Bordando feminismos:** *uma questão de gênero*. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em História da Arte) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

HESSEL, Katy. **A história da arte sem os homens**. Tradução de Marina Vargas. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2024.

LARA, Isabella Brandão; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. O bordado na pesquisa em História da Educação no Brasil: uma revisão bibliográfica. In: PEREIRA, Denise (Org.). **Campos de Saberes da História da Educação no Brasil *2*.** Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. cap. 1, p. 11-22.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução de Angela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

SILVA, Jucélia da. Rendas e bordados: memória e resistência originária no cotidiano brasileiro. In: KUSSIK, Helena (org.). *Têxteis do Brasil.* São Paulo: Artesol, 2024.

SILVA, Maria Regina M. Batista e. **O universo da bordadeira: estudo etnográfico do bordado em Passira.** Recife, 1995. 190 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1995.

SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti. *Bordado e transgressão: questões de gênero na arte de Rosana Paulino e Rosana Palazyan.* **Revista Proa**, n. 2, v. 1, 2010. Disponível em: http://www.ifch.unicamp.br/proa. Acesso em: 10 out. 2025.

UMA ANÁLISE DO CURSO DE ECONOMIA DOMÉSTICA EM PONTA GROSSA/PR A PARTIR DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO: REFLEXÕES INICIAIS

Eixo Temático - Diversidade (Relações Étnico-Raciais, Gênero) e Inclusão

Fernanda Loch; Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
fernanda.loch@uepg.br
Maria Isabel Moura Nascimento; Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG))
misabelnasc@gmail.com
HISTEDBR - Campos Gerais
Agência/fonte de financiamento: CAPES

Palavras-chave: Materialismo Histórico-Dialético; Economia Doméstica; Formação de Mulheres.

Reflexões sobre o método e a análise do curso de Economia Doméstica

Este texto apresenta uma discussão teórico-metodológica inserida no contexto de meu projeto de doutorado, que investiga a formação de mulheres no Curso de Economia Doméstica do Colégio Agrícola Estadual Augusto Ribas (1967–2002) e seu papel na reprodução da divisão sexual do trabalho. O objetivo específico deste texto é explicitar e fundamentar a opção pelo materialismo histórico-dialético como método de análise, demonstrando como essa perspectiva permite desnaturalizar as estruturas educacionais e compreender criticamente a função social do curso na manutenção das relações de gênero e de classe no capitalismo.

Esta pesquisa, portanto, tem como perspectiva teórica o materialismo histórico-dialético, que oferece uma metodologia para compreender as relações sociais a partir das contradições inerentes ao modo de produção capitalista.

> O método dialético que desenvolveu Marx, o método materialista histórico dialético, é método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis. A reinterpretação da dialética de Hegel (colocada por Marx *de cabeça para baixo*), diz respeito, principalmente, à materialidade e à concreticidade. Para Marx, Hegel trata a dialética idealmente, no plano do espírito, das idéias, enquanto o mundo dos homens exige sua materialização (Pires, 1997, p. 86).

O materialismo histórico dialético se baseia na compreensão de que a realidade é apreendida a partir da atividade objetiva, ou seja, da práxis social. É por meio da interação concreta dos indivíduos com o mundo material e das suas relações sociais que a realidade é entendida e transformada. Em outras palavras:

> O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (Marx; Engels, 2008, p. 258-258).

As relações de produção material formam a base sobre a qual se sustentam as superestruturas ideológicas, como a educação, o direito e a religião. Essas superestruturas, além de refletirem as condições materiais, desempenham um papel ativo na manutenção e reprodução dessas condições. Neste estudo, torna-se essencial entender a educação em relação aos contextos históricos, econômicos e políticos, investigando as práticas pedagógicas, a quem elas são direcionadas e quais demandas sociais elas buscam atender.

Ao analisar o processo de formação do curso técnico de Economia Doméstica do Colégio Agrícola Estadual Augusto Ribas compreendemos que a educação não pode ser vista como neutra, mas como parte integrante da superestrutura que sustenta as relações de produção e reprodução social, moldando a formação de mulheres para funções específicas dentro da divisão do trabalho. Não negamos que a educação, a ciência e a extensão do conhecimento são fundamentais no processo de formação da consciência e

da emancipação das mulheres, entretanto, a formação ofertada para as mulheres da classe trabalhadora não se direcionava a este propósito. Coube à educação, o papel de naturalizar as desigualdades e a sua manutenção.

> O sistema de ensino é entendido, assim, como uma concreta qualificação da força de trabalho que alcançará seu aproveitamento máximo se conseguir também o ajuste e a integração dos indivíduos no sistema, única maneira de não desperdiçar sua força de trabalho, mas sim, aproveitá-la. Dito de outra forma: reproduz o sistema dominante, tanto a nível ideológico quanto técnico e produtivo (Marx; Engels, 2011, p. 14).

Para Marx, o trabalho é a categoria central na formação do ser social, e a maneira como o trabalho está organizado reflete e reproduz as desigualdades sociais e de classe. A divisão sexual do trabalho, nesse sentido, surge como um mecanismo pelo qual o sistema capitalista organiza e explora as relações entre os sexos, atribuindo às mulheres um papel central no trabalho reprodutivo e doméstico, muitas vezes invisibilizado, mas essencial para a manutenção do modo de produção. Como o Curso de Economia Doméstica oferecia uma formação direcionada para o lar e o cuidado, ele pode ser entendido como um instrumento que colaborava para manter essas relações de produção, ao destinar às mulheres um papel específico dentro da sociedade.

Marx e Engels (1998, p. 48) apontam que: “Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes”, o que pode nos indicar que as formas de ensino e organização da educação estão imbricadas nas estruturas de poder da classe e gênero. Assim, a nossa pesquisa se utiliza do materialismo histórico-dialético para problematizar como o Estado, ao oferecer um curso que preparava mulheres para tarefas domésticas, reforçava as divisões de gênero, legitimando as desigualdades e naturalizando a inferiorização do trabalho feminino.

> Como Marx não considera o problema da mulher algo isolado da sociedade e de seu tipo estrutural, recusa-se a admitir qualquer medida que objetive

> proteger os elementos femininos ou eufemizar seus sofrimentos através de paliativos; é à causa mesma da degradação da mulher que pretende chegar. Vê as instituições burguesas como instituições profundamente farisaicas, pois o burguês faz as leis para que outros as cumpram. Como a transgressão das leis é apanágio seu, o burguês transgride as leis que regem o casamento, a família e a propriedade, e estas instituições permanecem intactas, pois são o próprio fundamento da sociedade de classes (Saffioti, 1976, p. 74).

Saffioti (1976, p. 93) argumenta que o arquétipo do "eterno feminino" reduz as mulheres à condição de trabalhadoras domésticas não remuneradas, responsáveis pela socialização dos filhos e pela manutenção da prosperidade familiar, como se a economia doméstica tivesse a capacidade de erradicar a pobreza.

Ao analisarmos a divisão social e sexual do trabalho no capitalismo, percebemos que a esfera produtiva, reconhecida e valorizada socialmente, ficou atribuída prioritariamente aos homens, enquanto a esfera reprodutiva, desvalorizada socialmente, às mulheres. Isso acontece, mesmo se levando em conta de que é em casa que o trabalhador se alimenta, descansa, repõe suas energias e se recupera de doenças para cumprir uma nova jornada de trabalho. Também é o local onde suas roupas são remendadas, lavadas, sua higiene pessoal realizada. E é ainda, no âmbito doméstico, que as crianças recebem todos os cuidados necessários para crescer, desenvolver-se e constituir o próximo contingente de força de trabalho. Portanto, os trabalhos realizados pelas mulheres e que garantem a manutenção e a reprodução da força de trabalho, são fundamentais para o ciclo de reprodução do capital e sua consequente manutenção.

A inserção desigual das mulheres no trabalho remunerado e a valorização do trabalho masculino fazem parte de um processo de naturalização das diferenças de gênero, que é sustentado por mecanismos ideológicos e educacionais. O curso de Economia Doméstica, oferecido pelo Estado, pode ser visto como um instrumento pedagógico que ajudava a manter a hierarquia de gênero ao fornecer uma formação restrita às mulheres, preparando-as para a vida privada e, assim, reforçando a estrutura de dominação patriarcal e capitalista. A nossa pesquisa visa investigar como o curso

contribuiu para a manutenção dessa divisão, preparando as mulheres para um papel subalterno na sociedade capitalista. Ao naturalizar o papel doméstico, o curso colaborava, acreditamos, para a invisibilização do trabalho das mulheres e a sua desvalorização no mercado de trabalho formal, refletindo as contradições da sociedade capitalista em relação ao sexo.

Desta forma, o materialismo histórico-dialético se apresentou como a abordagem teórico-metodológica mais pertinente para nossa pesquisa. Ao articular a crítica das superestruturas educacionais com a análise das relações de produção, essa perspectiva permite investigar como o curso de Economia Doméstica funcionou como instrumento de reprodução social: formava mulheres para o trabalho reprodutivo não remunerado, essencial à acumulação capitalista, enquanto naturalizava essa função por meio de um currículo supostamente "técnico-científico". Saffioti (1976) destaca que a ideologia do "destino biológico" feminino ocultava sua utilidade econômica para o sistema capitalista.

Quando examinamos as contradições entre o discurso pedagógico (acesso das mulheres à educação formal) e a prática social (reforço da subalternidade das mulheres), o materialismo histórico-dialético não apenas supera o caráter abstrato ou supostamente neutro dos paradigmas clássicos, mas oferece ferramentas para desnaturalizar hierarquias e estruturas de exploração. Ele nos permite compreender que a divisão sexual do trabalho não é um acidente histórico, nem uma coisa natural, mas uma relação social mediada por lutas de classe e gênero, ou seja, como um produto de um contexto histórico e patriarcal específico, desenvolvido a partir de interesses materiais e lutas ideológicas.

O materialismo histórico-dialético revela como a ideologia dominante, tanto de classe quanto patriarcal moldou, por exemplo, o currículo, as legislações educacionais e etc., naturalizando a divisão sexual do trabalho e a função reprodutiva da mulher para a manutenção da ordem capitalista. Ao enfatizar a análise do modo de produção material,

o materialismo histórico-dialético expõe as contradições do curso – como ele, ao mesmo tempo em que oferecia acesso à educação, restringia o horizonte cognitivo das mulheres e as limitava a papéis subalternos ou supostamente "femininos". Essa abordagem crítica é fundamental para desvendar a realidade educacional concreta, em seus aspectos mais diversos e contraditórios e para compreender as suas possibilidades de superação e transformação (Pires, 1997).

Referências

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. v.2. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Contribuição à Crítica da Economia Política.** 2. ed. São Paulo: Expressão popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

PIRES, Marília Freitas. de Campos. O materialismo Histórico e Dialético e a Educação. **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, ago. 1997.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. Petrópolis: Vozes, 1976.

VOZES E SILÊNCIOS: A CONSTRUÇÃO DO PERTENCIMENTO IDENTITÁRIO NEGRO NA IMPRENSA DE CURITIBA

Eixo Temático - Diversidade (Relações Étnico-Raciais, Gênero) e Inclusão

Aline Letícia Trindade Rosa; Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
alineltrosa@gmail.com
Maria Isabel Moura Nascimento; Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
misabelnasc@gmail.com
Grupo e Pesquisa HISTEDBR

Palavras-chave: Pertencimento identitário; Educação; Imprensa; População negra.

Introdução

A construção do pertencimento identitário da população negra em contextos urbanos brasileiros é marcada por tensões históricas, visibilidades e silenciamentos, sobretudo em espaços que moldam a socialização e a formação cultural, como a escola. Em Curitiba, a imprensa local desempenhou papel ambíguo nesse processo: jornais e revistas, como a *Revista Clube Curitibano, O Dezenove de Dezembro, Diário do Paraná* e outros periódicos, tornaram-se veículos não apenas de informação, mas de produção e reprodução de representações sociais, legitimando ou negando espaços de reconhecimento para a população negra.

Este estudo busca compreender de que maneira a imprensa curitibana contribuiu para a construção de uma identidade coletiva negra, com foco especial na visibilidade escolar. A investigação concentra-se na análise de notícias relacionadas à educação, premiações, atividades culturais, denúncias de exclusão e campanhas de inclusão racial. Observa-se, nesse contexto, que os discursos veiculados pelos periódicos tanto reforçam hierarquias sociais e desigualdades quanto permitem o reconhecimento de conquistas

coletivas, evidenciando contradições estruturais e dinâmicas históricas de poder que atravessam a sociedade curitibana.

O problema central que orienta esta pesquisa pode ser formulado da seguinte maneira: como a imprensa local de Curitiba contribuiu para a construção — ou silenciamento — do pertencimento identitário da população negra, especialmente no contexto escolar?

O objetivo deste estudo é analisar as representações da população negra em jornais e revistas curitibanos, identificando vozes de afirmação e registros de invisibilidade ou exclusão, a fim de compreender o papel da imprensa na formação de identidades coletivas e nas dinâmicas de reconhecimento social.

A relevância da pesquisa está na possibilidade de revelar a função social e política da imprensa no reconhecimento ou marginalização da população negra, oferecendo subsídios para reflexões sobre inclusão educacional, visibilidade cultural e valorização da diversidade. Além disso, o estudo contribui para o entendimento das contradições históricas que atravessam o processo de construção identitária negra, mostrando como práticas discursivas e sociais se articulam para afirmar ou negar pertencimento.

Referencial Teórico-Metodológico

A imprensa local, enquanto instituição social, desempenha papel central na construção e contestação de identidades coletivas. Em Curitiba, periódicos como a *Revista Clube Curitibano, O Dezenove de Dezembro e o Diário do Paraná* atuaram não apenas como veículos de informação, mas como instrumentos de representação social, influenciando a percepção da população negra e suas contribuições culturais e educacionais.

A *Revista Clube Curitibano*, fundada em 1881, circulava principalmente entre a elite curitibana e abordava temas de educação e cultura, mas com pouca referência à

população negra, reproduzindo uma narrativa que silenciava parte significativa da história local. O jornal *O Dezenove de Dezembro*, ativo no século XIX, veiculava anúncios de venda de escravizados, como exemplificado em uma publicação de 1854 que anunciava a venda de um "escravo de nação, de 22 a 24 anos de idade" (Curitiba, 2025), evidenciando a instrumentalização da população negra na sociedade e o silenciamento de sua humanidade. Já o *Diário do Paraná*, fundado em 1955, revela nos seus arquivos a tendência de invisibilizar ou estigmatizar a presença negra em contextos educacionais e culturais, refletindo as desigualdades e hierarquias sociais da época.

A construção de identidades coletivas está diretamente vinculada às representações midiáticas. Stuart Hall (2016) enfatiza que a identidade é um processo contínuo, marcado por disputas discursivas sobre quem "pertence" e quem é "excluído". A imprensa curitibana, ao privilegiar narrativas eurocêntricas, contribuiu historicamente para a marginalização da população negra, reforçando estereótipos e desigualdades.

Os estudos em comunicação e estudos culturais destacam a mídia como espaço de luta simbólica, onde diferentes grupos sociais disputam significados e visibilidades. A ausência de conteúdos relacionados à população negra nos periódicos locais evidencia como as práticas discursivas refletem e mantêm relações de poder e exclusão.

A pesquisa se caracteriza por uma abordagem qualitativa, baseada em análise documental de periódicos históricos de Curitiba, com recorte temporal que abrange os séculos XIX e XX. Foram analisadas edições da *Revista Clube Curitibano, O Dezenove de Dezembro e Diário do Paraná,* focalizando notícias, artigos e anúncios que tratassem da população negra, especialmente em contextos educacionais e culturais.

A análise documental permitiu identificar padrões de representação, ausências e silenciamentos, além de narrativas que evidenciam resistências e afirmações identitárias. Os estudos já realizados mostram que a imprensa local desempenhou papel ambíguo na construção do pertencimento identitário negro: ao mesmo tempo em que

invisibilizou a população negra e reforçou hierarquias sociais, também registrou momentos de reconhecimento cultural e educacional.

A abordagem qualitativa possibilitou, portanto, compreender como a imprensa moldou percepções e práticas sociais, e como a população negra buscou afirmar sua identidade coletiva diante de espaços de exclusão e invisibilidade. Dessa forma, os periódicos históricos se apresentam como fontes fundamentais para compreender os processos de afirmação e silenciamento que atravessam a história de Curitiba, especialmente no contexto escolar.

Resultados e Discussão

A análise das edições da *Revista Clube Curitibano, O Dezenove de Dezembro e do Diário do Paraná* revelou padrões consistentes de representação da população negra em Curitiba. No conjunto de documentos analisados, predominam os silenciamentos: a presença negra, especialmente em atividades educacionais e culturais, era frequentemente ignorada ou sub-representada. Por exemplo, na *Revista Clube Curitibano* do início do século XX, as matérias sobre prêmios escolares e eventos culturais raramente mencionam estudantes negros, reforçando uma narrativa eurocêntrica que naturaliza a exclusão (Silva, 2019). Esse periódico refletiu as tensões sociais e culturais da época representando um projeto de civilização que buscava consolidar uma identidade paranaense alinhada aos ideais republicanos e europeus, frequentemente em detrimento das populações negras e indígenas (Leal; Nascimento, 2019).

A revista funcionou como um espaço de sociabilidade para a elite curitibana, onde circulavam discursos que reforçavam a exclusão social e cultural de grupos considerados "marginais", incluindo os negros (Marach,2013).

A análise da Revista Clube Curitibano revela que, embora a publicação tenha servido como um veículo de expressão para a elite intelectual da época, ela também

funcionou como um espaço de exclusão simbólica. A ausência de representações da população negra nas páginas da revista reflete um processo de marginalização e invisibilização, contribuindo para a construção de uma identidade coletiva que negligenciava a diversidade étnica e cultural da sociedade curitibana.

Em contraste, há registros isolados de visibilidade, geralmente associados a casos excepcionais, como prêmios individuais ou iniciativas de inclusão escolar. Tais registros, embora minoritários, indicam que havia movimentos de afirmação identitária, mesmo diante de estruturas sociais que promoviam a invisibilidade (Oliveira, 2021). Essa dicotomia evidencia a contradição estrutural entre a exclusão sistemática e os esforços individuais e coletivos de reconhecimento, ilustrando como a imprensa funciona tanto como instrumento de dominação quanto como espaço de resistência simbólica.

O exame das seções de educação e cultura do *Diário do Paraná* mostrou que, quando a população negra era mencionada, era frequentemente em contextos que reforçavam estereótipos ou enfatizavam a marginalidade, em detrimento da valorização de conquistas coletivas. Por exemplo, reportagens sobre escolas e atividades culturais raramente incluíam fotografias ou nomes de estudantes negros, evidenciando a reprodução de hierarquias sociais no plano simbólico (Costa, 2020).

No entanto, a análise também identificou notícias de iniciativas comunitárias e culturais promovidas por grupos negros ou escolas com políticas inclusivas, sugerindo que, mesmo em um contexto de silenciamento, existiam espaços de resistência e afirmação identitária. Esses achados corroboram a ideia de que a imprensa é um campo de disputa simbólica, no qual vozes negras buscavam se afirmar frente às estruturas de poder estabelecidas.

Os documentos analisados revelam um cenário contraditório: enquanto a imprensa dominante contribuiu para a invisibilização da população negra, algumas publicações preservaram fragmentos de vozes que expressavam pertencimento e

participação na vida cultural e educacional de Curitiba. Esses registros fragmentários indicam que a construção identitária negra foi marcada por tensões entre exclusão e resistência, evidenciando a dimensão histórica das relações de poder, da luta por reconhecimento e da afirmação de direitos (Santos, 2018).

A análise evidencia ainda que os periódicos funcionaram como mediadores dessas contradições: a ausência de representações consistentes reforçava a percepção de marginalização, enquanto a inclusão eventual de vozes negras, mesmo que pontual, oferecia uma narrativa alternativa de pertencimento e visibilidade.

Conclusão

Este estudo investigou como a imprensa local de Curitiba contribuiu para a construção do pertencimento identitário da população negra, com foco no contexto escolar e cultural. O problema central da pesquisa — compreender de que maneira a imprensa colaborou para afirmar ou silenciar a identidade coletiva negra — mostrou-se especialmente relevante para analisar as tensões entre visibilidade e exclusão na sociedade curitibana.

Os resultados evidenciam que a imprensa local exerceu um papel ambíguo: predominou o silenciamento e a invisibilidade da população negra, sobretudo em matérias relacionadas à educação e às conquistas culturais, reforçando estereótipos e hierarquias sociais. Ao mesmo tempo, registros pontuais de reconhecimento, prêmios e iniciativas culturais indicam que existiam espaços de afirmação identitária, ainda que minoritários, revelando contradições históricas inerentes às relações sociais.

O objetivo do estudo em analisar representações da população negra na imprensa curitibana e compreender seu papel na formação de identidades coletivas foi plenamente atendido. A pesquisa demonstrou que os periódicos funcionaram como instrumentos de disputa simbólica: reforçando, em muitos casos, estruturas de exclusão,

mas também preservando fragmentos de vozes negras que evidenciam resistência e busca por reconhecimento social.

Por fim, esta investigação reforça a importância da análise histórica e documental para compreender as dinâmicas de visibilidade e invisibilidade racial. Ao revelar os padrões de representação e silenciamento da imprensa local, o estudo contribui para reflexões sobre políticas educacionais e culturais que promovam inclusão, valorização da diversidade e fortalecimento do pertencimento identitário da população negra em contextos urbanos.

Referências

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural.** São Paulo: Pólen, 2019.

MARACH, C. B. **Discursos e Linguagem na "Revista Clube Curitibano"** *(1890 A 1912).* Tese em História, no Curso de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Paraná, 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LEAL, S. do R. F. **Projeto Liberal Paranaense de Civilização nas Páginas da Revista Clube Curitibano (1890 – 1898).** Ponta Grossa: Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2020.

LEAL, S. do R. F.; NASCIMENTO, M. I. M. Imprensa, Primeira República e projeto civilizatório em pesquisas sobre a história da Educação. **Práxis Educativa,** [S. l.], v. 14, n. 3, p. 832–846, 2019. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.14n3.002. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/12742. Acesso em: 10 set. 2025.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **A Revista Clube Curitibano na constituição do ideário republicano para a formação do Novo Homem** [livro eletrônico]. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2024.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças:** cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Educação das relações étnico-raciais:** perspectivas de políticas públicas. Brasília: MEC/SECAD, 2005