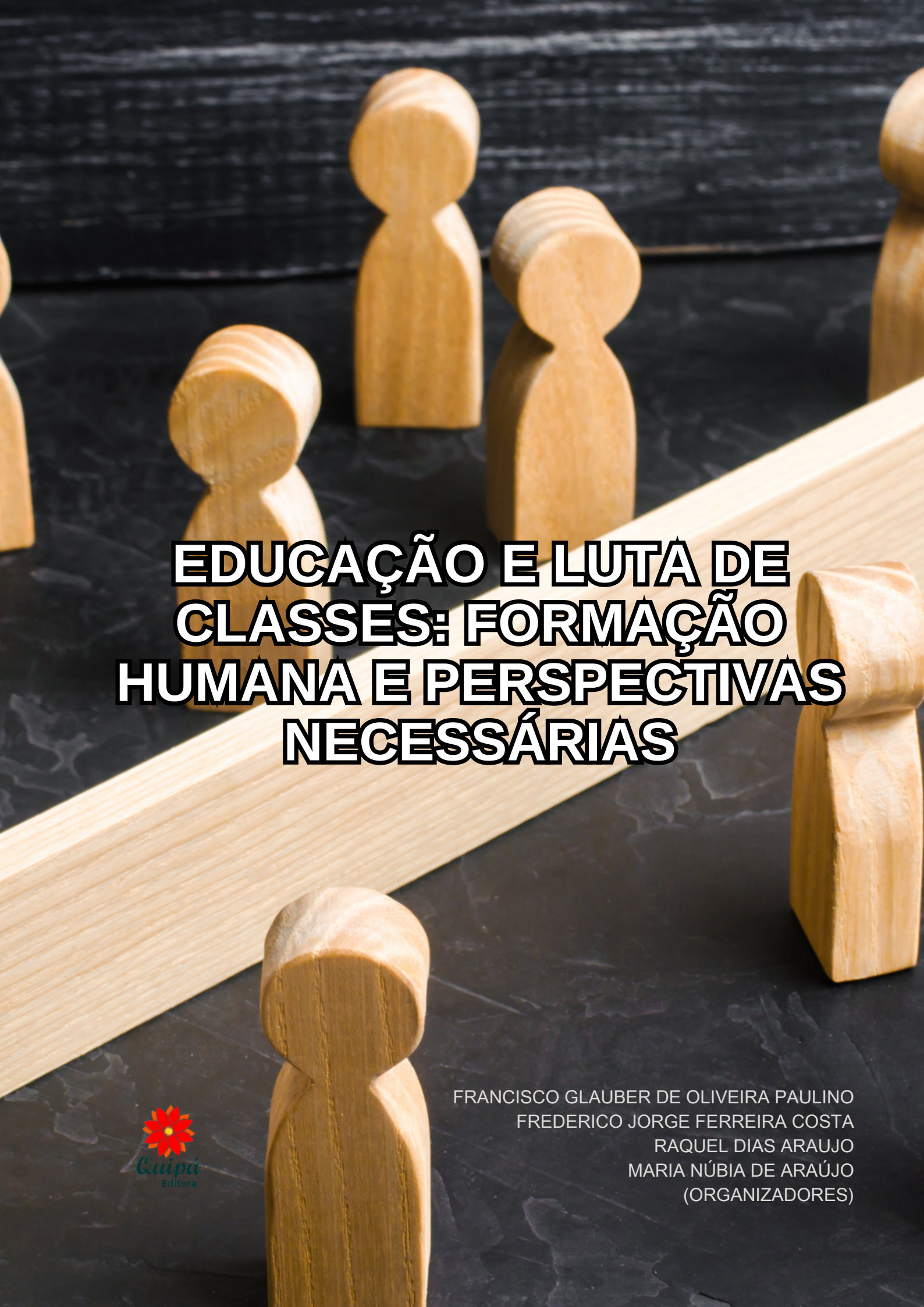


The background of the cover features several light-colored wooden human figures of varying heights and widths, some standing and some tilted, on a dark, textured surface. A long wooden plank is positioned diagonally across the middle of the image, acting as a seesaw. The title is printed in large, bold, white capital letters with a black outline, centered over the plank.

EDUCAÇÃO E LUTA DE CLASSES: FORMAÇÃO HUMANA E PERSPECTIVAS NECESSÁRIAS



FRANCISCO GLAUBER DE OLIVEIRA PAULINO
FREDERICO JORGE FERREIRA COSTA
RAQUEL DIAS ARAUJO
MARIA NÚBIA DE ARAÚJO
(ORGANIZADORES)

**EDUCAÇÃO E LUTA DE CLASSES: FORMAÇÃO
HUMANA E PERSPECTIVAS NECESSÁRIAS**



FRANCISCO GLAUBER DE OLIVEIRA PAULINO
FREDERICO JORGE FERREIRA COSTA
RAQUEL DIAS ARAUJO
MARIA NÚBIA DE ARAÚJO
(ORGANIZADORES)

**EDUCAÇÃO E LUTA DE CLASSES: FORMAÇÃO
HUMANA E PERSPECTIVAS NECESSÁRIAS**

1ª Edição

Quipá Editora
2024

Copyright © dos autores e autoras. Todos os direitos reservados.

Esta obra é publicada em acesso aberto. O conteúdo dos capítulos, os dados apresentados, bem como a revisão ortográfica e gramatical são de responsabilidade de seus autores, detentores de todos os Direitos Autorais, que permitem o download e o compartilhamento, com a devida atribuição de crédito, mas sem que seja possível alterar a obra, de nenhuma forma, ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial: Me. Adriano Monteiro de Oliveira, Quipá Editora
Dra. Anny Kariny Feitosa, Instituto Federal do Ceará | Dra. Francione
Charapa Alves, Universidade Federal do Cariri | Dra. Maria Eneida
Feitosa, Universidade Regional do Cariri | Dra Mônica Maria Siqueira
Damasceno, Instituto Federal do Ceará

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação e luta de classes : formação humana e perspectivas necessárias /
Organizado por Francisco Glauber de Oliveira Paulino ... [et al.]. — Iguatu, CE :
Quipá Editora, 2024.

145 p. : il.

ISBN 978-65-5376-425-5

DOI 10.36599/qped-978-65-5376-425-5

1. Educação escolar. 2. Classes sociais. 3. Formação de professores.
I. Paulino, Francisco Glauber de Oliveira. II. Título.

CDD 370

Elaborada por Rosana de Vasconcelos Sousa — CRB-3/1409

Obra publicada em dezembro de 2024.

Quipá Editora
www.quipaeditora.com.br
@quipaeditora

“O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar aquilo que os dominantes dominam é condição de libertação.”

(Dermeval Saviani)

APRESENTAÇÃO

À guisa de introdução, é mister que seja dito que este livro materializa as experiências de pesquisa, com foco na luta de classes, na educação escolar e na formação de professores, que foram propiciadas na disciplina *Pedagogia Histórico-Crítica e Ensino Fundamental - Anos Iniciais: escola, currículo e didática*, em 2024. A disciplina mencionada foi originalmente organizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR)¹ e ofertada em formato de disciplina para cursos de Mestrado e Doutorado Acadêmico e enquanto curso de extensão em um regime de parceria interinstitucional entre os programas de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) na primeira metade de 2024. As aulas foram transmitidas pelo canal oficial do HISTEDBR no *YouTube*² durante 13 semanas, sempre de 9h às 12h, assistidas pelos cursistas em simultaneidade com a transmissão e, posteriormente, discutidas, no contraturno combinado com os professores e alunos, assincronamente, por intermédio da plataforma *Google Meet*.

Em linhas gerais, os temas propostos no programa da disciplina versaram basicamente sobre as questões teóricas e práticas da Pedagogia Histórico-Crítica relacionadas à etapa da Educação Básica, Ensino Fundamental - Anos Iniciais, com ênfase na concepção marxista de ciência, método, conteúdo curricular e didática, na perspectiva de assegurar aos professores e alunos do Ensino Fundamental I e II, uma formação crítica comprometida com a transformação da sociedade da exploração e miséria humana e a construção de relações igualitárias (numa sociedade desigual), solidárias (quando estamos rodeados pelo egoísmo) e colaborativas (num mundo competitivo).

No caso dos doutorandos e mestrandos matriculados no PPGE-UECE/Conceito CAPES 5 foi consensuado entre o professor responsável pela disciplina – o Prof. Dr. Frederico Jorge Ferreira Costa – e os 13 alunos matriculados (cinco doutorandos e oito

¹ Para maiores informações sobre o HISTEDBR acessar a página sua oficial, a qual se segue: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/>. Acesso em 02 nov. 2024.

² Canal disponível em: <https://www.youtube.com/@histedbroficial>. Acesso em: 02 nov. 2024.

mestrandos) que a avaliação da disciplina seria um artigo que tratasse de algum dos sobre os temas discutidos ao longo da disciplina, os quais encontra-se reunidos neste livro – no caso, apenas uma parte da turma optou por publicar os seus trabalhos neste compilado de artigos. A outra franja que não optou pela publicação de seus textos em nosso livro organizado (quatro alunos), com vistas na produção qualificada que é exigida pelo PPGE-UECE para mestrandos e doutorandos, resolveram publicar os seus trabalhos em revistas científicas qualisadas para atender esta necessidade.

Dentro deste diapasão, é mister que se diga que também foi de grande valia, ao menos para parte dos autores dos capítulos que se seguirão logo mais, que a participação dos alunos nos encontros semanais nos grupos de estudos que se dispuseram a ampliar as discussões apresentadas em cada aula. São eles o Grupo de Pesquisa Ontologia do Ser Social, Educação e Emancipação Humana (GEPOSSHE-UECE), o Grupo de Estudos Educação, Teoria e História (GEETH-UECE) e o Grupo de Estudos História, Educação e Pedagogia Brasileira (GEHEPB).

A presente obra é uma coletânea de oito artigos de diversos pesquisadores que, em sua faina cotidiana em defesa dos interesses da classe trabalhadora, e dentro da *concepção dialética da história* que nos possibilita romper com a ordem vigente por intermédio da compreensão do *modus operandi* das suas próprias contradições (Heller, 2016; Gramsci, 1991), contribuem com o debate a respeito da relação entre a luta de classes, as formas de tomada de consciência e de resistência do proletariado e sobre a educação *antifatalista*, *i. e.*, verdadeiramente *crítica-propositiva* (Saviani; Duarte, 2021; Snyders, 2005; Gramsci, 1986).

O primeiro capítulo – *A importância do ato de ler frente ao obscurantismo* –, de Francisco Glauber de Oliveira Paulino, Raquel Dias Araújo, Frederico Jorge Ferreira Costa e Jarles Lopes de Medeiros, tem como finalidade apresentar à comunidade acadêmica uma síntese do que foi elaborado por seus construtores a partir do estudo bibliográfico de obras da área da educação variadas que são largamente utilizadas como fonte de material de consulta formativo no Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e de Mestrado e Doutorado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição (PPGE-UECE). O texto em questão está dividido em dois momentos autoconstitutivos. No primeiro, os autores desenvolvem uma taxonomia do cenário político brasileiro nos dois primeiros anos da pandemia de Covid-19 (2020-2021).

Já no segundo momento, apresentam aos leitores algumas elucubrações em defesa do acesso dos filhos da classe trabalhadora à literatura clássica. Este trabalho apresenta uma discussão crítica em torno da importância da leitura e da escrita na formação discente em um contexto obscurantista na educação e pandêmico durante a epidemia de Covid-19, em particular nas escolas públicas. Neste capítulo em específico tem-se como objetivo a discussão da apropriação da lectoescrita dos alunos à luz de uma perspectiva crítica. O estudo, de natureza metodológica bibliográfica, é resultado de inquietações surgidas durante a atuação de seus construtores enquanto docentes da Educação Básica e do Ensino Superior.

O segundo texto – *Precarização do trabalho, neoliberalismo e educação: faces de uma mesma moeda* –, de Francisco Glauber de Oliveira Paulino, Frederico Jorge Ferreira Costa e Maria Núbia de Araújo, visa, em linhas gerais, discutir apresentar as condições de trabalho as quais a classe trabalhadora vem sendo submetida e está redigido em 3 momentos autoconstitutivos: 1) a relação entre precarização do trabalho e o adoecimento da classe trabalhadora; 2) a radicalização da precarização do trabalho na política econômica; 3) a intervenção prática do neoliberalismo na educação. No primeiro momento os autores apresentam os arquétipos que circunscrevem a relação de dependência mútua entre a precarização das relações de trabalho com o adoecimento físico e mental. No segundo momento, discutem brevemente acerca do neoliberalismo desenfreado no *Mundo do trabalho*. Por fim, problematizam a práxis manipulatória neoliberal na educação. O estudo está ancorado maiormente na perspectiva materialista marxiana e marxista e possui natureza teórico-bibliográfica. Trata-se, portanto, de uma reflexão descritiva e exploratória que enseja explicitar a relação entre este contexto de crise, e o *Mundo do Trabalho*, destacando limites e possibilidades.

O terceiro escrito – *Uma pequena biografia não autorizada: a invenção do Brasil e o desenvolvimento do seu capitalismo tardio e dependente* –, de Francisco Glauber de Oliveira Paulino, Maria Elly Krishina dos Santos Pereira e Cristiane Maria Abreu Lima, tem como finalidade apresentar à comunidade acadêmica uma síntese do que foi elaborado por seus construtores a partir da confrontação da compreensão do valor ontológico da categoria do trabalho com a concretude da realidade capitalista. Apresenta ainda um preâmbulo do desenvolvimento do trabalho explorado no Brasil a partir de uma pesquisa bibliográfica de cariz qualitativa em que se tomou como objeto de pesquisa a

desantropomorfização do trabalho em seu amplo espectro. Tem como objetivo discutir acerca do desenvolvimento do capitalismo tardio no Brasil à luz da perspectiva crítica marxiana-lukácsiana tomando como bússola, as categorias *trabalho*, dada a centralidade na constituição da sociabilidade humana, e *educação*, que configura enquanto práxis relacionada diretamente à ação dos indivíduos na teia social. Visando a uma melhor compreensão do *modus operandi* capitalista atual, este estudo, de natureza metodológica bibliográfica e de cariz qualitativa, é o resultado de inquietações surgidas durante a atuação de seus autores enquanto pesquisadores da categoria analítica do *trabalho estratificado* sob o escopo onto-histórico. Para este fim, os seus construtores escolheram o método marxiano para fundamentar a sua escrita. Os resultados preliminares da pesquisa apontam que o valor ontológico do trabalho vem sendo eivado em sua candura e, por conseguinte, adotando uma feição desantropomórfica vide os processos de educação e, assim, uma postura desumanizante.

O quarto trabalho – *Avaliação emancipatória: o trabalho educativo e a formação omnilateral escolar na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica* –, de Kamilla Amora Gomes e Dória Karenina Castro de Almeida, discorre sobre a importância da avaliação emancipatória na Educação Básica, nos anos iniciais, a partir da relação entre trabalho educativo e a formação omnilateral escolar na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Nele, as autoras objetivam evidenciar as contribuições desta concepção pedagógica na avaliação emancipatória da referida etapa de ensino, a partir do trabalho educativo e a formação omnilateral escolar. Elas utilizam a metodologia de abordagem qualitativa fundamentada na pesquisa de natureza bibliográfica. Os resultados apresentados ao final do texto apontam que a forma de organização dos processos metodológicos que os professores aferrados a Pedagogia Histórico-Crítica utilizam acaba por desaguar numa formação omnilateral escolar fundamental para a formação integral dos indivíduos e a transformação social, ao integrar o trabalho intelectual e manual na produção de bens e conhecimento. Conforme o texto nos propõe, o trabalho educativo do professor, estruturado por metodologias críticas, otimiza o conhecimento e promove uma educação crítica, reflexiva e emancipatória, onde o alunado é visto como agente de transformação social.

O quinto texto – *A Pedagogia Histórico-Crítica e a internacionalização do currículo de ciências da natureza: um olhar sobre a formação de professores* –, de Suiane Costa

Alves, propõe uma discussão sobre a Pedagogia Histórico-Crítica arrimada à internacionalização do currículo de ciências da natureza como instrumento potencializador da produção científica. Nele, a autora tem por objetivo evidenciar o conhecimento dos professores da referida área em relação ao processo de internacionalização, fazendo uso da pedagogia supracitada como pilar na construção das reflexões propostas. No texto em questão evidenciou-se que os docentes desenvolvem uma prática pedagógica pautada na resolução de problemas a partir de temáticas vinculadas à cidadania global, educação virtual, diversidade cultural entre outros temas que, alinhado à Pedagogia Histórico-Crítica, atua como instrumento fortalecedor do conhecimento científico e da transformação social.

O sexto tema – *Uma síntese sobre as obras de Dermeval Saviani: História das ideias pedagógicas no Brasil e Escola e democracia* –, de Gisele da Silva Vasconcelos, Roslayne Torres Paiva Moraes e Maria Leonida Soares Marreiro, traz reflexões de duas importantes obras do autor Dermeval Saviani, *História das ideias pedagógicas no Brasil e Escola e democracia*. O texto é fruto dos estudos desenvolvidos na disciplina de *Pedagogia Histórico-Crítica e Ensino Fundamental-Anos Iniciais: escola, currículo e didática* do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE). Nele, objetivou-se estudar os grandes teóricos da educação e sua importância na formação de professores. Nesse tocante, por sua atuação no cenário da educação brasileira, as autoras elegeram como tema de pesquisa a obra de Dermeval Saviani, trazendo suas contribuições de análises da formação histórica da educação brasileira e as teorias que a influenciaram. Para isso elegeram por um estudo teórico-bibliográfico das obras em questão, em que emerge, fatos históricos fundamentais para a compreensão da educação na sociedade contemporânea e a teoria formulada por Dermeval Saviani para munir de conhecimento a classe trabalhadora.

O sétimo texto – *Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores e a Pedagogia Histórico-Crítica: o estado da questão* –, de Francimarcos Peixoto Gomes e Juscilene Silva de Oliveira, explora a articulação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores e a Pedagogia Histórico-Crítica, buscando compreender como essas dimensões são abordadas nas produções acadêmicas brasileiras. O estudo tem como objetivo identificar e analisar o cenário atual dessa interseção, a fim de contribuir para o debate sobre a formação docente no Brasil. Utilizando uma abordagem qualitativa, de natureza básica e caráter exploratório, a

pesquisa foi conduzida através de uma revisão de literatura focada na elaboração de um Estado da Questão (EQ). Os resultados apresentados neste capítulo indicam uma vasta produção sobre formação de professores, mas, ao mesmo tempo, revelam uma lacuna significativa na investigação que integra diretamente as DCNs e a Pedagogia Histórico-Crítica.

Para encerrar, no oitavo trabalho – *A importância da arte na educação escolar: reverberações na formação humana* –, de Jefferson Nogueira Lopes, Lúcia Helena de Brito e Sirneto Vicente da Silva, tem por objetivo debater a importância do complexo estético da arte na educação escolar e sua reverberação na formação humana. Para tal empreitada, os autores ancoram-se no método do materialismo histórico-dialético e em reflexões teóricas marxianas e marxistas em torno da arte e da educação. O texto está dividido em dois tópicos. No primeiro, intitulado de *Trabalho, práxis e formação humana*, os autores promovem um debate mediante às categorias *trabalho* e *práxis*, uma vez que estas categorias abarcam a formação humana. No segundo, *intitulado de Complexo social da arte e sua importância na educação escolar*, discorrem sobre o surgimento ontológico da arte e sua complexificação a partir da práxis humana além de destacar a reverberação da arte no processo de formação humana. Além desses elementos, busca-se apresentar junto ao texto uma reflexão em torno da importância da formação estética e da fruição artística no espaço escolar.

Este livro, como podemos observar, possui uma diversidade de autores e temas vinculados às lutas da classe trabalhadora – todos articuladas entre si e voltados a elaboração de ideias e a promoção de atividades formativas em defesa de uma *educação unitária e desinteressada* (Gramsci, 1982), bem como da transformação radical da sociedade capitalista proposta por Marx e Engels (2010; 2007), o que, por sua vez, acaba por torná-lo uma totalidade articulada e indivisa, a *concreticidade da realidade* (Kosik, 1976).

Diante do exposto, e à guisa de conclusão, afirmamos que provavelmente seja por isso que todos os capítulos presentes neste livro estão sustentados e articulados numa análise profunda da *realidade concreta* (Kosik, 1976), na *radicalidade do marxismo* Marx (2011) e no *método materialista histórico* (Paulo Netto, 2011; 2006), na *concepção crítica-transformadora de educação* proposta por Gramsci (1982), Saviani (2024), Saviani e Duarte (2012; 2021) e Duarte (2011; 2016; 2013) e, principalmente, na perspectiva de

superação da barbárie promovida pelo *modus operandi* capitalista e a sistematização, construção e implementação de um projeto sociometabólico de sociedade em que a vida humana não seja uma mera mercadoria e onde o livre desenvolvimento de cada indivíduo singular seja a condição do livre desenvolvimento de todos.

*Francisco Glauber de Oliveira Paulino
Frederico Jorge Ferreira Costa
Raquel Dias Araujo
Maria Núbia de Araújo*
Fortaleza/Caucaia - CE, novembro de 2024.

REFERÊNCIAS

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção educação contemporânea)

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea)

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 9. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Conder. 11. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. Tradução de Álvaro Pina e Ivana Jinkings. 1. ed. rev. São Paulo: Boitempo, 2010. (Coleção Marx e Engels)

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, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007. (Coleção Marx-Engels)

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. Tradução de Mario Duayer, Nélcio Schneider (colaboração de Alice

Helga Werner e Rudiger Hoffman). São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed UFRJ, 2011. (Coleção Marx-Engels)

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

PAULO NETTO, José. **O que é marxismo**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção primeiros passos)

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 45. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2024. (Coleção educação contemporânea)

SAVIANI, Dermeval. DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. Tradução de Leila Prado. São Paulo: Centauro, 2005.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

CAPÍTULO 1 15

A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER FRENTE AO OBSCURANTISMO

Francisco Glauber de Oliveira Paulino, Raquel Dias Araújo, Frederico Jorge Ferreira Costa e Jarles Lopes de Medeiros

CAPÍTULO 2 32

PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO, NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: FACES DE UMA MESMA MOEDA

Francisco Glauber de Oliveira Paulino, Frederico Jorge Ferreira Costa e Maria Núbia de Araújo

CAPÍTULO 3 49

UMA PEQUENA BIOGRAFIA NÃO AUTORIZADA: A INVENÇÃO DO BRASIL E O DESENVOLVIMENTO DO SEU CAPITALISMO TARDIO E DEPENDENTE

Francisco Glauber de Oliveira Paulino, Maria Elly Krishina dos Santos Pereira e Cristiane Maria Abreu Lima

CAPÍTULO 4 71

AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA: O TRABALHO EDUCATIVO E A FORMAÇÃO OMNILATERAL ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Kamilla Amora Gomes e Dória Karenina Castro de Almeida

CAPÍTULO 5 82

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Suiane Costa Alves

CAPÍTULO 6

96

UMA SÍNTESE SOBRE AS OBRAS DE DERMEVAL SAVIANI: HISTÓRIA DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL E ESCOLA E DEMOCRACIA

Gisele da Silva Vasconcelos, Roslayne Torres Paiva Moraes e Maria Leonida Soares Marreiro

CAPÍTULO 7

113

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: O ESTADO DA QUESTÃO

Francimarcos Peixoto Gomes e Juscilene Silva de Oliveira

CAPÍTULO 8

127

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: REVERBERAÇÕES NA FORMAÇÃO HUMANA

Jefferson Nogueira Lopes, Lúcia Helena de Brito e Sirneto Vicente da Silva

CAPÍTULO 1

A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER FRENTE AO OBSCURANTISMO³

Francisco Glauber de Oliveira Paulino

Raquel Dias Araújo

Frederico Jorge Ferreira Costa

Jarles Lopes de Medeiros

INTRODUÇÃO

O ensaio em tela tem como objetivo central defender a palavra escrita e o incentivo à promoção aos educandos advindos da classe trabalhadora, albergados na escola pública, o acesso à doura cultura e, anuentes a Saviani e Duarte (2021), a apropriação ativa da capacidade da leitura e da escrita enquanto ato de fruição (catarse) do gênero humano propriamente dito pelos alunos, assim como, também, em anuência com Saviani (2018), defender a democratização dos conhecimentos escolares, artísticos, filosóficos e científicos, em suas formas mais desenvolvidas, que foram produzidos e sistematizados historicamente pelo gênero humano graças ao letramento, à pesquisa, à escrita e à promoção da generidade humana em cada indivíduo singular.

Com o intento de instigar a nossa produção, mergulhamos no pensamento de autores afeitos à teoria crítica que dialogam com a educação, partindo da seguinte problematização: qual é a real necessidade do ato de ler hoje, frente a uma possível fascistização da sociedade? Com o intuito de buscar pistas e fragmentos de respostas para a nossa inquietação, iniciamos nosso processo de “imersão no problema” (Freire, 2000; 2014) com leitura de obras renomadas na seara da educação para averbar a nossa fala.

Esta composição vem à luz dos fatos em uma época em que todas as instituições democráticas burguesas, e em nível global, se veem ameaçadas seria- mente, haja vista

³ Parte substantiva deste artigo foi publicado originalmente na *Revista Docentes*, v. 9, n.27, 2024, p. 98-107. O mesmo sofreu algumas atualizações de dados, bem como pequenas alterações de conteúdo e de formatação para atender as exigências desta publicação, mas nada que tenha modificando o conteúdo original do texto.

que a aquisição dos conhecimentos escolares está sendo sobrepujada pelo imediatismo, pelo anti-humanismo e a crueza empirista, enquanto todas as teorias clássicas da educação são golpeadas constantemente a fim de se retirar o senso crítico, político e de liberdade da classe trabalhadora, assim como também dos seus filhos, que estão em processo de escolarização (Saviani; Duarte, 2021).

O texto em tela está dividido em dois momentos auto-constitutivos. No primeiro, perscrutamos desenvolver uma taxonomia do cenário político brasileiro nos dois primeiros anos da pandemia de Covid-19 (2020-2021). Já no segundo momento, apresentamos aos leitores algumas elucubrações em defesa do acesso dos filhos da classe trabalhadora à literatura clássica. Formatado basicamente em uma exposição crítica frente às posturas obscurantistas e negacionistas de nossa atual política educacional, se é que se pode chamá-la de política educacional, haja vista que uma política educacional exige racionalidade pragmática e a que nós estamos tendo que lidar, desde 2018, pelo menos, é constituída por um forte pragmatismo irracional. Conforme Freire (2014), esta forma de política venal poderia muito bem ser chamada de política necrófila, pois as forças reacionárias em nosso país estão a operar a plenos pulmões, cerceando o ingresso dos filhos do proletariado aos domínios da lectoescrita. Ademais, buscamos apresentar a importância da apropriação da leitura e escrita na formação do gênero humano enquanto tal. Partimos de uma perspectiva crítica pautada em autores renomados na seara da educação, que a exemplo podemos trazer o nome de Paulo Freire, pois este, em particular, é um dos autores mais odiados, perseguidos e combatidos como um inimigo pessoal pelo milicianato do poder pautado na (des)política bolsonarista que esteve à frente da presidência da República de nosso país no mandato presidencial que se estendeu de 2018 a 2022.

S.O.S BRASIL: OS ATAQUES À TESSITURA SOCIAL NO CONTEXTO PANDÊMICO DA SARS-COV-2

À guisa de introdução, reproduzimos as palavras de Sigmund Freud (1856-1939) que foram habilmente recuperadas por Vladimir Safatle em livro publicado em 2021 para, já de início, deixarmos claro aos nossos leitores o fato de compreendermos que quando um indivíduo se “estilhaça” na condição de “desamparado”, ele “desmorona” por conta de

fissuras constitutivas que já estavam presentes em sua tessitura. Nas palavras do Pai da Psicanálise:

“[...] Se atirmos ao chão um cristal, ele se parte, mas não arbitrariamente. Ele se parte, segundo suas linhas de clivagem, em pedaços cujos limites, embora fossem invisíveis, estavam determinados pela estrutura do cristal [...]” (Freud 1999, p. 64 *apud* Safatle, 2021, p. 43).

Dito isso, vale informarmos aos nossos leitores que este trabalho se trata do resultado de algumas inquietações inicialmente surgidas por profissionais da educação que, durante a sua atuação enquanto docentes da educação superior e básica, atuaram em sala de aula durante toda a pandemia de covid-19 no Nordeste brasileiro. A partir de pesquisas bibliográficas, elaboramos exercícios metodológicos de observação, sob a abordagem crítica e dialética, para auxiliar na apreensão e compreensão do conteúdo programático escolar pertinente às disciplinas e à promoção dos conteúdos nucleares da escola pública durante a pandemia da SARS-CoV-2.

Antes de entrarmos propriamente no problema da educação, vale ser dito que este texto vem à lume junto a um delicado processo pós-pandêmico, obscurantista e beligerante que veio a se somar ao que o filósofo marxista húngaro István Mészáros (1930-2017) denominou como *crise estrutural do modelo sócio-metabólico capitalista* (Mészáros, 2011). Assim sendo, encontramos-nos de forma tanto vertiginosa quanto muito vergonhosa na saída de uma crise sanitária e, *pari passu*, a agudização da crise social e econômica, que, a propósito, já começou a deixar bem claro que, se conseguir lograr bom êxito, irá levar toda a população brasileira – inclusive a pequena classe média traída que inflou o “pato amarelo”, em 2013 – a um estado de “desamparo total” (Safatle, 2021), sem precedentes em toda a nossa história recente.

No caso da pandemia, há pouco mais de três anos a letargia proposital, que fora seguida por um conjunto de ações deletérias que partiram do que já fora chamado diversas vezes pelos seus críticos de um “necrogoverno”, pois desde seu início de mandato, em 2018, o presidente daquele período já demonstrara possuir fortes inclinações golpistas e que já era cinicamente o que poderíamos denominar, na melhor das hipóteses, como “criptofascista” ou “protofascista”, ou ainda, se quisermos ser bem mais eufêmicos, como “fascista potencial”, acarretou na morte, até a redação deste, de 704.159 pessoas, graças

à ação conjunta entre o negacionismo científico e a política irracionalista do antigo (des)governo brasileiro.

O impacto do contexto pandêmico da Sars-Cov-2 levou um sem números dos filhos da classe trabalhadora ao que podemos chamar de condição de “aborto estatal”, pois a maioria dos usuários da escola pública não recebeu do poder público os bens materiais e objetivos necessários para tal. O que eles receberam foi uma forma emergencial de auxílio social e de educação – muito capengas, na maioria dos casos, diga-se de passagem.

No tocante à educação, esta ficou popularmente conhecida como “educação remota”. Que, por sua vez, segue sendo ventilada pelas políticas neoliberais e fomentadas por grandes trustes da “educação caça-níquel”, como é o caso do modelo educacional defendido pelos grupos da *Cogna Educação*, da *Micro-soft Corporation*, entre outros cartéis capitalistas que atuam na educação, sem levar em conta três pontos básicos que cada indivíduo deve ter para uma boa educação, que seriam: 1) a real condição material; b) a real condição psicológica; c) e a real condição emocional, em que este está inserido. E é justamente nesta condição que a clientela da escola pública esteve tendo acesso remotamente à educação há pouco mais de três anos.

O que fora sobredito poderia ser resumido como um processo de “desamparo total” (Safatle, 2021), que está inserido dentro de um ciclo de aprofundamento da precarização das condições de trabalho que foram tão bem descritas por Antunes (2018; 2020), em que, de um lado, encontramos em busca do seu “privilégio em servir” na era do capitalismo de plataforma e da *e-commerce* professores que estão impedidos de realizarem efetivamente o seu ofício, que, conforme Saviani (2018) e Saviani e Duarte (2021), é transmitir a cultura laureada aos alunos, e que por isso seguem na sua labuta adoecendo física, psíquica e emocionalmente em jornadas de trabalho extenuantes. Estas, que há muito tempo subsumiram a linha limítrofe que demarca o fim da jornada de trabalho e o espaço laboral do ambiente doméstico do lar (Antunes, 2020).

O desemprego permanente da política neoliberal que se acentuou com a crise sanitária da covid-19 contribuiu para o aumento exponencial da *gig economy* (economia de bicos) e da *uberização* do trabalho no Brasil durante o período pandêmico. Ao que tudo indica, esta situação se tornou a ponta de lança do novo modelo de trabalho desprotegido e precarizado a nível global. A massa de desempregados em nosso país, segundo Antunes (2020), até março de 2020, era de mais de 14 milhões. Se a esta somarmos os quase 6

milhões de desempregados por desalento, ultrapassamos facilmente 20 milhões de trabalhadores desamparados e jogados à própria sorte no terreno movediço do capitalismo de plataforma.

As medidas da Reforma Trabalhista – o aprofundamento da flexibilização do trabalho, as novas modalidades de contratação precária (trabalho intermitente), a regulamentação do teletrabalho, o desmonte do sindicalismo e o bloqueio de acesso à Justiça do Trabalho – sacramentaram o precário mundo do trabalho no Brasil (Antunes, 2020).

Assim sendo, do outro lado, encontramos também um sem números de alunos que foram abandonados à própria sorte em um terreno pantanoso pela política cadaverosa que já vinha sendo gestada desde o interregno de 2017-2018 e que, assim, não conseguiram acessar aos bens materiais mais elementares necessários à manutenção da vida e, por conseguinte, caíram em uma condição humana permanente de insegurança alimentar ou que estão obstados de acessar os conteúdos nucleares da escola remotamente, quiçá de forma plena.

O que trouxemos à lume no último parágrafo – a nosso entender – é extremamente preocupante, pois o que está se gestando desde 2013, como pudemos perceber dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), apresentados por Campos (2020), e com mais afinco desde o íterim de 2017- 2018, está levando a população brasileira não só à morte do pensamento – o que por si só já seria algo inaceitável –, mas a uma das formas de morte proposital mais cruéis permitidas pelo homem até hoje, que é a morte por inanição.

Também vale ser dito que ao mesmo tempo que o Brasil volta ao mapa da fome que é historicamente traçado pela Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO) em parceria com a Organização das Nações Unidas (ONU) o agronegócio brasileiro vem comemorando recordes de produção por tonelada ‘alimentícia’ nos últimos anos consecutivamente. Ou seja, ao mesmo tempo que o nosso país produz as ‘*commodities* de nossa base alimentar’ a sua população disputa por ossos rejeitados pelos frigoríficos ou buscam no ‘carro do lixo’ ou em lixeiras junto a cachorros, ratos e baratas sobras ou rejeitos de alimentos que foram dispensados por supermercados por estarem fora do prazo de validade ou restos de alimentos domésticos, ou pior ainda morrem de fome por não conseguir acessar nada para comer.

Nos últimos anos, o número de pessoas que “sobrevivem” em situação de moradia de rua em nosso país e que, por isso “sobrevivem” de forma incerta quase que exclusivamente em casquilhar o lixo alheio em busca de algo para comer ou que possa ser vendido como sucata de reciclagem, só tem aumentado com a crise sanitária da Covid-19 e que fora secundada pela agudização do “desemprego crônico”. Nós, que vivemos o descaso social da década de 1980 e a “desertificação neoliberal” da década de 1990 brasileira, descritas em Antunes (2005), voltamos a ver em nosso país algo que estava fora do nosso campo de visão desde a primeira metade da década de 2000, pessoas a cozinhar alimentos de péssima qualidade e muito pouco nutritivos com carvão, lascas de paus ou com álcool em fogareiros improvisados por não terem as condições materiais para poder cozer os seus alimentos em fogão a gás.

No caso das pessoas mais jovens, isto é, aqueles nascidos após a segunda metade da década de 2000, embora ainda pudéssemos encontrar pessoas vivendo em condições subumanas em nosso país, em localidades distantes das capitais e dos municípios mais desenvolvidos, essa condição sobredita não existia em seu imaginário prático-cotidiano, pois as novas gerações conheciam esta condição social principalmente pelo cotejo de livros de história ou de geografia, documentários da época etc. As novas gerações só conseguiam imaginar pessoas esqueléticas e morrendo de fome em sua contemporaneidade bem longe do seu convívio social, pois só conseguiam conceber esta prática de descaso na África subsaariana, em alguns países asiáticos ou em países que convivem em conflitos bélicos, internos ou externos, de forma permanente.

Como pudemos depurar em Campos (2020) e Pellegrine (2021), cerca de 59% dos domicílios brasileiros, aproximadamente 125,6 milhões de pessoas, passaram a conviver com algum grau de insegurança alimentar no final de 2020 e 9% deste montante vivenciam há pouco mais de três anos a condição de insegurança alimentar grave. Ou seja, 19 milhões de brasileiros passam fome em nosso país de forma permanente desde o último trimestre de 2020. Embora os dados apresentados pelas duas jornalistas demonstrem que a condição de insegurança alimentar alcançou 50% dos lares em todas as 05 macrorregiões brasileiras, percebemos que é na Região Nordeste que esse percentual se dá de modo bem mais severo, pois nesta região a insegurança alimentar atinge diretamente a 73,1% da população.

Após esta situação se instaurar de forma permanente, e por isso mesmo muito mais nociva, em 2020 – embora a contragosto – o (des)governo mitigou os impactos da fome em nosso país liberando o pagamento de 05 parcelas que variaram entre R\$ 600,00 (para quem mora sozinho) e R\$ 1.200,00 (para famílias chefiadas por mulheres) que se enquadrassem em um perfil determinado pelo governo federal brasileiro entre os meses de abril e agosto de 2020. Entretanto, o mesmo (des)governo – à revelia da manutenção do auxílio emergencial – ao findo do pagamento das 05 primeiras parcelas do auxílio emergencial manteve o pagamento de mais 03 parcelas em 2020, porém agora no valor de apenas R\$300,00.

Em 2021, após o governo federal suspender o pagamento do auxílio emergencial nos três primeiros meses do ano – deixando toda a população que vinha sendo atendida pelo auxílio em pleno desamparo –, uma nova rodada de concessões do auxílio começou a ser paga em abril do ano em curso, porém para um público bem mais restrito e em valores ainda mais vergonhosos. Nessa última concessão do auxílio emergencial, os valores pagos variaram de R\$ 150,00 (para quem morasse sozinho) a R\$ 375,00 (para famílias chefiadas por mulheres).

Embora não seja o mote de nosso texto defender que a escola deva adotar uma postura assistencialista ou compensatória à população, tampouco defender que ela deva tentar “gerir o ingerível”, vale ser observado que a escola pública cumpriu um papel importantíssimo no combate à fome durante a pandemia de covid-19 em alguns poucos municípios brasileiros, ao distribuir kits de alimentação mensalmente a cada um de seus alunos. Afinal, não faz muito sentido a escola defender a promoção da generidade humana em cada indivíduo singular por intermédio dos conteúdos nucleares da escola se não teremos humanos vivos para tal, ou seja, garantir a base biológica do ser e, assim, manter a vida deve ser o primeiro imperativo humano. Entretanto, ao que parece, o poder público não compreende a manutenção da vida dessa maneira.

No tocante ao processo negacionista causado pelo “obscurantismo beligerante” (Saviani; Duarte, 2021) do último (des)governo (2018-2022), podemos afirmar que ele vem grassando desde pelo menos o Golpe “jurídico-midiático-parlamentar” (Saviani, 2018) de 2016, este que, por sua vez, veio sendo gestado desde pelo menos o processo de falsificação da ira popular de 2013 e que fora intensificado ferozmente em 2018, com a

eleição do (des)governo Bolsonaro. Por conta disso, em nosso entendimento, o nosso país caminha rumo ao cadafalso celeremente.

Isso posto, vale acrescentarmos a informação que dissemos acima, que, conforme Duarte (2008; 2011), Safatle (2021) e Moraes [*et al.*] (2003), este processo obscurantista na educação já vinha grassando há, pelo menos, 30 anos em nosso país, sendo ventilado pelo *ethos* neoliberal em toda a esfera social como forma de disciplinamento e de gerenciamento do sofrimento psíquico humano, que é causado pelo próprio neoliberalismo e, *pari passu*, sendo imantado por algumas “pseudo-pedagogias” que possuem um certo verniz pedagógico que lhes credita de confiança por parte de alguns “professores ingênuos” (Duarte, 2008). Assim, estas que são alimentadas pelo escorregadio *leitmotiv* do “pós-modernismo” e pelo não pouco sedutor léxico do “multiculturalismo”, tornam “tudo” em “formas de narrativas válidas” no âmbito da educação e, por consequência, em formas de mistificação ideológica e de falsificação do concreto.

A título de exemplificação do quão incerto, nefasto e obscuro é o nosso futuro, basta convidarmos aos nossos leitores para que reflitam um pouco sobre os impactos do congelamento dos gastos públicos nas áreas da Saúde e da Educação por 20 anos impetrados pelo suposto Pacto de Estabilidade e Crescimento (PEC 55) em 2017, pacto este apelidado pelos seus críticos de “Emenda do fim do mundo”, pelo então “governo terceirizado” de Michel Temer (PMDB) e, respectivamente, pelo duplo pacote de “contrarreformas austericidas” (Braga, 2017) que se abateram sobre a classe trabalhadora com as pseudorreformas trabalhistas (2017) e previdenciárias (2019), ou seja, o governo brasileiro, via a Lei 13.467/17, pôs em curso a “reforma trabalhista”, e por intermédio da Emenda Constitucional 103/19 pôs nos trilhos a “reforma da previdência”.

Assim, feita a nossa denúncia, agora podemos, finalmente, começar a discutir sobre o problema da educação, confrontando-o com o que dissemos até então, pois é nesse contexto tão inóspito e venal à educação que a clientela da escola pública está inserida há pouco mais de dois anos, buscando apreender a humanidade que fora construída socialmente pela generidade humana (Saviani; Duarte, 2021).

MANIFESTO PELA LITERATURA: A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER OS AUTORES CLÁSSICOS FRENTE AO PROCESSO OBSCURANTISTA QUE PAIRA SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Como bem explica Cândido (2017), a descoberta pelos educandos do mundo fantástico da imaginação, de fabulação e de nossa história que podem ser registrados tanto de forma oral, encarnados em monumentos históricos ou, principalmente, organizados de forma lógica pela palavra que se encarna na escrita, por meio do saber sistematizado que encontramos facilmente nos grandes clássicos da educação, é de suma importância.

Dito isso, vale introduzirmos em nosso texto o nosso entendimento do que seriam os clássicos da educação. Anuentes com o que foi defendido por Italo Calvino (1923-1985), compreendemos que um clássico da educação é todo aquele conteúdo que nunca terminou de dizer tudo aquilo que tinha para dizer em “seu tempo” e que, assim, mantém atualidade com o “tempo em curso”. Então, através do acesso aos clássicos da educação e do que Soares (2019) denomina como *lectoescrita* (leitura e escrita), o indivíduo pode desenvolver suas capacidades cognitivas de leitura e de compreensão crítica do mundo que lhe rodeia frente à luta de classes.

Entre tais capacidades, aprender a ler e a escrever tornam-se, de acordo com Saviani (2018) e Saviani e Duarte (2021), o ponto arquimédico de toda educação, haja vista que estas capacidades são a primeira exigência ao acesso à cultura letrada pelos educandos para que, assim, possam superar as imposições de desigualdade social impostas pela sociedade capitalista sobre suas vidas individuais e coletivas, *i. e.*, para que elas possam subsumir as desigualdades da sociedade capitalista enquanto indivíduo singular e enquanto classe.

Ademais, conforme pudemos aferir na obra de Paulo Freire (2014; 2000), a contrapelo do que era arduamente defendido pelo último (des)governo brasileiro por intermédio do seu departamento de propaganda, dos seus documentos oficiais e das suas diretrizes educacionais que tratam especificamente da educação, não podemos compreender o ato da leitura e da escrita como uma ação separada que se dá meramente de forma mecânica. Isto é, como também nos desvela Saviani (2018), não podemos encarar uma ação tão complexa, plural e multifacetada como a *lectoescrita* como coisas

que não se encerram na pura e simples decodificação da linguagem escrita, mas, sim, de como um processo que se antecipa e se estende na construção científica humana de forma global ao longo de sua formação.

Freire (2011, p. 19) formulou esse processo de modo bem marcante e vivido e nos propôs o seguinte: “[...] A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade de leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. Nesse sentido, para que possamos compreender um texto de forma crítica, é fundamental que consideremos a relação entre contexto e texto, indica o autor.

Ou seja, para se entender plenamente o primeiro deve-se compreender ao mesmo tempo o outro, assim como também não se deve realizar uma substituição entre eles, pois a relação que eles possuem entre si é dialeticamente dependente. Dito de outro modo, não se deve substituir a leitura da palavra escrita pela leitura semiótica do mundo (figuras, imagens etc.) ou vice-versa crendo que isto basta para definir uma pessoa como leitora, leitora fluente e nem muito menos considerá-la alfabetizada, pois tanto a leitura do código presente na tecnologia da palavra escrita presente nos livros, por exemplo, como a leitura semiótica que realizamos quando olhamos para o céu e logo sabemos se irá chover ou fazer sol, também por exemplo, são fundamentalmente necessárias e mutuamente dependentes.

Assim, podemos apresentar mais um dos muitos fatos vexatórios do último (des)governo, dada a gravidade do “iluminismo às avessas” (Moraes, 2003) em que estamos mergulhados. Em nosso atual contexto de despropósitos anticientíficos vindos do nosso último presidente da república, desde 2020 nos causa bastante indignação e espanto, pois em sua defesa acrítica e sem conteúdo a forma da leitura ideal, conforme J. M. Bolsonaro, “Os livros hoje em dia, como regra, é um amontoado... Muita coisa escrita, tem que suavizar aquilo”, isto é, para ele os livros possuem muitas palavras escritas em seu estofo.

O que o ex-presidente da República do Brasil afirmou em pronunciamento oficial e que fora reproduzido em cadeia nacional pelos mais variados meios de comunicação de massa – veículos estes que o beneficiaram sobejamente na corrida presidencial, mas que hoje são muito odiados pelo mesmo – é tão grave e tão “sem pé nem cabeça” que não conseguimos deixar de imaginar o sentimento de “vergonha alheia” que a professora

Isabel Solé deve ter sentido ao ouvir tamanha desfaçatez sair da boca de um chefe de Estado que, ao invés de oferecer “contraexemplos de educação”, deveria estar ofertando “bons exemplos de educação”, haja vista que, em acordo com outros autores que ela diletta do pensamento, sentencia Solé (1998, p. 23):

[...] a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o contexto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. [...] (Negritos nossos).

Ou seja, para o presidente à época em exercício, os livros necessitam de um número superior à escrita vernacular brasileira de figuras, de imagens ou de fotos em sua composição precípua, pois, para ele, que parece desconhecer o conteúdo dos livros distribuídos pelo governo federal, via o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), os livros didáticos possuem “muita coisa escrita, tem que suavizar”.

Dita esta desfaçatez pelo nosso último presidente, e agora inspirados no que é defendido por Evanildo Bechara, resta-nos fazer uma pergunta: se as crianças não vão acessar a língua vernacular brasileira nos livros didáticos e, em especial, as filhas do proletariado, onde elas irão encontrar este bem tão rico e precioso que é a douda linguagem e a língua escrita, em letreiros de ônibus, em latas de margarina, placas de ruas ou em *outdoors*, entre tantas outras coisas supérfluas do nosso cotidiano?

Provavelmente, não, pois, vale acrescentar, via de regra encontramos a língua vernacular mais bem trabalhada nos livros didáticos, na sala de aula ou nos livros paradidáticos albergados nas bibliotecas escolares, como por exemplo nos livros *O quinze*, de Rachel de Queiroz (1910-2003), *Sítio do Picapau Amarelo*, de Monteiro Lobato (1882-1948), no *Alienista*, de Machado de Assis (1839-1908), em *Macunaíma*, de Mário de Andrade (1893-1945), entre tantos outros.

Dito isso, pensemos por um instante: o que aconteceria se os filhos da classe trabalhadora tomassem em mãos à obra *O Conde de Monte Cristo*, de Alexandre Dumas (1802-1870) ou *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus (1914-1977), e se apropriassem da mensagem principal que foi transmitida por seus autores? Diante desta

primeira inflexão de pensamento, forcemos mais um pouco a nossa massa cefálica e pensemos também no que poderia acontecer se os filhos de campônios, caiçaras, ou ribeirinhos comessem a exigir para ler em suas escolas obras do quilate de *Laços de família*, de Clarice Lispector (1920-1977), *As meninas*, de Lygia Fagundes Telles (1923-2022) ou de *Dom Quixote de La Mancha*, de Miguel de Cervantes (1547-1616). Provavelmente, seria algo bem desconfortável e desconcertante, se não vexatório, para um (des)governo como o nosso último, haja vista o seu pouco apreço pela douda cultura que, via de regra, costuma grassar secundado pelo mau hábito de achincalhamento da ciência.

Logo, para “ajudarmos” o nosso talvez “mal assessorado” e “desavisado” ex-presidente em uma possível retratação futura que ele queira realizar poderíamos muito bem recorrer novamente em seu ‘auxílio’ a Freire (2000), pois este último nos explica que a leitura se dá basicamente em dois momentos elementares em nossas vidas. O primeiro se dá na percepção do pequeno universo social dos indivíduos, *i. e.*, na própria vida, e o segundo se dá na compreensão da leitura da palavra universal, ou seja, da palavra escrita, ideia esta que por sinal também é defendida por Bechara (2019).

Grosso modo, em anuência com Solé (1998), Freire (2000), Cândido (2017) e Soares (2019; 2020), podemos afirmar sem medo algum de vacilar que a leitura plena, fluente, e, como também é defendida por Bechara (2019), Saviani (2018) e Saviani e Duarte (2021), compreendida enquanto ato de fruição catártica do gênero humano, só se dá única e exclusivamente na passagem da simples imediatez do cotidiano individual e da crueza singular dos sujeitos aos complexos do mediado do universal e, em concomitância, no retorno do segundo ao primeiro de forma a enriquecê-lo, ou seja, em um movimento pendular de muitas ‘idas’, ‘vindas’ e ‘retornos’ que se enriquecem mutuamente, ou seja, de forma dialética.

Isso posto, podemos então parafrasear Freire (2000) e afirmarmos que primeiro devemos nos arriscar em riscos menores para só depois – agora munidos de experiências práticas no âmbito do universo substantivo-concreto e do universo prático-abstrato para, assim, rompermos com o senso comum – incorrerem em riscos maiores e mais elaborados, *i. e.*, no que nos é, em certa forma ou em certa medida, desconhecido. Ainda anuentes com o autor pernambucano, percebemos que o nosso ‘primeiro mundo’ é o nosso próprio lar, ou seja, é onde nós desenvolvemos os primeiros traquejos de

humanidade graças aos cuidados fraternos de nossos pais e mães. Este pequeno mundo pautado em nossa atividade que podemos resumi-la como ‘empírico-participativa’ é onde nós podemos realizar as nossas primeiras leituras, embora que ainda apenas de forma semiótica ou contemplativa.

Logo, podemos afirmar que quanto mais experimentamos o mundo a nossa volta mais nós podemos perceber os contrastes entre o ‘nosso mundo’ e o ‘mundo exterior’. Podemos concluir disto que quanto mais realizarmos atividades diversas no que nós poderíamos chamar de “círculos concêntricos” (Freire, 2000) mais ainda nós poderemos elevar de forma exponencial a nossa capacidade de apreensão do mundo social. Dito isso em Freire (2000) poderíamos dialogar agora também com Dias (2001) para esmiuçar melhor o que dissemos há pouco.

Este nosso pequeno “círculo concêntrico” (Freire, 2000) poderia ser descrito em três momentos que se retroalimentam cotidianamente. Vejamos como esses momentos se dão no quadro que se segue logo mais à frente:

Quadro 1 – Momentos constitutivos da capacidade de apreensão da língua e da fala no mundo social

MOMENTOS	ESPECIFICIDADES
1	O primeiro momento pode ser descrito pelo universo substantivo-concreto e prático, pois é formado basicamente por rudimentos básicos de linguagem (choro, arrulho, gorgolejo, balbucio, gestos, holófrase, onomatopeia e fala) e pelo contato imediato com cores, cheiros e odores, formas e texturas, sabores etc. que o indivíduo tem acesso durante a sua formação humana, principalmente em sua primeira infância (0 a 06 anos) com o convívio social e com o contato com brinquedos, alimentos, móveis domésticos etc.;
2	O segundo momento pode ser retratado por algo um pouco mais complexo que o primeiro, pois este já carrega traquejos de abstração em sua práxis, ou seja, aqui encontramos o 1º nível do universo prático-abstrato no ser. Neste, o indivíduo qualifica de forma ampliada os rudimentos elementares da fala já mencionados e passa a mediar os seus sentimentos e suas vontades com outras pessoas, principalmente com os seus parentes de 1º grau graças ao convívio mais próximo (pai e mãe, irmãos, primos e avós);
3	O terceiro e último momento pode ser representado pela interação que se dá no 2º nível do universo prático-abstrato em um grau bem mais complexo que os dois primeiros, pois aqui nós podemos encontrar uma sofisticação no traquejo da fala e na mediação dos conflitos de interesses singulares com as pessoas de fora do seu seio familiar. Este é desenvolvido pelo indivíduo diariamente em contato com o mundo social que lhe rodeia principalmente durante a sua 2ª infância (06-10 anos) com os seus vizinhos, colegas da rua ou da escola, o “bodegueiro”, os professores etc.

Fonte: Autores (2024). Adaptado de Ana Iorio Dias (2001) e Paulo Freire (2000).

Assim sendo, podemos compreender que a partir de encontros esporádicos destes “círculos concêntricos” (Freire, 2000) – onde os círculos menores se chocam com

os círculos maiores – o nosso mundo imediato passa a incorporar a uma linguagem, gostos, crenças e um conjunto de valores já elaborados e decantados pelas gerações passadas. Dentro deste processo contraditório e dialético o nosso pequeno mundo se liga a contextos muito mais amplos que inicialmente o era e de cujo valor e significância a nossa mente – em formação – se quer podia suspeitar de sua existência.

Logo, nos fica bem evidente que para os filhos da classe trabalhadora, como bem disse Saviani (2018) e Saviani e Duarte (2021), a escola é o local por excelência em que os filhos do proletariado irão finalmente poder acessar o domínio da doura cultura e, assim, da leitura e da escrita para que possam com o domínio da “arte dos dominadores” (Saviani; Duarte, 2012) romperem com o ciclo de opressão e com o hiato entre as duas classes elementares – classe proletária e classe burguesa –, ou seja, para que possam eliminar o abismo que existe entre a classe que dispõe simplesmente da venda de sua força de trabalho para sobreviver e a classe que por deter para si os meios de produção vive de vampirizar a primeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, lembramos aos leitores que fora neste contexto, onde o mundo parece caminhar a passos largos para a barbárie total e onde a educação parece ter entrado em uma tempestade similar à que o nobre V. Andrèitch e o mujique Nikita entraram na ficção *Senhores e servos*, de Leon Tolstói (1828-1910), ou na jornada errante rumo à terra de Nod, em que Cain entrou na trama ficcional de José Saramago (1922-2010).

Foi neste contexto tempestivo e sombrio em que o nosso (des)governo, já claramente “sem máscara alguma”, flanou de forma bem despreocupada com os seus acólitos, diga-se de passagem, também fascistas, pois ele já não sentia mais a necessidade de escamotear a sua sede golpista por morte e miséria de seus inimigos, insiste em intensificar a reprodução ampliada da desinformação obscurantista anti-científica e a “falsificação da ira popular” iniciadas há muitos anos e que se intensificaram em nosso país em 2013.

Dito isso, temos a clareza que a defesa da promoção da educação e do acesso à cultura letrada pelos filhos da classe trabalhadora deve ser defendida com todo o

nosso compromisso político e toda forma de expressão reacionária e contrária a isto deve ser obstada e combatida com todo o arroubo científico que dispomos. Em nossa compreensão, precisamos tomar muito cuidado com a pouca luz que está sendo produzida por estes movimentos negacionistas e fanáticos religiosos que se espalham feitos miasmas cancerígenos em nosso país, sendo alimentados constantemente com o mais refinado, despótico e autofágico ódio de classe, que, por sua vez, vem secundado por um sem número de tipos de neuroses paranoicas e delirantes de desinformação.

Estes movimentos que estão sendo manipulados por exímios arrivistas da retórica que se aproveitam da fragilidade e da religiosidade da fé popular para mistificar a realidade para as massas inculcam nestas muitas mentes e corações que “sobrevivem” tão desesperados com o desamparo social uma alienação tão profunda, mesquinha, odiosa e perigosa que estes acólitos do fascismo, assim como os famosos *kamikazes* japoneses fizeram no final da Segunda Guerra (1939-1945), embarcam em uma missão paranoica “sem volta”, em uma espécie de “guerra santa”, em que, com efeito, acabam por ignorar as lições históricas mais importantes que os movimentos fascistas e totalitários nos deixaram de suas aplicações práticas na tessitura social.

Dito isso, é de se salutar aqui que a melhor lição que podemos tirar das experiências fascistas e totalitárias para servir de alerta para aqueles que estão completamente alinhados à necropolítica de nosso (des)governo é o fato de que na Alemanha de A. Hitler (1943-1945), na Itália de B. Mussolini (1925-1943), em Portugal de A. Salazar (1933-1974), na Espanha de F. Franco (1939-1975), no Chile de A. Pinochet (1973-1990) ou mesmo durante os regimes autoritários e antidemocráticos das nossas próprias experiências ocorridas durante a Ditadura do Estado Novo (1937-1945) ou da nossa Ditadura empresarial-militar brasileira (1964-1985), que seria a de que ao final de tudo, quando os poderosos alcançam o seu real objetivo egoísta, assim como fez o deus Saturno na mitologia grega, o ódio costuma devorar os seus próprios filhos.

Contudo, em anuência com os autores trazidos até aqui por nós, concluímos o nosso texto certos de que precisamos tomar muito cuidado com esta “pseudo-luz” que é emitida pelo “farol do fascismo” em nosso tempo, pois, este ao invés de guiar os navegantes para uma rota segura, muito pelo contrário, os leva de encontro direto as pedras e a ‘lanterna dos afogados’. O que até aqui chamamos de “pseudoluz”, se trata de uma ‘luz falsa’ muito perigosa, pois esta se trata de algo muito mais tomado pelas

sombras a que supostamente se propõe a iluminar do que pela capacidade de aclarar realmente algo.

Ou seja, esta “pseudoluz” anticientífica, obscurantista, revisionista e mistificadora em que estamos inseridos dentro da agudização da crise estrutural e autofágica do capitalismo despótico hipermistifica a concretude do real onde, com efeito, mantém as mentes e os corações imantados em uma espécie de credo religioso que defende algo que, parafraseando a bíblia cristã, poderíamos definir como ‘tudo posso naquilo que não me fortalece’.

Por fim, por se tratar de palavras que circunscrevem tão bem a nossa atual necessidade, reproduziremos a exortação feita por Antônio Gramsci (1891-1937) ao lutar contra o fascismo italiano e que foram recuperadas por Saviani (2012, p. 11) quando o autor sardo nos disse o seguinte: “instruí-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa inteligência. Agitai-vos, porque teremos necessidade de todo o nosso entusiasmo. Organizai-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa força”.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Corona vírus [recurso eletrônico]**: o trabalho sob fogo cruzado. São Paulo: Boitempo, 2020.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 39. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BRAGA, Ruy. **A rebeldia do precariado**: trabalho e neoliberalismo no Sul global. São Paulo: Boitempo, 2017.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CÂNDIDO, Antonio. **Na sala de aula**: cadernos de análise literária. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017.

DIAS, Ana Iório. **Ensino da linguagem no currículo**. Fortaleza, CE: Brasil Tropical, 2001.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas-SP, Autores Associados, 2008.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. ver. Campinas-SP, Autores Associados, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 40. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. ver. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução de Paulo Cesar Castanheira e Sérgio Lessa. 1. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

MORAIS, Maria Célia Marcondes de. **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SAFATLE, Vladimir. A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. *In*: SAFATLE, Vladimir; JUNIOR, Nelson da Silva; DUNKER, Cristian. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes**: a pedagogia histórico crítica contra a barbárie. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2019.

SOARES Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Claudia Schilling. Revisão técnica de Maria da Graça Souza Horn. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

CAPÍTULO 2

PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO, NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: FACES DE UMA MESMA MOEDA⁴

*Francisco Glauber de Oliveira Paulino
Frederico Jorge Ferreira Costa
Maria Núbia de Araújo*

INTRODUÇÃO

No processo de construção da sociabilidade humana, diversos complexos sociais desenvolvem-se, tais como a política, a religião, a linguagem, a educação, entre outras. A educação é um complexo que apresenta autonomia relativa e dependência ontológica em relação ao trabalho, momento fundante do ser social. Essa autonomia refere-se ao fato de a educação, assim como outros complexos sociais, desempenharem funções específicas as quais se diferenciam do intercâmbio direto entre o ser humano e a natureza. No que tange à dependência ontológica, tal afirmação justifica-se no surgimento dos complexos sociais ocorrerem no seio de uma sociabilidade produzida pelo trabalho o qual se trata do processo de ampliação das possibilidades humanas, propiciado pela evolução e complexificação do trabalho que tornam necessários desenvolvimentos de outros complexos sociais (Lukács, 2013).

Como veremos logo mais, na relação de trabalho explorado que veio arrolando-se ao longo dos últimos anos, o trabalho estratificado, que se metamorfoseou e se combinou com vários modelos de trabalho penoso, acabou por criar justamente a sua antípoda, a saber, o homem reificado de sua humanidade e, *pari passu*, que é alienado do produto de seu trabalho objetivado cotidianamente.

Visando a uma melhor compreensão do *modus operandi* capitalista atual, do Mundo do trabalho e da educação, julgamos valer a pena um breve resgate de nossa gênese histórica para nos auxiliar na apreensão e compreensão do comprometimento de nossa

⁴ Este artigo foi publicado originalmente na *Revista Universidade e Sociedade*, v. 1, n. 73, 2024, p. 84-97. O mesmo sofreu algumas alterações de conteúdo e de formatação para atender as exigências desta publicação, mas nada que tenha modificando o conteúdo original do texto ou o posicionamento de seus autores diante do problema discutido.

formação sócio-político-cultural. Para que possamos situar-nos na querela que nos propomos neste texto, já que a compreensão do fundamento da sociedade capitalista é questionada por autores que negam a centralidade do trabalho e que, portanto, negam o processo de fagocitose e de autofagia humana em que o Estado de bem-estar social está sendo carcomido de dentro para fora.

Com o intuito de buscar as primeiras pistas de respostas para a inquietação indagadora supramencionada, iniciamos a nossa pesquisa com a leitura dos seguintes autores: Antunes (2022; 2020; 2011; 2005), Cavalcanti (2021), Harvey (2016), Bruder (2017) e Safatle, Silva Junior e Dunker (2021). O tema mencionado, em um segundo momento, também foi apreciado a partir da confrontação destas com a leitura de Oliveira (2018), Marx (2017), Braga (2017), Huws (2017) e Abílio (2011). Para o último momento demos conta da leitura de Saviani e Duarte (2021), Duarte (2011; 2008), Mészáros (2011), Gentili (1995), Freitas [et al.] (2019), Kuenzer (2011) e Chomsky (2002). Ao colocarmos a periodização da precarização das relações de trabalho e da educação em pauta, visamos apresentá-las por intermédio de um enfoque crítico ancorado no aporte filosófico materialista-dialético, à luz do qual se evidencia a natureza do ser social, conforme Paulo Netto (2011).

Por uma questão de rigorosidade intelectual, apontaremos agora alguns dos fatores que nos pareceram mais significativos em nosso processo de pesquisa e de revisão bibliográfica no esforço de uma melhor compreensão do desenvolvimento do Mundo do trabalho e educacional, seus padrões de permanência e de. Para tanto, abordaremos o processo de adoecimento do proletariado, a nova forma de estratificação capitalista no Mundo do trabalho e o *ethos* em voga na educação.

CRÔNICAS DE UMA MORTE ANUNCIADA: ADOECIMENTO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO

Conforme vimos percebendo nas falas dos vários especialistas da Sociologia do Trabalho que embasam esta pesquisa, das muitas formas de manifestação de comorbidades, às doenças advindas do sofrimento psicológico humano, em especial a depressão, são a maior causa do afastamento dos trabalhadores de seus postos de emprego no mundo. Estas doenças, causadas principalmente pelo alto nível de *stress* do

ambiente laborativo, por uma elevadíssima sobrecarga de trabalho e, por último, por uma forte imposição de metas e de tarefas inalcançáveis a serem cumpridas são as principais causas do adoecimento no trabalho. Cavalcanti (2021, p.70) realizou uma análise minuciosa sobre o adoecimento físico e mental em diferentes espaços laborativos e de modo bem vívido nos propôs o seguinte:

De fato, é manifesto que a *repetição* dos frigoríficos, a *exaustão* do corte da cana, a *penosidade* da mineração, a *sobrecarga* da construção civil, etc. são fatores que geram danos à estrutura física dos trabalhadores. Mas o adoecimento do corpo decorre não apenas das especificidades estafantes das atividades desenvolvidas: ele varia também conforme o tipo de organização do trabalho. Até mesmo atividades que demandam a utilização de menor esforço físico e realizadas em ambientes aparentemente livres de risco causam lesões e enfermidades que variam de acordo com as formas de gestão e administração e as coerções delas decorrentes. O setor de *call center* e *telemarketing*, que tanto cresceu nas últimas décadas, pode servir de exemplo. Os teleoperadores trabalham em baias que os separam e isolam, e sofrem rígida vigilância dos supervisores, que controlam produtividade e tempo médio de atendimento, deixando-os em permanente estado de ansiedade. Baixos salários, alta rotatividade e frequentes maus-tratos são práticas que remetem ao velho regime fabril despótico, agora revigorado pelas terceirizações e pelas subcontratações. Tudo isso, aliado ao uso contínuo de fones de ouvido em ambientes ruidosos, à utilização ininterrupta da voz, geralmente em elevada entonação, e à frequente limitação no uso do sanitário, vem causando graves enfermidades profissionais, tais como perda auditiva, inflamação na laringe, rouquidão e infecção urinária. (Acréscimos e itálicos do original)

Embora Cavalcanti (2021) tenha se dedicado a casos brasileiros, por certo, angústia, inquietação e assédio moral, hoje em dia, fazem parte do cotidiano de muitos dos trabalhadores, independentemente da profissão e parte geográfica do globo, graças a “desterritorialização do Terceiro Mundo” (Harvey, 2016).

O medo de perder o seu emprego, e assim cair no cadafalso do desemprego, é apontado como a principal causa do estresse e dos demais transtornos psicológicos. Porém, mesmo com a vasta literatura disposta pelos sociólogos do trabalho, psicólogos e jornalistas que se debruçaram sobre esta temática apontando os reais motivos da classe trabalhadora está adoecendo, ‘as empresas’ se negam a assumir as suas responsabilidades sobre esses processos. Esse tema já foi problematizado por diversos autores, dentre os quais mencionamos, a título de exemplificação, os trabalhos de Antunes (2022; 2020), Safatle, Silva Junior e Dunker (2021), e de Bruder, (2017). Nestas obras mencionadas é possível percebermos que o trabalho precarizado já é uma condição estruturante da legislação trabalhista nos países desenvolvidos, mesmo nas grandes

potências (Alemanha, França, Inglaterra, entre outras), e com requintes de crueldade no estômago da besta capitalista (EUA).

Dito isso, caímos em dois dilemas elementares. Mas, afinal, como lidar com a pressão laboral e nas relações trabalhistas sem adoecer? Por que a classe trabalhadora está adoecendo? Tentando responder esta dupla inquietação manifestamos que para compreendermos o que está se passando dentro das relações de trabalho primeiramente precisamos levar em consideração o processo de mundialização neoliberal e, assim, o como ele se imbricou as relações de trabalho, pois este processo se espalhou feito um miasma cancerígeno pelas relações de trabalho, em nível global, desde o final da década de 1970 e início da década de 1980.

Embora as relações de trabalho já viessem evoluindo de forma venal para a classe trabalhadora desde a grande 1ª “revolução da máquina” e certamente com os ciclos de intensificação do trabalho postos em prática graças às 2ª e 3ª “revoluções maquinicas”, este, seguramente, é o marco do aumento exponencial do adoecimento do trabalho (Antunes, 2011). Esse processo de globalização do sofrimento humano e esfacelamento psicológico (ansiedade, depressão, *Burnout*, entre outras), veio acompanhado com novas formas de reorganização do trabalho que, por sua vez, estavam associadas a novos modelos de gestão do trabalho. Em linhas gerais, esses novos modelos de gestão do trabalho neoliberal estão bastante ligados a metas inalcançáveis, as quais, por sinal, mudam o tempo todo (Safatle; Silva Junior; Dunker, 2021).

A pressão sobre o trabalho, e sobre os trabalhadores se amplificou de uma maneira nunca vista em nossa história recente. Em todas as pesquisas sérias sobre o Mundo do Trabalho atual é notório que nunca houve uma taxa de extração/produzitividade de mais-valor e de estratificação do trabalho tão alta como a que possuímos hoje. Em nossa contemporaneidade, a classe trabalhadora vive com uma sensação permanente de esgotamento e de estafa, tanto física quanto mental, motivo pelo qual fez com que os diagnósticos de *Síndrome de Burnout* tenha se tornado um dos diagnósticos clínicos mais comuns de nosso século ao redor de todo mundo. Os níveis tétricos de pedidos por afastamentos por conta de *Síndrome de Burnout* foram tão alarmantes nos últimos anos que, em janeiro de 2022, a Organização Mundial de Saúde (OMS) se viu obrigada a incorporar a *Síndrome de Burnout* junto às doenças ocupacionais do trabalho (Cavalcanti, 2021).

O senso comum de praticamente todas as relações de trabalho modernas é de que o trabalhador não consegue dar conta das coisas que tem para fazer, de estar sempre atrasado com tudo e, assim, de estar sempre sendo cobrado por fazer mais e mais ainda do que já se faz, pois vivem no tacão da violência passiva a qual diz: “você tem que dar conta, pois se você não der tem quem dê!”.

E é nessas condições em que a classe trabalhadora vem cada vez mais desenvolvendo o seu *labour*, em funções que levam cada vez mais a doenças do tipo *ósseas musculares* (osteoporose, reumatismo, entre outras), *doenças neuromusculares* (fibromialgia, esclerose lateral amiotrófica - ELA, entre outras) e a *doenças nervomusculares* (lesão por esforço repetitivo - LER, distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho - DORT, entre outros). Todas estas doenças mencionadas estão diretamente ligadas com a intensidade e a produtividade do trabalho (Safatle, Silva Junior e Dunker, 2021).

Na maioria das vezes, as doenças laborais resultam em lesões físicas, transtornos psicossomáticos, surtos mentais, depressão, ansiedade, síndrome do pânico, entre tantas outras psicopatologias. Tudo que se dá dentro das relações de trabalho extratificantes são gatilhos de ativação e desencadeadores das doenças físicas e do próprio adoecimento mental. A melhor explicação para esta condição de aviltamento é o fato de nós vivermos numa sociedade em que cada vez mais as pessoas se sentem inseguras o tempo todo, pois independentemente do ramo de trabalho não há mais segurança do que vai ser a vida do trabalhador na próxima semana, quiçá daqui a seis meses ou mesmo daqui a um ano, pois a contrapelo das condições de projeção de parte da classe trabalhadora do passado, onde podia-se planejar a vida anos à frente, no momento em que vivemos, ninguém tem esta garantia.

No contexto histórico em que nós vivemos, ninguém tem a garantia de que vai estar trabalhando daqui a dois ou três meses quanto mais daqui a 05, 10 ou mesmo os 35 anos consecutivos exigidos para a aposentadoria em nosso país. Embora o Brasil não seja um caso isolado na América Latina, pois a sanha imperialista vem corroendo a seguridade social em todos os países, encerrando o ciclo de contrarreformas iniciadas na década de 1990 por Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso e, para o espanto da ‘esquerda’, mantidas no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Antunes, 2005), desde

2019, com a aprovação da Reforma trabalhista, e de 2020, vide a aprovação da Reforma da previdência, estamos à deriva de seguridade e de perspectiva no futuro.

Graças a última versão nefasta da legislação trabalhista, a flexibilização intensificou-se ainda mais. Os contratos de trabalho, pautados na contratação intermitente, saíram da exceção para a regra. Essa forma de precarização do trabalho se expressa basicamente de duas formas, a precarização propriamente dita das relações de trabalho e a mistificação do trabalho explorado. Um bom exemplo disso podemos encontrar facilmente nas universidades quando vemos levas de alunos indo assinar os seus contratos de estágio. Geralmente pautados na ‘Pedagogia da prática’, as relações de estágio costumam possuir toda uma ‘mística hipnótica’ que segue dizendo ao estagiário que adequando-se a ela ‘ele vai conseguir se inserir no mercado de trabalho’, que assim ‘ele vai aprender na prática antes mesmo de se graduar’, que ‘ele vai aprender como é desenvolvido o seu trabalho’, etc. Contudo, os contratos de estágio possuem em seu escopo um elemento muito forte de precarização do trabalho.

Não é incomum encontrarmos os estudantes dizendo que vão estagiar nas empresas, mas que na verdade, acabam desenvolvendo atividades dentro das mesmas que são compatíveis às atividades de um trabalhador o qual deveria ter sido devidamente contratado com todos os direitos, com registro em carteira e com o salário compatível com o da categoria. As empresas costumam contratar este serviço pelo seu baixo custo.

A CORRIDA PARA O FUNDO DO POÇO: VAMOS PARA “UBERLÂND”!

O ciclo de crises auto imanentes do capitalismo, o desenvolvimento tecnológico, maquínico e informacional que se acumularam ao longo dos últimos 200 – eventos estes que foram catapultados pela agudização da crise estrutural do capitalismo que explodiu em 2008 – tornaram possível algo sem precedentes em nossa história moderna, a oportunidade para que a burguesia pudesse embarcar em uma nova fase de acumulação espoliativa e a classe trabalhadora saísse em partida em uma corrida para o fundo do poço, *i. e.*, para condições mais precarizadas, desprotegidas e abjetas de trabalho estratificado nunca vistas (Antunes, 2020).

Desde pelo menos a segunda metade do século XX, após um ciclo de guerras em níveis locais, continentais e de duas em nível mundial, respectivamente, 1914-1918 e

1939-1945, o capitalismo entrou em uma nova fase de ‘acumulação de rapina’ (ou acumulação primitiva primária), onde para manter-se operando segue rapinado os recursos naturais dos países que estão de fora do grupo dos países imperialistas e promovendo ciclos autofágicos em direitos trabalhistas e seguridade social alcançados durante os anos áureos do estado de bem estar social nos países desenvolvidos.

Para manter-se estável, o capitalismo seguiu vampirizando os serviços públicos em todo o globo, porém com bem mais afinco nos países periféricos. No caso do Brasil, a década de 1990 foi o laboratório do ciclo de privatizações do setor público, da canibalização da capacidade produtiva brasileira e de transferência de capital nacional para os países imperialistas (Antunes, 2005). Nesse processo de precarização e de mercadorização do serviço público (ou acumulação primitiva secundária), atividades que eram antes realizadas com vistas em seu valor de uso (tais como saúde, educação, etc.) foram tão padronizadas e dilapidadas que passaram a ser financeirizadas, e negociadas para a obtenção de lucros e, assim, apropriadas pelo espectro “encarnado” do capitalismo: o Mercado (Braga, 2017).

Para se manter ativo, principalmente o capitalismo rentista, transformou os valores de uso não mercadorizados até então em valores de uso mercadorizados e assim dando-lhes um valor de troca no mercado (Huws, 2017). Dito isso, percebemos que da década de 1990 para cá, o Brasil, então, ‘foi só ladeira abaixo’ no que diz respeito a estabilidade e a pouca proteção da classe trabalhadora em todos os ambientes laborais. E a última década marca bem precisamente a chegada em nosso país de um novo modelo de subcontratação laborativa bem mais venal do que se gestava o qual, apesar de ter encontrado uma certa dificuldade jurídica e de logística de início para a sua implementação, em pouco tempo, tornou-se o principal modelo de subcontratação do segmento de trabalho da *e-commerce*. 2014 é o ano em que a empresa de logística de transportes *Uber* chega ao Brasil e, assim, o modelo de gerenciamento laboral o qual foi secundado pela *99*, *Ifood* entre outras, seguindo a tendência mundial, veio a se tornar a ponta de lança do mercado de trabalho precarizado brasileiro. Essa nova divisão global do trabalho emerge em nosso país trazendo em seu corolário novos padrões de precarização nas relações contratuais e, principalmente, novas configurações corporativas e setoriais (Antunes, 2022).

A partir do modelo de gerenciamento algorítmico de trabalho da *Uber* mais e mais atividades econômicas do setor de serviços foram sendo subsumidas por este modelo de trabalho precarizado, tornando-se, assim, atividades muito mais movediças para o proletariado e muito mais atraentes para os capitalistas que embarcaram na onda das *empresas aplicativos*. A medida em que foram surgindo novas *empresas de plataforma* ligadas a *gig economy* (economia de bicos) e da *lean platform economy* (economia de plataforma enxuta), grandes companhias entraram em um duplo processo gerencial onde, de um lado, encontramos uma agregação dos interesses orgânicos aos capitalistas e, diametralmente, encontramos um forte processo de fagotização nas relações de trabalho, embaralhando e ré-embaralhando as suas atividades em novas combinações (Antunes, 2022).

Essa organização da sociedade pautada na ‘flutuação algorítmica’ a qual está levando a classe trabalhadora a jogar o jogo da ‘roleta russa viração’ vem corroendo cada vez mais o caráter da sociedade e levando ao declínio do homem público graças às variadas formas de ‘tirantias da intimidade’. A vida algorítmica vem corroendo o nosso entendimento de público e privado. Por conta disso, nós estamos convivendo com a tiranização de nossas intimidades, com a erosão da esfera do privado (Abílio, 2011).

O desemprego permanente tão fomentado pela política neoliberal que se acentuou nos últimos anos contribuiu sobremaneira para o aumento exponencial da *gig economy* (economia de bicos) e do que a sociologia do trabalho está chamando de *uberização do trabalho*, em especial durante a pandemia de Covid-19. Ao que tudo indica esta condição de trabalho precarizada se tornou a ponta de lança de um novo modelo de trabalho desprotegido, *commoditizado* e desregulado a nível global (Antunes, 2022; 2020).

A uberização se manifesta a nível global como uma espécie de hibridismo laboral onde podemos encontrar em nosso tempo corrente “combinações esdrúxulas” do que existe de mais avançado e moderno rebocando o que há de mais reacionário e arcaico (Oliveira, 2013). Na sociedade contemporânea podemos encontrar as formas mais sofisticadas de controle e de produção tecnológicos produzidos pela humanidade – desenvolvimento tecnológico este que ocorre hoje em dia graças a hibridização que se dá de forma interconectada pela bioengenharia, pela nanotecnologia, por controles algorítmicos de computação e organizados de forma sistemática na/pela *big data* e pela convergência tecnológica com o propósito de desvalorizar as objetivações do trabalho já

realizadas, desvalorizar o capital constante e, por último, inserir um novo ‘capital provisório’ que possua um menor *quantum* de valor e que já venha pré-programado para ‘auto-obsolecer-se’ o quanto antes.

Às piores formas de disciplinamento e de remuneração, como é o caso do “salário por tempo” e o “salário por peça” (Marx, 2017), por exemplo, gerem as formas de disciplinamento laboral uberizados – que geralmente se realizam somadas ao sistema de ‘multa por insubordinação’ – estratificam e adoecem os trabalhadores muito mais rápido graças a sua virulência laborativa. O que afirmamos por último poderia ser resumido como sendo uma forma de relação social de subcontratação laboral cadaverosa que está inserido dentro de um ciclo de aprofundamento da precarização das condições de trabalho que foram tão bem descritas por Safatle, Silva Junior e Dunker (2021) e Antunes (2020; 2022).

Esta mudança tecnológica (maquínico-operacional e de gestão laboral) veio amalgamada em uma nova morfologia do trabalho que exasperou ainda mais a divisão sociossexual e étnico-racial do trabalho. Divisão esta que, infelizmente, veio para pior, pois por conta de sua virulência, passou a corroer o trabalho realizativo de humanidade de forma permanente. Esta degradação passou a se manifestar ao mesmo tempo em que foi proletarizando as castas médias e precarizando o proletariado nas mais diversas áreas (imantada pelo credo mistificador do empreendedorismo) e que desaguou em um novo contingente de trabalhadores voltados principalmente para a área de serviços e voltados para a realização da mercadoria.

Compreender a categoria analítica mercadoria é de suma importância para compreender o porquê da *uberização* (precarização total) do ‘Mundo do Trabalho’, o que por sua vez nos leva diretamente aos estudos de Marx (2017). Para Marx (2017), a mercadoria pode ser definida como um objeto externo ao indivíduo que por intermédio de suas propriedades ímpares consegue satisfazer as mais diversas necessidades e/ou vontades humanas, ou seja, a mercadoria tanto pode prover necessidades físicas quanto necessidades do espírito sem alterar a sua natureza.

Talvez a mudança mais importante que se gestou no desenvolvimento capitalista contemporâneo tenha sido o aumento da mercadorização das atividades de serviços (Huws, 2017). A massa de desempregados em nosso país em 2022, segundo Antunes (2022), era de mais de 14 milhões. Se a estes somarmos os quase 6 milhões de

desempregados por desalento, ultrapassamos a soma 20 milhões de trabalhadores desamparados e jogados à própria sorte no terreno movediço do *capitalismo de plataforma*. As medidas da Reforma Trabalhista – leia-se o aprofundamento da flexibilização do trabalho, as novas modalidades de contratação precária (trabalho intermitente), a regulamentação do teletrabalho, o desmonte do sindicalismo e o bloqueio de acesso à Justiça do Trabalho – sacramentaram o precário “Mundo do Trabalho” no Brasil contemporâneo.

O QUALIS DO PRECARIADO: OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E A EDUCAÇÃO

Neste tópico específico do trabalho em tela, teremos como ponto nodal de nossa escrita ressaltar de forma crítica a influência do Banco Mundial (BM) e de seus congêneres na formação humana sob o corolário da teoria do capital humano e da sanha do neoliberalismo na educação, algo que com o passar dos anos, e com o bom êxito da implementação do programa criado no “Consenso [neoliberal] de Washington” (Chomsky, 2002), acabou desaguando na construção de uma espécie de ‘escola caça-níquel’. Após a implementação do modelo *slot school* na escola pública, graças às pedagogias anedóticas (Pedagogia da Qualidade Total, Pedagogia Multicultural, Pedagogia das Competências, entre outras) e às metodologias mistificadoras (Teoria do Professor Reflexivo, Sala de aula invertida, Gameificação e demais assemelhadas) e do sequestro da autoridade do professor a concepção de educação e de escola foi tão distorcida que a educação-escola acabou virando uma caricatura (mal feita) de si mesma (Saviani; Duarte, 2021).

A escola vislumbrada pela sanha neoliberal mais se assemelha à lógica dos jogos de azar do que de qualquer outra coisa, haja vista que a mesma está programada, embora não assuma, ao fim e ao cabo, para fazer todos perderem. Conforme Gentili (1995) a cooperação do Banco Mundial (BM) junto ao Ministério da Educação (MEC) em nosso país surgiu como alternativa à assistência de natureza bilateral, desenvolvida a partir dos anos de 1950, no âmbito de acordos econômicos entre os governos brasileiro e estadunidense. Em 1961, os fundos destinados à assistência técnica foram destinados pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), a referida agência para o desenvolvimento internacional que fora criada no quadro da

‘Aliança para o Progresso’, especialmente para promover assistência ao processo de desenvolvimento no ‘Terceiro mundo’.

Conforme pudemos depurar dos escritos de Mészáros (2011), asseveramos que em razão da crise estrutural, que se acometera ao grande capital em meados de 1970, fora imposto aos países periféricos políticas de ajuste socioeconômicas a fomento das exigências dos países que estão no topo do capitalismo de cariz imperialista no então chamado mundo globalizado. Nesse sentido, logo após o “Consenso [neoliberal] de Washington” (Chomsky, 2002), em 1989, os organismos internacionais, a fomento do BM e do Fundo Monetário Internacional (FMI), passaram a ditar as suas estratégias pedagógicas na e para a educação em nível global, passando assim a manietar as políticas de Estado que visavam o desenvolvimento social nos países subdesenvolvidos com suas medidas “austericidas” de matiz neoliberal (Braga, 2017).

Antunes (2011) nos assevera que o quadro típico de dominação externa se originou do processo de expansão das grandes empresas corporativas atuando nas esferas industriais, comerciais, de serviços e financeiras. O advento de um *imperialismo total*, sob a tutela estadunidense, mas também, com a participação de alguns países europeus e do Japão. Antunes (2011), aferrado na práxis mezariana, nos assevera que o novo padrão de *imperialismo* é, em si mesmo, destrutivo para o desenvolvimento dos países latino americanos e demais países do sul global. Antunes (2011, p. 41) conclui seu raciocínio com a seguinte inferência,

[...] Sob pressão dos EUA e de organismos multilaterais como o FMI e o Banco Mundial, os governos [...] não apenas assumiram como aprofundaram as ideologias monetaristas de estabilização financeira e de controle das dívidas do país, os quais, mediante severos ajustes fiscais, atraíram investimentos externos de caráter crescentemente especulativo. [...]

Isto posto, lançaremos mão novamente da obra de Gentili (1995, p. 230), pois o mesmo, ao analisar de forma ampliada o neoliberalismo, afirma o seguinte:

[...] o neoliberalismo expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia do mundo capitalista como produto do esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir do fim dos anos 60 e começo dos anos 70. O(s) neoliberalismo(s) expressa(m) a necessidade de restabelecer a hegemonia burguesa no quadro desta nova configuração do capitalismo em um sentido global. (Acréscimos do original)

No início da década de 1970, a política sociometabólica passou a ser direcionada pela égide do neoliberalismo, indo de contrapartida ao *Welfare State*. Com o início do processo de liofilização do Estado de bem-estar social o mundo do grande capital passou a testemunhar uma forte hecatombe na margem de acumulação financeira e como unguento para tal situação e para manter os índices de opulência do capital, começaram a adotar medidas de austeridade no Estado, contendo gastos sociais e abrindo as portas para todas as práticas extorsivas dos grandes empresários para a classe trabalhadora.

Em consonância com o autor supracitado, Freitas [*et al.*] (2019) afirma que, a partir da crise que passou a estruturar o grande capital, passou-se a se exigir novos direcionamentos nas políticas socioeconômicas nos países da América Latina e Caribe fomentou-se transformações abissais na tessitura da Educação e no *modus operandi* do mundo do trabalho via fagotização do Estado e a implementação de programas na educação.

Pouco tempo após o “Consenso [neoliberal] de Washington” (Chomsky, 2002) ocorreram várias reuniões entre os dirigentes dos organismos internacionais formulando documentos e diretrizes para os países periféricos, o principal deles foi um documento encomendado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) a um economista francês, Jacques Delors, para sistematizar a ideologia neoliberal em um documento que passou desde então a ser arraigado, sob o cognome de *Educação: um tesouro a descobrir*, no âmbito educativo dos países periféricos.

Jacques Lucien Jean Delors é um economista e político francês o qual, de 1992 a 1996, presidiu a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO. Neste período, foi autor do relatório *Educação, um Tesouro a descobrir* (UNESCO, 1998), em que se exploram os Quatro Pilares da Educação, a saber: 1) *aprender a conhecer*; 2) *aprender a fazer*; 3) *aprender a conviver*; e 4) *aprender a ser*. Mais à frente, em 2004, aos quatro pilares foi acrescido um quinto pilar: *aprender a empreender* (UNESCO, 2004). Durante seu trabalho na UNESCO, J. Delors apontou como principal consequência da auto intitulada *sociedade do conhecimento* a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda vida, fundamentada em quatro pilares, que são, concomitantemente, do conhecimento e da *formação continuada*. Tal proposição recebeu diversas críticas

negativas, das quais ressaltamos a importância das feitas por Duarte (2011; 2008). Em Duarte (2011, p. 63) o autor nos afirma o seguinte sobre o *Relatório Delors*:

O discurso político-educacional do relatório em pauta precisa ser analisado de forma a compreender-se o seu sentido no contexto político, econômico e ideológico do mundo contemporâneo. Nessa direção, não cabe adotar atitudes ingênuas, como a de procurar ver “o que há de positivo” nesse discurso, assim como também não cabe a atitude aparentemente realista mas, na verdade, conformista, que seria a de afirmar que já constituiria um avanço o fato de esse relatório provocar a discussão sobre certas questões etc. É preciso apontar com firmeza que, para além das oscilações e das ambiguidades do relatório em pauta e também para além de suas exortações quase evangélicas sobre a necessidade de olhar para o lado humano da educação, o que resulta objetivamente é o fato de que o tipo de discurso presente nesse relatório acaba por jogar água no moinho dos esforços internacionais para adequar a educação ao processo de sobrevivência do capitalismo. (Aspas do original)

Já o que foi proposto em Duarte (2008, p. 14-15) ao tratar das principais – e não únicas – ilusões promovidas pela assim chamada *sociedade do conhecimento*, organizamos de forma didático-expositiva as suas palavras no quadro que se segue.

Quadro I: As cinco ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento

ILUSÕES	CARACTERÍSTICAS
Ilusão 1	O conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje, isto é, vivemos numa sociedade na qual o acesso ao conhecimento foi amplamente democratizado pelos meios de comunicação, pela informática, pela internet etc.
Ilusão 2	A capacidade para lidar de forma criativa com situações singulares no cotidiano, ou, como diria Perrenoud, a habilidade de mobilizar conhecimentos, é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos, especialmente nos dias de hoje, quando já estariam superadas as teorias pautadas em metanarrativas, isto é, estariam superadas as tentativas de elaboração de grandes sínteses teóricas sobre a história, a sociedade e o ser humano.
Ilusão 3	O conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento, mas sim uma construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos, nos quais ocorre uma negociação de significados. O que confere validade ao conhecimento são os contratos culturais, isto é, o conhecimento é uma convenção cultural.
Ilusão 4	Os conhecimentos possuem todos o mesmo valor, não havendo entre eles qualquer hierarquia distintiva quanto à sua qualidade ou quanto ao seu poder explicativo da realidade natural e social.
Ilusão 5	O apelo à consciência dos indivíduos, seja por meio das palavras, seja por meio dos bons exemplos dados por outros indivíduos ou por comunidades, constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade (guerra, fome, analfabetismo, etc.). Essa ilusão carrega em seu ventre uma outra, qual seja, a de que esses grandes problemas existem como consequência de determinadas mentalidades. As concepções idealistas de educação apoiam-se todas em tal ilusão. Essa é a razão da difusão, pela mídia, de certas experiências educativas como aquelas que estariam criando um futuro melhor pela preparação das novas gerações.

Fonte: Autores (2024). Adaptado de Duarte (2008).

Isto posto, retomamos as palavras de Freitas [et al.] (2019) quando as mesmas nos apresentam o fato de que com o intento de atender as exigências “austericidas” (Braga, 2017), cunhadas pelos ideólogos neoliberais, os organismos internacionais, presididos pelo BM e mediados pela UNESCO, passaram a organizar e a ditar a Educação (*stricto sensu*) em âmbito global, impondo, assim, aos países periféricos a adoção de suas recomendações em prol de sua ideologia.

Após a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos (EPT), ocorrida em Jomtien na Tailândia, em 1990, que os organismos internacionais e seus consortes passaram a impor aos países ‘terceiro-mundistas’ e subdesenvolvidos uma sequência de reformas corrosivas na educação (*stricto sensu* e *lato sensu*) que se espraiam desde a organização escolar até na elaboração dos currículos e, principalmente, na formação discente/docente.

Conforme Freitas [et al.] (2019), enquanto o grande capital definiu as bases neoliberais na economia global mediante o “Consenso [neoliberal] de Washington” (Chomsky, 2002) foi via a Conferência de Jomtien que a entidade onipresente do ‘Deus Mercado’ expôs as bases da educação autofágica para formar força de trabalho dócil pelos ideólogos do neoliberalismo.

A sanha do BM e de seus comparsas, como podemos apreender da realidade se espraiou muito além do campo econômico, conseguiu transfundir-se em toda a tessitura social, tais como as áreas do meio ambiente, saúde, educação, etc. No tocante a educação, os embustes do programa da EPT, atuando sob o jugo do BM e de sua camarilha, passou a desenvolver e aplicar de forma rigorosa e paulatina sistemas educativos nos países ‘terceiro-mundistas’ intentando reformas cíclicas e abissais com o desígnio de recompor as perdas nas margens acumulativas do capital.

Ao assumir a função de ‘Ministério da Educação Mundial’, o BM, via programa EPT, impõe aos países periféricos reformas em âmbito educacional mediante empréstimos compulsórios para subjugar e adequar a sociedade aos seus ditames. Outrossim, passa a difundir na sociedade a ideia de meritocracia imbricada na teoria do capital humano, reduzindo, por sua vez, os direitos sociais a meros serviços que devem ser comprados, logo a escola acaba subsumindo-se a formar força de trabalho dócil com conhecimentos genéricos, capengas e descartáveis (Kuenzer, 2011).

Podemos depurar do que já fora dito até aqui em nossa pesquisa investigativa, levando em conta o espectro do mundo do trabalho e a formação para tal, já que “o *ethos* do trabalho é compósito e heterogêneo” (Antunes, 2011), que a formação para o precariado vem em socorro as novas formas de acumulação flexibilizadas do grande capital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido às profundas modificações na morfologia do trabalho, entre as quais o “desemprego estrutural”, o crescente contingente de trabalhadores, em condições de precarização e de superexploração, se espraia pelo globo dada a lógica da sociedade capitalista que está voltada para a produção única, míope e exclusiva de mercadorias. Mercadorias estas em todo o espectro da palavra e para a valorização do capital.

Contudo, as transformações abissais na lógica societal está atrelada a um processo de reestruturação das formas de organização e de controle do trabalho ao longo das cadeias produtivas mediante a introdução de novas tecnologias informacionais e de práticas de gerenciamento de empresas nas escolas.

Cientes de que o capitalismo esgotou todas as suas potencialidades civilizatórias e humanizadoras (Mészáros, 2011), ensejamos ter conseguido demonstrar até aqui, mesmo que minimamente, os arquétipos mais elementares da precarização das relações de trabalho e da educação e, *pari passu*, a existência real e objetiva de uma vinculação entre a emergência do neoliberalismo, a crise estrutural do capital e as condições de trabalho abjetas do Mundo do Trabalho do capitalismo decadente, seja na forma específica do desemprego estrutural ou de uma forma em geral adoecedora e irracionalista, no modo como a classe trabalhadora é atingida pela crise capitalista.

Diante do exposto, e à guisa de conclusão, não podemos deixar de ser contrários a todas as formas de compreensão da realidade fatalistas, então bradamos a classe trabalhadora: PRECARIADO DE TODO MUNDO, UNÍ-VOS!

REFERÊNCIAS

- ABÍLIO, Ludmila Costhek. **O make up do trabalho**: uma empresa e um milhão de revendedoras de cosméticos. 2011. 308f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2011.
- ANTUNES, Ricardo. **Capitalismo pandêmico**. São Paulo: Boitempo, 2022. (Coleção Mundo do trabalho)
- ANTUNES, Ricardo. Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da indústria 4.0. *In*: NOGUEIRA, Arnaldo Mazzei [et al.]. **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. Ricardo Antunes (org.). Tradução de Murilo van der Laan e Marco Gonsales. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 11-22 (Coleção Mundo do trabalho)
- ANTUNES, Ricardo. **O continente do labor**. São Paulo: Boitempo, 2011. (Coleção Mundo do trabalho)
- ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- BRAGA, Ruy. **A rebeldia do precariado**: trabalho e neoliberalismo no Sul global. São Paulo: Boitempo, 2017. (Coleção Mundo do trabalho)
- BRUDER, Jessica. **Nomadland**: sobrevivendo na América no século XXI. Tradução de Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Rocco, 2021.
- CAVALCANTI, Tiago Muniz. **Sub-humanos**: o capitalismo e a metamorfose da escravidão. São Paulo: Boitempo, 2021. (Coleção Mundo do trabalho)
- CHOMSKY, Noam. **O lucro ou as pessoas?**: neoliberalismo e ordem global / Noam Chomsky. Tradução de Pedro Jorgensen Jr. BERTRAND BRASIL, 2002.
- DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques). São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1998.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea)
- DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção polêmicas do nosso tempo)
- FREITAS, Maria Cleidiane Cavalcante; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; GONÇALVES, Ruth Maria de Paula; SANTOS, José Deribaldo Gomes dos. O curso de pedagogia no Brasil sob o escopo do programa de educação para todos / Freitas [et al.]. *in*: **Revista HISTEDBR on-line**. Campinas, SP. v. 19. p. 1-20, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.sub.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653369/20851>. Acesso em: 11 nov. 2020.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: APPLE, Michael W. [et al.]. **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Pablo Gentili (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 228-252 (Coleção estudos culturais em educação)

HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo**. Tradução de Rogério Bettoni. São Paulo: Boitempo, 2016.

HUWS, Ursula. **A formação do cibertariado: trabalho virtual em um mundo real**. Tradução de Murilo van der Laan. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica**. 8ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social 2**. Tradução de Nélcio Schneider, Ivo Tonete Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2017. (Coleção Marx e Engels)

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria de transição / István Mészáros**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011. (Coleção Mundo do Trabalho)

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica À razão dualista: o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2013.

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

PRELAC, Revista. REVISTA PRELAC. **Projeto regional de educação para a América Latina e o Caribe**. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO, 2004.

SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson da; DUNKER, Chistian (orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

CAPÍTULO 3

UMA PEQUENA BIOGRAFIA NÃO AUTORIZADA: A INVENÇÃO DO BRASIL E O DESENVOLVIMENTO DO SEU CAPITALISMO TARDIO E DEPENDENTE⁵

*Francisco Glauber de Oliveira Paulino
Maria Elly Krishina dos Santos Pereira
Cristiane Maria Abreu Lima*

INTRODUÇÃO

Este estudo vem à lume a partir da confrontação de nossa compreensão do valor ontológico da categoria do trabalho com a concretude da realidade capitalista, haja vista compreendermos que o homem realiza-se enquanto gênero humano por intermédio do trabalho concreto, tendo em vista o seu valor antropomorfizador, mediado pelo complexo da educação (Lukács, 2013). Abitante et al. (2021, p. 5) consideram “o fazer humano do trabalho é o processo pelo qual a concepção materialista histórica-dialética entende que os homens e as mulheres se fazem humanos na dialética entre suas necessidades e o mundo”. Contudo, ao confrontarmos esta leitura com a realidade objetiva, vemos que dentro do modelo sociometabólico capitalista, o trabalho, não mais concreto, mas sim estratificado, adota uma postura desantropomorfizadora, o que, por sua vez, aliena o homem de sua condição humana e acaba por reificá-lo em ciclos periódicos de desantropomorfização.

Lukács (2013, p. 44), ao analisar de forma ampliada a categoria do trabalho, afirma o seguinte:

[...] Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter de transição: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto de trabalho etc.) como orgânica, inter-relação que pode figurar em pontos determinados da cadeia a que nos referimos, mas antes de tudo assinala a transição, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social. [...] Somente no trabalho, no pôr do fim e de seus meios, com um ato dirigido por ela mesma, com o pôr

⁵ Este artigo foi publicado originalmente na *Revista Pedagógica*, v. 25, n. 1, 2023, p. 1-24. O mesmo sofreu algumas alterações de conteúdo e de formatação para atender as exigências desta publicação, mas nada que tenha modificando o conteúdo original do texto ou o posicionamento de seus autores diante do problema discutido.

teleológico, a consciência ultrapassa a simples adaptação ao ambiente – o que é comum também àquelas atividades dos animais que transformam a natureza de modo involuntário – e executa na própria natureza modificações que, para os animais, seriam impossíveis e até mesmo inconcebíveis. [...] (Acréscimos do original)

Como podemos depurar do excerto sobredito, é por intermédio do trabalho que o ser social (homem) chega à catarse do pensamento humano, rompendo assim, os limites do ser natural (animal), isto é, de sua natureza animal propriamente dita, tornando-se assim, o único ser vivo que supera as limitações impostas pela natureza, o que, por sua vez, diferencia-o de todos os demais animais e seres vivos, pois os seres humanos efetivam-se ao produzirem a sua existência por meio do trabalho.

No processo de construção da sociabilidade humana, diversos complexos sociais desenvolvem-se, tais como a política, a religião, a linguagem, a educação, entre outras. A educação é um complexo que apresenta autonomia relativa e dependência ontológica em relação ao trabalho, momento fundante do ser social. Essa autonomia refere-se ao fato de a educação, assim como outros complexos sociais, desempenhar funções específicas que se diferenciam do intercâmbio direto entre o ser humano e a natureza. A educação configura-se enquanto práxis, relacionada diretamente à ação dos indivíduos na teia social. No que tange à dependência ontológica, tal afirmação justifica-se no surgimento dos complexos sociais ocorrerem no seio de uma sociabilidade produzida pelo trabalho. É o processo de ampliação das possibilidades humanas, propiciado pela evolução e complexificação do trabalho que tornam necessários desenvolvimentos de outros complexos sociais (Lukács, 2013).

Como veremos logo mais, na relação de trabalho explorado que veio arrolando-se ao longo de 05 séculos no Brasil, o trabalho estratificado, que se metamorfoseou e combinou com vários modelos de trabalho penoso, acabou por criar justamente a sua antípoda, a saber, o homem reificado de sua humanidade e, *pari passu*, que é alienado do produto de seu trabalho objetivado cotidianamente.

Visando a uma melhor compreensão do *modus operandi* capitalista atual, julgamos valer a pena um breve resgate de nossa gênese histórica para nos auxiliar na apreensão e compreensão do comprometimento de nossa formação socio-político-cultural. Para que possamos situar-nos na querela que nos propomos neste texto em tela, já que a compreensão do fundamento da sociedade capitalista é questionada por autores que negam a centralidade do trabalho e que, portanto, negam o processo de fagocitose e de

autofagia humana em que o Estado de bem-estar social está sendo carcomido de dentro para fora.

Com o intuito de buscar as primeiras pistas de respostas para a inquietação indagadora supramencionada, iniciamos a nossa pesquisa com a leitura inicial dos seguintes autores: Schwarcz e Starling (2018); Martins (2019); Brandão (2019); Marini (2019); Prado Junior (2019). O tema mencionado, em um segundo momento, também foi apreciado a partir da confrontação destas com a leitura dos seguintes autores: Pericás (2019), Antunes (2005; 2011), Marini (2021), Oliveira (2018), Mészáros (2011), Dunker (2021), Marx e Engels (2007; 2010) e Sarchs (2019).

Por uma questão de rigorosidade intelectual, apontaremos agora alguns dos fatores que nos pareceram mais significativos em nosso processo de pesquisa e de revisão bibliográfica no esforço de uma melhor compreensão do desenvolvimento brasileiro, seus padrões de permanência e de ruptura e, principalmente, de suas assincronias e de suas perspectivas de classe ao longo de 05 séculos. Para tanto, abordaremos a acumulação colonial-capitalista e capitalista-industrial.

TERRA À VISTA: A INVENÇÃO DO “BRAZIL”

Construiremos a nossa argumentação sem nos debruçar detidamente no mérito da querela desenvolvida entre autores do quilate de Freyre (2003), Furtado (2000), entre tantos outros historiadores, sociólogos e/ou antropólogos e, principalmente, no mérito de que se após o violento confronto bélico entre os portugueses, chegados no século XVI ao “Brasil”⁶ e os gentios que habitavam este mesmo território desde tempos imemoráveis⁷, se no Brasil teve um “etapismo” bem definido e linear ou se foi um processo caudaloso em

⁶ Entre as muitas histórias e crendices envoltas na escolha do nome oficial da colônia, “Brazil”, a mais aceita – ou pelo menos a mais contada – é a de que foi escolhido o nome Brasil por conta da abundância de uma árvore, pau-brasil (*Paubrasilia echinata*), em seu solo. Contudo, também se relata que o nome Brasil teve haver com o tom de pele avermelhado dos gentios tupiniquins que já habitavam as terras da nova colônia ou por conta da cor da armadura dos soldados de Portugal que vieram nas naus portuguesas e que atendiam pelo nome de soldados brasis em decorrência do tom de brasa de seus uniformes (Schwarcz e Starling, 2018).

⁷ Conforme as duas historiadoras e antropólogas Lilia M. Schwarcz e Heloisa M. Starling (2018), os autóctones tupiniquins viviam em nossas paragens a pelo menos 35 mil anos antes de os portugueses chegarem aqui em 1500 para dizimá-los. Segundo as autoras, antes de os portugueses aportarem de suas naus na costa do “Novo Mundo” a população ameríndia era da casa dos milhões e se distribuía desde o litoral até os rincões mais distantes e embrenhados na mata. Hoje, após 524 anos de devastação, restam cerca de 800 mil indígenas em todo o território brasileiro.

que o colonialismo, o feudalismo, o escravismo “bucólico e afável” ou “escravismo colonial” (Gorender, 2016) coexistiram ao mesmo tempo.

Além do que já foi supramencionado, também iremos descurar da ideia de “homem cordial”, descrita por Holanda (1995) – ideia esta que junto aos nossos não poucos demônios perseguem-nos até hoje – ou se o Brasil já se desenvolveu dentro do modelo de produção capitalista – ou pelo menos nos arquétipos mais elementares do capitalismo mercantilista –, apresentaremos a constituição econômica, social e política do Brasil em seus contornos mais gerais.

Feitas estas duas devidas ressalvas, adentremos finalmente em nossa discussão. Em linhas bem gerais, como diria Ribeiro (2015) sobre este “moinho de gastar gente”, mais conhecido como “Brasil colônia” (1531-1822), a primeira coisa que nós poderíamos afirmar, sem titubear, sobre a história do Brasil – pois isto se trata de “um fato irrefutável” e não de algo totalmente diferente que seria “a interpretação de um fato” – é que ,ao contrário do que se costuma ler e ouvir dos ideólogos decadentes da burguesia, é que a nossa história é bem inglória e fortemente marcada por um passado de sangue, de violência e de morte.

Além do que afirmamos há pouco, um segundo anacronismo muito comum a ser corrigido ao falarmos de Brasil, a contrapelo do que geralmente se apresenta nos livros técnicos e/ou didáticos escolares, é o fato de que muito antes de os portugueses atracarem as suas naus em “Pindorama” os ameríndios que aqui habitavam já haviam descoberto a felicidade nas terras tupiniquins. Logo, o descobrimento que consta nos livros não foi bem de fato um descobrimento, mas sim um processo de ocupação violenta, haja vista que estas terras não estavam vazias – muito menos desabitadas –, pois muitos povos aqui viviam em regime tribal e/ou comunal e, em sua maioria, em completa harmonia entre eles próprios e, principalmente, com a natureza. Então, eis aí o nosso primeiro esboço do Éden do paraíso ou das brasas do inferno chamado “Brazil”. No que tange à educação, cabe acrescentar que tal processo transcorria na realização rotineira das atividades, na observação dos mais velhos, num processo em que os saberes eram transferidos e construídos espontaneamente. A educação era uma atividade diária e coletiva (Saviani, 2019).

Ainda em conformidade com o velho mestre Ribeiro (2015), e com o que ele nos disse em inúmeras palestras, documentários e entrevistas⁸, compreendemos que embora o alto custo das “Grandes Navegações”, *i. e.*, do custeio da expansão ultramarina que saiu do continente europeu desbravando o “Mar Tenebroso” em busca do “Novo Mundo”, de certa forma, embora o alto custo das navegações do “além mar” à época, podemos dizer que o nosso país desenvolveu-se a um “baixo custo” para os colonizadores, pois vide escambo de quinquilharias de pífio ou nulo valor (espelhos, miçangas, tecidos já puídos etc.) por “mercadorias” de altíssimo valor (especiarias, ouro, gemas preciosas, açúcar etc.), do assassinato, da escravização e do extermínio em massa dos gentios que aqui habitavam desde muito antes da invasão portuguesa, onde além de terem sido violentados de forma direta nos confrontos bélicos e terem sido seviciados pelos portugueses contraíram doenças como varíola, sarampo, tifo e mesmo a gripe trazidas pelos colonizadores ou morreram por esgotamento físico por não se “habituares” ao trabalho extensivo.

Dada a importância e a variedade de mercadorias produzidas no Brasil colônia – fator esse indispensável para o pleno desenvolvimento do capitalismo e o modelo de produção fabril que discutiremos mais à frente –, e para que possamos circunscrever sinteticamente a grande guardiã dos segredos do *modus operandi* do Capital, resgataremos a análise marxiana. Ao analisar a “mercadoria” em sua dimensão mais ampliada, Marx (2017, p. 113) afirma o seguinte:

A mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer. A natureza dessas necessidades – se, por exemplo, elas provêm do estômago ou da imaginação – não altera em nada a questão. Tampouco se trata aqui de como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência [*Lebensmittel*], isto é, como objeto de fruição, ou indiretamente, como meio de produção. (Acréscimos e itálicos do original)

Dito isso, e voltando à discussão propriamente dita sobre o Brasil, podemos afirmar, bem grosso modo, que o Brasil possui um tempero bem peculiar em seu “ser propriamente assim”, *i. e.*, em sua “brasilidade”. Diríamos até mesmo que um tanto agridoce, pois graças à junção do doce da cana-de-açúcar com o amargor do escravismo indígena e

⁸ A exemplo, ver a entrevista que foi concedida por Darcy Ribeiro ao programa televisivo “Roda Viva”, em 1995. A entrevista está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AAFzOemlAbg&t=2811s>. Ademais, ver igualmente o documentário *O povo brasileiro* que está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-zEztOsq6yA>. Acesso em: 17 ago. 2021.

africano colonial, haja vista que, como bem nos reporta Ribeiro (2013), o escravizado era visto pelos colonos como um saco de carvão, pois quando um “se acabava” – algo que levava em média de 25 a 35 anos – era só comprar outro e pôr no seu lugar, até que este também se extinguisse. No Brasil, os portugueses conseguiram realizar um grande feito de alquimia. Algo perseguido por vários alquimistas, bruxos e cientistas por muitos anos, quase uma arte de feitiçaria merecedora da atenção até mesmo de Nostradamus (1503-1566). No Brasil, os nossos colonizadores conseguiram promover um dos maiores sonhos do homem, pois aqui os portugueses conseguiram transformar, nos trópicos de sua colônia, o chumbo atirado pelos mosquetes, o ferro frio das baionetas e o sangue quente humano (indígena, negro e imigrante) em ouro (mineral e vegetal).

Além do que já mencionamos, outro fator de nossa formação é digno de vir à lume. Na formação do Brasil mesclou-se as fés cristãs (católica e protestante), sefarditas (criptojudeus e cristãos-novos), e pagãs (ameríndia e afro-diaspóricas) em favor da exploração de riquezas comerciais (extrativismo) e do comércio (mercantilismo). Junto ao morticínio da população autóctone que aqui vivia e ao “escravismo colonial” (Gorender, 2016) de diversas etnias indígenas e, principalmente, nos idos do séc. XV para o séc. XVI, de povos africanos que foram seviciados no continente africano e para cá foram sequestrados aos montes que oscilavam, a depender da embarcação, entre 350 a 900, dentro dos “Tumbeiros” – nome dado aos “navios negreiros” pelos cativos de África – o desenvolvimento brasileiro foi secundado por aproximadamente 300 anos de um longo processo de desconstrução da “condição humana” dos autóctones e, principalmente, do homem “negro” em nossas paragens (Schwarcz; Starling, 2018).

Esse fato mencionado por último é algo que, quase que por milagre, foi esquecido por parte da população e, em certa medida, negado de tal modo que virou um dos maiores tabus em nossa sociedade, pois, a depender de certos espaços ou de determinadas leituras revisionistas, pós-estruturalistas, pós-modernas ou eufêmicas de nossa história é como se não tivesse havido o escravismo colonial no Brasil. Esse é um assunto ligado umbilicalmente ao nosso racismo social estrutural. Assunto este também extremamente velado.

Conforme estudo realizado por Schwarcz e Heloisa (2015), junto à escravização dos povos originários, o tráfico de corpos negros foi uma coisa vertiginosamente assustadora no Brasil, dada a sua grandeza em números de seres humanos traficados e

em sua extensão temporal. Com a intensificação da produção de mercadorias na Colônia, em 1575, vide a colonização de Angola pelos portugueses e a fundação de Luanda, os números do tráfico negreiro praticamente dobraram na Colônia. Por volta do ano de 1600, estima-se um montante de 50 mil africanos desembarcados principalmente nos portos das capitanias de Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro.

Na década de 1620, holandeses referiam-se à entrada de 4 mil escravizados por ano que desembarcavam somente em Pernambuco, o que em um século daria 400.000 corpos negros seviciados. Nos findos do séc. XVI, chegaram ao Brasil entre 10 mil e 15 mil escravos da Guiné, do Congo e de Angola. Uma estimativa do século XVII menciona 6 mil escravos anuais vindos só da Costa da Mina, o que nos daria mais 600.000 corpos agrilhoados em 100 anos. Ao mesmo tempo, Luanda (de onde foram deportados aproximadamente 2.826.000 africanos somente para o Brasil), Bengala, Cabinda ou até Quidá (de onde partiram cerca de 1.004.000 seres escravizados, entre 1501 e 1867, igualmente para o Brasil) apresentaram-se como os principais portos de embarque no continente africano do tráfico negreiro do século XVI, na mesma proporção em que o negócio português ia-se transferindo para aquele local. A associação entre Brasil e Angola era tão evidente que um jesuíta chegou a escrever: “Quem diz açúcar, diz Brasil, e quem diz Brasil, diz Angola” (Schwarcz; Starling, 2018, p.89).

Um fato curioso dos quase 300 anos de escravização humana declarada no Brasil é que logo após a abolição da escravidão mercantil em nosso país, em 1888, mais especificamente dois anos à sua frente, é que na confecção do nosso hino da Proclamação da República em 1890 diz que “nós nem cremos que escravos outrora / tenha havido em tão nobre país / hoje o rubro lampejo da aurora / acha irmãos, não tiranos hostis”. Ao que parece, uma amnésia bem cômoda, haja vista que no Brasil, o escravizado foi um “objeto de posse” tão comum que além de fazendeiros, nobres e políticos, até mesmo pequenos comerciantes, padres e alguns ex-escravos possuíram pessoas seviciadas sob o seu tácio amontoadas nas senzalas ou a um custo de locação⁹ por

⁹ Como tivemos no Brasil colonial pessoas escravizadas para todos os gostos e tipos de serviços, tivemos um tipo que ficou eternizado nos livros de história e nos cadernos de registros comerciais como “escravos de ganho”. Estes eram seres humanos escravizados que eram obrigados pelos “seus senhores” a realizarem os tipos de trabalho mais variados “nas ruas”, pequenos estabelecimentos, pequenas lavouras, etc., onde teriam de levar para casa do “seu senhor”, ao fim do dia, semana ou mês, uma soma de dinheiro previamente estipulada. Também era comum o aluguel destes “escravos de ganho” pelos seus senhores a outras pessoas por algum determinado valor e tempo a ser acordado entre os “nobres cavalheiros” (Gorender, 2016).

quase 03 séculos e o hino tanto apaga o passado de violência quanto, principalmente, a sua permanência. Uma tacada de mestre, não é mesmo?

Logo, podemos dizer que o Brasil desenvolveu-se na esteira da antípoda da “condição humana”, pois para que pudesse desenvolver-se alinhado aos interesses coloniais tanto eliminou como, ao mesmo tempo, negou à humanidade que aqui jazia ou que para cá foi sequestrada a contragosto e, em concomitância a tudo isso, promoveu as formas mais perversas e abjetas de trabalho estratificado e de mutilação de corpos humanos. Fruto principalmente da “movimentação” afro-diaspórica, a escravização colonial brasileira foi um regime tão perverso e vil que obviamente precisava de uma sociedade que assimilasse este regime perverso nos campos mais profundos do inconsciente dos indivíduos. Logo, as pessoas “respiravam” essa consciência desde a mais tenra idade até os seus túmulos. Para eficiência dessa assimilação do *status quo*, a educação foi fundamental, pois como podemos aferir em Saviani (2019, p. 26) que a “inserção do Brasil no chamado mundo ocidental deu-se, assim, por meio de um processo envolvendo três aspectos intimamente articulados entre si: a colonização, a educação e a catequese”.

Com o devido entendimento de que a educação trata-se de um complexo processo por meio do qual a humanidade elabora a si mesma em todos os seus mais distintos aspectos, e amalgamando esses três aspectos sobreditos, durante quase 300 anos foi naturalizado em nosso país a posse de um ser humano por outro sem causar o menor estranhamento na maioria da população. Decerto, os 300 anos de escravização, de bestialização e do mais alto nível de reificação humana dos povos que foram sequestrados, desumanizados, estuprados, mutilados, entre tantas outras coisas macabras somente para colorir as roupas, enfeitar os dedos, adornar as orelhas e os pescoços com gemas preciosas e joias e “adoçar a boca dos europeus”, alicerçam a acumulação primitiva capitalista brasileira (Ribeiro, 2015).

No quadro que está na página à frente, teremos uma oportunidade de, em linhas gerais, verificar como se deu esse processo de inculcamento de ideias, valores, costumes etc. no Brasil colônia.

Quadro 1 – Quatro momentos que sustentam o processo de aculturação colonial

Momento	Elementos constitutivos
1	Na inculturação das tradições e dos costumes (negação da cultura autóctone em detrimento da cultura dos colonizadores).
2	Na aculturação das tradições e dos costumes (assimilação da cultura dos colonos como sendo a sua própria).
3	Na instrução intelectual, em seus dois aspectos: formal-instrumental (ler, escrever e contar) e concreto (conteúdos derivados do conhecimento elaborado).
4	Na aprendizagem dos ofícios.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024). Adaptado de Saviani (2019).

Graças ao poder de fogo dos mosquetes, da prontidão das baionetas e, principalmente, da tenacidade dos padres jesuítas, o escravismo colonial foi plenamente exitoso em sua voracidade na “Terra de Santa Cruz” (Saviani, 2019). Poderíamos até dizer que esse processo de aculturação foi um completo sucesso, haja vista que as senzalas e os pelourinhos espalharam-se por todo o Brasil feito um miasma que além de corroer de dentro para fora os corpos dos escravizados, maculava o próprio espírito humano de seus captores. Em toda a colônia, o escravismo colonial foi um regime extremamente predatório de tamanha violência que a expectativa de vida de um escravizado no Brasil – tirando parte dos “escravos domésticos” e algumas poucas e raras exceções que só servem para confirmar a regra – não ultrapassava, em muito, os 30 anos de idade, pois no eito da lavoura da cana-de-açúcar, do algodão ou do café ou mesmo nas covas e nos leitos de rios dos garimpos, cedo morriam acometidos por esgotamento físico, violência, doenças, etc. (Schwarcz; Starling, 2018).

Em uma época em que os metais preciosos e as especiarias eram a forma por excelência para acumulação de riqueza, onde o “novo” era chupinhado para dar longevidade ao “arcaico” e, assim, fazer o “velho” confundir-se como “novo”, fazendo-se assim, como bem denominou Oliveira (2018), “combinações esdrúxulas” entre modelos de produção e de trabalho estratificado capazes de formar uma animosidade semelhante a um ornitorrinco¹⁰, no “Brasil” podia-se “quase tudo” com o escravizado. No Brasil se podia arrancar todos os dentes de um “mulato” ou costurar-lhe a boca como forma de repreendê-lo, marcar-lhe a pele a ferro em brasa ou decepar uma parte do corpo de um

¹⁰ Comparação igualmente utilizada por Chico de Oliveira em seu texto, de 2002, *O ornitorrinco*. Neste texto o autor emprega a sua verve mordaz ao modelo de gestão capitalista neoliberal levando em conta as suas mutações e formas de mistificação mais elementares. Para mais informações, ver a segunda parte da obra *Crítica à razão dualista: o ornitorrinco* (São Paulo: Boitempo, 2013).

“crioulo” ou mesmo esfolar “um preto” até a alma e, após se ajoelhar perante o crucifixo fixado à cabeceira da cama, dormir calmamente assegurado pelo crivo das leis do Império – e, posteriormente, da República –, e, para a honra e glória do Senhor, com as benções da santa madre Igreja.

O Brasil chegou a receber 40% dos cativos da África que foram sequestrados para “as Américas” e que aqui adentraram de forma compulsória para desenvolver o nosso escravismo colonial¹¹. Como pudemos observar, ao longo das obras de Ribeiro (2015) e de Schwarcz e Starling (2019), em um espaço de tempo de 400 anos foram arrancados da África para o desenvolvimento da cultura europeia e estadunidense, aproximadamente 100 milhões de africanos. Destes, o “moinho satânico” consumiu cerca de 12 milhões só aqui no Brasil. O jugo “do homem pelo homem” deu-se dentro de todo o território nacional brasileiro. A escravização foi largamente utilizada no Brasil, embora possuindo flutuações que oscilaram para mais ou para menos, em cada macrorregião, a depender da cultura produtiva ali explorada (cana-de-açúcar, mineração, algodão, gado, látex etc.) ou do recorte temporal que venha a ser realizado durante a pesquisa dos 523 anos das “Terras Brazis”.

Além do extermínio em massa dos povos originários do Brasil e da desefetivação da humanidade dos povos trazidos de África já mencionados, o nosso passado “sub-desenvolvimentista”, de natureza do “capitalismo agrário exportador” e “dependente” também foi fortemente marcado pela força de trabalho imigrante, primeiro vindos da Europa empobrecida, em 1870. A imigração foi marcada por povos vindos principalmente da Itália, mas com forte participação de imigrantes da Espanha e de Portugal e, um pouco mais à frente, em 1908, de povos vindos da Ásia, em sua maioria vindos do Japão, mas com presença de coreanos e chineses – a China já havia enviado força de trabalho para a colônia de Portugal, em 1812 a pedido de D. João VI para auxiliar no cultivo de especiarias para chás¹².

¹¹ Por uma questão de foco e do pouco espaço não iremos adentrar em nossa escrita na exploração humana e no processo de escravismo colonial que esteve presente nos outros países que compõem às “Américas” (América Latina e América do Norte). Isto acabaria nos levando a outra pesquisa de folego. Aos que se interessarem, sugerimos a leitura da obra: *As veias abertas da América Latina* (Porto Alegre, RS: L&PM, 2019).

¹² Estas são as quatro culturas fundamentais que, ao longo de pouco mais de 500 anos de história, povoaram o Brasil do Oiapoque ao Chuí, do litoral aos grotões mais entranhados no continente. Contudo, essa mescla entre ameríndio, europeu, polonês, africano e asiático não se encerram entre si. Elas se interracializaram e criaram novos tons de peles, novos formatos de olhos, novos cabelos, novos dialetos, novos costumes, etc.

A dependência proletária em relação à burguesia, a propriedade privada e o controle dos meios de produção tiveram de ser criados por meios artificiais (Leis e Tratados “internacionais”) – que inicialmente eram controlados pelas respectivas Coroas de cada potência e pela Igreja Católica e, posteriormente, pelo Estado burguês com o seu conjunto de Leis – para a consolidação do nosso capitalismo tardio e dependente. A acumulação primitiva da burguesia brasileira realizou-se em sua forma superior de maneira direta com a transformação da economia escravagista (modelo de produção colonial) em economia assalariada (modelo de produção capitalista) por intermédio do afluxo imigrante, algo que já vinha amalgamando-se ao trabalho escravo de forma significativa há pelo menos 05 anos antes do “fim da escravidão” como modo de produção oficial no Brasil.

Somente no estado de São Paulo já contávamos com 4.879 imigrantes trabalhando principalmente na lavoura de café e, em menor parte, em pequenos serviços como a construção civil. Esse número veio aumentando exponencialmente entre os anos de 1885 (6.500), 1886 (9.356), 1887 (32.112) e 1888 (92.086) de tal modo que quando a abolição do regime escravagista brasileiro foi assinada, em 13 de maio de 1888, São Paulo já contava com um número considerado extenso, se considerarmos o quantitativo populacional brasileiro da época, de imigrantes trabalhando nas atividades mais diversas e residindo principalmente em sobrados e cortiços (Pedrosa; Xavier, 2019).

Logo, à luz do que conseguimos apropriar-nos dos estudos referidos, podemos concluir este primeiro momento afirmando que foi via apropriação de terras, primeiro pela coroa portuguesa e, em sequência, pelo Estado burguês e, primeiramente, graças a “bagatela” da escravização autóctone no trabalho extrativista e extensivo e, por conseguinte, com a introdução do trabalho escravo dos povos vindos de África e, posteriormente, com a larga utilização do trabalho estratificado imigrante vindos da Europa e da Ásia no trabalho intensivo que o Brasil desenvolveu-se. Já o desenvolvimento do trabalho assalariado é o que buscaremos abordar no tópico vindouro.

CAPITALISMO À VISTA: O DESENVOLVIMENTO DO CAPITALISMO TARDIO E DEPENDENTE BRASILEIRO

Como pudemos observar no primeiro momento do texto em tela, o Brasil desenvolveu-se passando por um longo processo evolutivo em que podemos facilmente

identificar tanto permanências quanto rupturas de certas características e que vêm-se capilarizando desde o extrativismo colonial (vegetal e mineral), passando pela produção agro intensiva, pelos engenhos, pelas usinas e, por último, pelas fábricas e montadoras. Contudo, as etapas que apresentamos – diga-se de passagem, de forma bem resumida – não devem ser consideradas como mônadas apartadas da realidade concreta, como se fossem compartimentos da história estanques, separadas uma da outras por uma muralha intransponível e sem nada que as ligue de forma intrínseca e dependente.

É igualmente evidente que as etapas sobreditas não devem ser associadas à ideia de tempo de forma irrefletida, acrítica ou mecanicamente, pois mesmo estando ligadas umas às outras, dentro de um universo de determinações regionais, econômicas, produtiva, política etc., cada uma destas etapas (extração do pau-brasil e especiarias, cana-de-açúcar, ouro, café, borracha, fabril) pode ter levado para realizar-se “separadamente” um prazo maior ou menor do que o outro, decerto muito oscilantes, conforme tenha sido determinado a sua realidade concreta, as causas objetivas e as forças políticas operantes à época. Logo, vale lembrarmos aos leitores que a produção da mercadoria dá-se de forma desigual e combinada. Então, decerto, para compreendermos esse processo em sua grandeza é necessário analisá-lo com vistas na categoria analítica da totalidade e, principalmente, no método onto-histórico marxiano.

Logo, dentro de nossas possibilidades, resta-nos a tarefa de tanto analisar o movimento uno quanto à movimentação omnilateral entre estas “placas tectônicas” em busca de uma chave de interpretação que englobe o maior número de complexos possíveis. Conforme Martins (2021), podemos sintetizar o processo constitutivo brasileiro em cinco momentos elementares. No quadro que se segue logo à frente, poderemos obter uma ideia um pouco mais assertiva do nodo presente em cada um destes 05 momentos constitutivos.

Quadro 02 – Cinco momentos que sustentam o processo retroalimentativo do capitalismo dependente brasileiro

Momento	Elementos constitutivos
01	Certas contingências da formação econômica brasileira permitiram que o processo de industrialização se fizesse sem o rompimento da estrutura agrária, e até mesmo à sombra de seus interesses, de que resultou a coexistência no poder dos setores dominantes da burguesia rural, dos setores comerciais e financeiros a ela aliados e do setor industrial.
02	Os impulsos favoráveis à industrialização nasceram muito mais das circunstâncias históricas externas (a Guerra de 1914-1918, a Crise de 1929 e a Guerra de 1939-1945) do que de uma luta coordenada e consciente da burguesia industrial como classe, embora, comparada com a de outros países da América Latina, ela se tivesse revelado mais capaz de explorar esses estímulos.
03	O fortalecimento quantitativo dessa camada industrial – que é, de resto, sociologicamente diferenciável da camada tradicional, mas ainda não social e politicamente dela diferenciada – coincidiu com uma conjuntura mundial, a do pós guerra, que limitou sua ação contra interesses internos e externos inibidores de seu desenvolvimento.
04	As tensões decorrentes da incorporação ao sistema do proletariado emergente e das classes médias urbanas tenderam sempre a ser amortecidas por mecanismos artificiais de controle (técnicas populistas, inflação etc.), resultando daí o “adiamento” da tomada de consciência dos impasses existentes na sociedade e da dimensão exata deles.
05	O equilíbrio entre as forças sociais diferentes (e de interesses antagônicos a longo prazo) no processo brasileiro, sem que nenhuma delas, pelos seus desenvolvimentos particulares, tenha tido condições para empolgar sozinha o poder – ou dele fazer uso preponderante por muito tempo – tem mantido paralelas estruturas arcaicas e estruturas novas, estabelecido arritmias no plano das intuições políticas, feito o Estado tender a se colocar acima delas, numa situação bonapartista, e emprestado à revolução brasileira até aqui muitos dos aspectos <i>híbridos</i> que a caracterizam.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024). Adaptado de Martins (2021).

E é em função da relação dialética entre esses elementos dispostos no quadro acima que compreendemos que devemos “ler o Brasil”. Ou seja, compreendemos que devemos “ler o Brasil” de forma holística, levando em conta as suas contradições, rupturas e permanências. Devido ao fato de seu desenvolvimento produtivo econômico atrasado, da forte dependência da exportação de *commodities* em seu “eterno” ciclo agrário e, conforme a proposição de Antunes (2011), pelo fato de o Brasil “ter sido” um fiel comprador de tecnologia débil ou já obsoleta dos países imperialistas, em certa medida, e obviamente fazendo as devidas ressalvas, podemos afirmar que o desenvolvimento econômico e produtivo brasileiro já nasceu natimorto.

Para compreendermos a formação econômica brasileira, suas nuances e seus destemperos, além de termos que nos apropriar dos muitos complexos e matizes presentes em seu desenvolvimento, precisamos apropriar-nos do como se deu a penetração do capital financeiro internacional em sua tessitura, algo que, em nossa leitura, põe a economia brasileira, herdada da colônia, em uma situação de dependência superior.

Logo, para nos auxiliar neste olhar holístico lançaremos mão agora em uma análise apresentada por Prado Júnior (2019, p. 130-131), pois para este, a penetração do capital financeiro em nosso país

[...] foi em grande parte condicionada pelas próprias circunstâncias da nossa economia colonial, já por natureza em ligação íntima e dependência estreita do comércio internacional em que funcionava, como vimos, na qualidade de simples subordinado fornecedor de gêneros alimentícios e matérias-primas. Tornava-se assim a economia brasileira altamente vulnerável à penetração imperialista quando o capitalismo das grandes potências do mundo moderno chega a essa fase de desenvolvimento. O Brasil se fará então, imediata e como que automaticamente, sem resistência alguma, fácil campo para suas operações. O imperialismo agravará de forma considerável os lados negativos do colonialismo brasileiro, criando novos laços que tendem a perpetuar as condições de subordinação e dependência da nossa economia.

Para não termos de entrar nos pormenores que iriam sobrecarregar aqui o assunto e exigiriam uma discussão histórica bem mais ampla, iremos apenas enfatizar que o desenvolvimento econômico brasileiro, desde uma “simples colônia”, a produção industrial capitalista foi essencialmente voltada à produção para o mercado externo. Desde a sua gênese que o Brasil preocupa-se, quase que exclusivamente, em atender aos interesses exógenos da nação, voltando assim, a sua atenção para a produção de *mercadorias* para suprir as necessidades do mercado externo.

Em linhas gerais, podemos resumir o que dissemos até aqui em dois momentos constitutivos do modelo econômico e produtivo brasileiro. O primeiro é o fato de que desde o início de sua formação, o Brasil destina-se a abastecer com os seus produtos primários e sua força de trabalho barata o comércio internacional. Sempre se furtando da responsabilidade de suprir as necessidades internas como, por exemplo, garantir a segurança alimentar de seu povo. O segundo fato a ser considerado é a sua economia primitiva e débil, solicitada pela ordem imperialista do mundo moderno. Verifica-se, então, a exiguidade da base econômica em que se arvora a vida brasileira. É esse o caráter inicial e geral do Brasil e que se perpetua, a depender do nicho com mais ou com menos variações, até o tempo presente.

Sobre a questão do “etapismo” da formação brasileira, Pericás (2019) chama a nossa atenção para o fato de a leitura desse período formativo do Brasil ser bem dissonante entre alguns historiadores, sociólogos, geógrafos e antropólogos, entre outras áreas de pesquisa, e, em certos momentos, até mesmo ruidosas ou conflitantes. Sobre

isso, Pericás (2019, p. 09-10), sintetizando os principais elementos desta querela em sua obra, diz o seguinte sobre a revolução formativa brasileira:

[...] dependendo da abordagem e da interpretação de cada autor, pode ser vista, *em linhas gerais*, como: um processo histórico de longa duração (e, dentro dele, a construção gradual de um arcabouço político e ideológico), caracterizado pelas mudanças ocorridas na lenta transição de um país essencialmente rural para urbano; um “projeto de modernização” das estruturas econômicas internas liderado por setores da burguesia, principalmente através de industrialização; a superação do passado colonial e a edificação e consolidação da “nação”; ou uma possível ruptura radical e estrutural com o imperialismo, com as relações de classe assimétricas e com a submissão, subordinação e dependência do país no campo internacional. Ou seja, por um lado, há a constatação da marcha paulatina (com impulsos ocasionais) do capitalismo no plano interno (e o vislumbre de saltos qualitativos dentro desse sistema), a partir do desenvolvimento das forças produtivas e diversificação econômica (dando maior autonomia decisória e margem de manobra ao Estado nacional na esfera externa); por outro, um empreendimento radical que romperia com o sistema implantado e consolidado em nosso território, desembocando, em última instância, no socialismo, ao alterar profundamente as propriedades sociais por meio da incorporação dos setores populares como protagonistas da nova etapa e da elevação, nesse ínterim, do nível material e cultural das massas.

Nesse sentido, algumas interpretações indicam como início do decurso da “revolução brasileira” o interregno entre o ano de 1808 (com a chegada da família real portuguesa e da corte ao Rio de Janeiro) e a independência formal em 1822; outros, por sua vez, sugerem como marco temporal 1850 (neste caso, a partir do fim do tráfico de escravos); há aqueles que veem na década de 1920 seu começo, com as revoltas tenentistas como elemento-chave que esboçaria as grandes mudanças que ocorreram em seguida; e ainda os que apontam como data simbólica deste fenômeno 1930, com o ascenso de Getúlio Vargas ao poder (Aspas, *itálicos e acréscimos do original*).

Não pretendemos abusar de citações longas. Só transcrevemos esta pelo fato de ela apresentar de forma sucinta e objetiva alguns dos problemas envolvidos em nossa escolha de uma linha interpretativa para fundamentar a nossa escrita. Essa dissonância está presente até mesmo na tradição marxista. Embora a interpretação pré-industrial brasileira seja mais dissonante entre os autores que a analisam a partir do método marxiano, como pudemos observar no excerto de Pericás (2021), o desenvolvimento industrial brasileiro já é um pouco menos ruidoso.

Detendo-nos agora nos meandros do século XX, autores como Brandão (2021) e Marini (2019), entre tantos outros, asseveram, de forma inconteste, que o nascedouro do capitalismo industrial brasileiro teve o seu vicejar na década de 1930, sob a batuta de uma das nossas maiores “esfinges históricas”, haja vista que ora ele assumia uma postura de político estadista, preocupado com o desenvolvimento e com a democracia do país, e ora adotava a postura fascista de ditador autoritário e golpista, Getúlio Vargas (1882-1954).

Quanto à educação, no Brasil, na educação, a regra é a descontinuidade dos projetos educacionais. A diligência educacional brasileira surge na perspectiva assistencialista, com a finalidade de promover a mínima inserção dos órfãos, pobres e desvalidos no mercado de trabalho. Iniciado o processo de industrialização, as ações governamentais atuaram no sentido de transformar o exército de reserva em mão de obra apta ao trabalho industrial (Gomes, 2007).

Conforme os autores referidos, foi deste marco histórico que o Brasil pôde dar o seu primeiro salto industrializante realmente substantivo, onde, diga-se de passagem, possuía um prisma nacionalista e estatal bem expressivo, já que a nossa experiência anterior de indústria estava arvorada no processo de produção *plantation*, ou seja, uma produção que visava a uma produtividade agrícola e de agro exportação, em que a indústria atuava como “mero” apêndice e com pouca representatividade. Contudo, embora a produção agrícola e latifundiária tenha ficado, em certa medida, em “segundo plano”, no nosso plano econômico principal, desde 1930, a estrutura arcaica do sistema agrário e outras “combinações esdrúxulas” de modelos de produção há muito “extintos”, tornaram-se uma espécie de herança maldita para a classe trabalhadora brasileira (Oliveira, 2018). Herança esta que perdura até os tempos atuais atendendo pelo nome de “agronegócio” ou “*agrobusiness*”.

O segundo salto na indústria brasileira que Antunes (2011) apresenta-nos, deu-se sob a regência de Juscelino Kubitschek (1902-1976) na década de 1950 com o chamado crescimento “50 anos em 5” – crescimento este que nos legou uma dívida que poderia levar o mesmo cognome devido as suas consequências – e, por conseguinte, o terceiro salto foi trazido à lume na década de 1964 a partir do golpe bonapartista empresarial-militar, em que se intensificou vorazmente o processo de industrialização e a internacionalização da indústria brasileira. Antunes (2005) apresenta outra informação bastante valiosa para este texto e que reproduziremos logo a seguir. Nas palavras de Antunes (2005, p. 91),

[...] O padrão de acumulação que se vem desenvolvendo em nosso país, especialmente desde o pós-1964, além de se fundamentar no arrocho salarial, na produção de bens e mercadorias para as classes médias altas e para as classes proprietárias, vem dependendo cada vez mais da recorrência aos capitais financeiros externos, que são chamados a financiar e a se beneficiar desse modelo. Desse mecanismo vem resultando um monumental endividamento externo que hoje sufoca e constrange o país. [...]

Sobre o fato da herança maldita do constrangimento do endividamento externo, ainda na mesma página, Antunes (2005) conclui o seu raciocínio afirmando que

[...] Atrélamo-nos de tal modo ao sistema financeiro internacional que, hoje, quase tudo o que se produz, quando não fica nas mãos da grande burguesia aqui presente, acaba sendo drenado para o pagamento da dívida externa, isto é, para a remuneração e para o enriquecimento dos grandes capitais financeiros internacionais. Nesse círculo vicioso, quanto mais o país recorre aos empréstimos externos, mais e mais ele se atola no endividamento. Quase tudo o que aqui é acumulado é canalizado para pagar a dívida externa. E tragicamente, completando o círculo, quanto mais ele paga, mais ela se avoluma e se intensifica. [...]

Conforme Antunes (2005; 2011), o processo de industrialização no Brasil estruturou-se pautado em uma produção “bifronte”, onde, de um lado, primava-se pela produção de bens de consumo duráveis para um público seletivo e bem restrito, assim como, diametralmente, a produção de *commodities* voltadas para as exportações. Essa estrutura estava galgada em uma dinâmica interna de “superexploração da força de trabalho” que se articulava entre a intensificação da extração do mais valor relativo e do mais valor absoluto (Marini, 2017). Dito isso de outro modo, da intensificação do trabalho morto puxado pelo avanço tecnológico e maquinico, assim como pela extenuação das jornadas de trabalho e, concomitantemente, de baixíssimos salários, tendo várias oscilações entre acumulação, arrocho e expansão até a década de 1980. Cabe acrescentar, nas palavras de Gawryzewski (2017, p. 86), o capitalismo “se estrutura pela reprodução ampliada, de modo que parte do lucro se destina a ampliar sua escala de produção, no intuito de vencer a concorrência de outros capitalistas”, em que pesem os nefastos impactos para a vida dos trabalhadores.

Trazendo essa discussão para os nossos dias atuais para ficar mais palatável a nossa apreensão, segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), o salário mínimo a ser pago para que pudéssemos viver com dignidade e manutenção da vida nos ditames da Constituição Federal de 1988 no mês de julho de 2024 deveria ser de R\$ 6.802,88, mas, no caso, só é pago à maioria das pessoas que vivem da venda da sua força de trabalho de carteira assinada R\$ 1.412,00 (DIEESE, 2023)¹³. Logo, ao confrontarmos esses dados, podemos concluir que: se ganhássemos o salário defendido pelo DIEESE estaríamos “apenas sendo explorados”, mas como o caso não é este e o que a maior parte da população ganha não garante o essencial à

¹³ Tabela do DIEESE disponível em: <https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>. Acesso em: 17 ago. 2024.

manutenção da sua vida e de sua prole configura-se então uma situação de “superexploração” da classe trabalhadora.

No final da ditadura empresarial-militar e no início do processo de redemocratização, ou seja, na passagem do interregno de 1970 para 1980, no Brasil, o padrão acumulativo de capital, galgado do capital nacional, capital internacional e capital estatal começou a entrar em um processo de fagocitose. Ainda na década de 1980, conforme Dunker (2021), o Brasil começou a dar seus primeiros passos rumo ao cadafalso do neoliberalismo. Contudo, conforme Antunes (2005; 2011), foi somente na década de 1990, inicialmente com o governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992), mas com muito mais afinco nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1999/2000-2003), que o Brasil passou a caminhar ladeado à política de gestão macroeconômica neoliberal que, por sua vez, já se aventava a plenos pulmões na Inglaterra com Margaret Thatcher (1925-2013) e nos Estados Unidos da América (EUA) com Ronald Reagan (1911-2004) destruindo os Estado de bem-estar social.

Conforme Mészáros (2011), antes de chegar ao Brasil, o neoliberalismo já se espalhava feito um miasma nos países capitalistas centrais em detrimento da crise estrutural que teve seu nascedouro entre 1968-1973. Dito isso, e ainda anuentes com Mészáros (2011), vale acrescentarmos ao nosso texto o fato de que, para este, o capitalismo é uma das formas possíveis do capital e, assim, embora não controlável, passível de superação. No capitalismo, a educação torna-se um terreno fértil para a inculcação ideológica do modelo de vida social imposto pelo capital, bem como treinamento e adequação dos indivíduos para a inserção no mundo do trabalho e da acumulação capitalista. Sabe-se que a crise estrutural não se limita a repercutir sobre a esfera socioeconômica (Mészáros, 2011) e suas tensões alvejam frontalmente a educação que, no sistema capitalista, é subsumida como dispositivo de conformação social e formação de mão-de-obra. Uma das tarefas basilares da educação formal, nesse cenário, é produzir tanta conformidade ou consenso quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados (Mészáros, 2005).

Logo, a partir do que pudemos depurar de nossa pesquisa, compreendemos que assim como o capitalismo teve o seu alvorecer, por conseguinte, ele terá o seu fenecimento, haja vista que segundo o pensador sobredito, o capitalismo entrou em sua crise derradeira, em uma espécie de sorvedouro do qual ele é impossível de sair pela sua

própria natureza, *i. e.*, pela sua falta de capacidade de regulação e, sendo assim, ele só poderá mostrar-nos em alguns poucos locais e por curtos espaços de tempo faces de “neoliberalismo amigável” e em outros tantos momentos a sua verdadeira face de “capitalismo brutal” até que a classe trabalhadora tome em suas mãos a tarefa premente, há muito apresentada por Marx e Engels (2010) de realizarmos a “superação” do capitalismo com a implementação do comunismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerramos a exposição desta “biografia não autorizada do Brasil”, neste ponto em específico, cientes que ainda restam muitas lacunas a serem preenchidas em nossa apresentação, haja vista que o recorte de tempo e o próprio objeto cotejado encarados são demasiadamente extensos para serem devidamente expostos em um texto tão curto. Contudo, o que conseguimos por hora organizar em formato de texto serviu para compreendermos que o trabalho, enquanto fundamento da humanidade em si, assim como era compreendida por Marx e Engels (2007; 2010) e por Lukács (2013) e que foi secundada por seus diletantes, há muito foi corrompida e, por esse motivo, devemos lutar pelo resgate de seu valor ontológico e pelo fim da exploração do homem pelo próprio homem.

Concluimos que “ler o Brasil” não é uma tarefa nada fácil, haja vista que, como pudemos depurar em nossa revisão de literatura e que buscamos trazer sinteticamente em nossa exposição, o Brasil já foi lido, relido, interpretado e reinterpretado por diversos prismas. O que, por sua vez, faz-nos lembrar da tônica contida na 11ª tese elaborada por Marx e Engels (2007, p. 535) ao afirmarem de forma contundente que “os filósofos apenas *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (itálico do original).

Logo, durante a nossa escrita, tivemos de fazer certas escolhas. Porém, sempre visando a sermos o mais fidedigno ao objeto analisado e aos estudos que nos antecederam. O Brasil, em termos econômicos, já foi interpretado como uma colônia, um país tipicamente subdesenvolvido, periférico e dependente e, no âmbito político, como colonial, semicolonial, semifeudal (estrutura na qual coexistiam, com certa harmonia, diferentes modos de produção, como escravismo, “servidão” e assalariamento),

escravagista e, por último, mantenedor do regime assalariado do proletariado moderno, com alto nível das forças produtivas.

O Brasil também se caracteriza pela ausência ou pela debilidade de franjas intermediárias entre as duas classes fundamentais (burgueses e proletários), algo que teria sido de suma importância em um melhor distributismo de renda e uma sociedade mais democrática, como seria o caso de uma sociedade comunista. Algo que, pela sua nulidade ou debilidade, acarretou um regime de castas opulento que se mantém entronado desde o Brasil colônia até os nossos tempos atuais.

Talvez tenha sido por isso que, ao “ler o Brasil”, o poeta e romancista brasileiro, Mário de Andrade (Andrade, 2019), tentando capturar a essência de nossa “brasilidade”, ao escrever a sua obra *Macunaíma*, em 1928, descreveu o nosso grande herói brasileiro, diga-se de passagem, sem o menor caráter e fruto de uma mescla que, ao mesmo tempo em que se mescla, é autoexcludente, como sendo um índio que nasceu negro e que se transformou em homem branco em sua migração do campo para a grande cidade e, do trabalho comunal e extrativista, para o agrícola extensivo e, por último, para o fabril. Essa, sem dúvida nenhuma, caros leitores, é a nossa contradição constitutiva mais elementar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABITANTE, A.; SANTOS, R. R.; TORRES, J. R.; SILVA, A. F. G. **As Categorias Trabalho (Marx) e Humanização (Freire):** Implicações no Currículo “São Paulo Faz Escola”. Revista Pedagógica, v. 23, p. 1-17, 2021.

ANDRADE, Mário de. **Macunaíma: o herói sem nenhum caráter.** Chapecó: Ed. UFFS, 2019.

ANTUNES, Ricardo. **O continente do labor.** São Paulo: Boitempo, 2011. (Coleção Mundo do Trabalho).

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula).** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BRANDÃO, Octávio. Agrarismo e industrialismo. In: PERICÁS, Luis Bernardo (org.). **Caminhos da revolução brasileira.** São Paulo: Boitempo, 2019. p. 93-114.

DARCY, Ribeiro. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** 3. ed. São Paulo: Global, 2015.

DUNKER, Cristian [et al.]. Para uma arqueologia da psicologia neoliberal brasileira. *In*: SAFATLE, Vladimir; JUNIOR, Nelson da Silva; DUNKER, Cristian (orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 215-254.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 481. ed. rev. São Paulo: Global, 2003.

GAWRYSZEWSKI, B. **Crises capitalistas e conjuntura de contrarreformas**: qual o lugar do Ensino Médio? Revista Pedagógica, Chapecó, v. 19, n. 42, p. 83-106, set./dez.

GOMES, Hélica Silva Carmo. O fetiche da competência na educação profissional –2007. 211f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2007.

GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial**. 6. ed. São Paulo: Expressão Popular, Perseu Abramo, 2016.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social, 2**. Tradução de Nélcio Schneider, Ivo Tonet e Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARINI, Ruy Mauro. Dialética da dependência. *In*: **Revista Germinal: Marxismo em Debate**. Salvador, v. 9, n. 3, p. 325-356, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/24648/15300>. Acesso em: 22 out. 2021.

MARINI, Ruy Mauro. O caráter da revolução brasileira. *In*: PERICÁS, Luis Bernardo (org). **Caminhos da revolução brasileira**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 127-135

MARTINS, Luciano. Aspectos políticos da revolução brasileira. *In*: PERICÁS, Luis Bernardo (org.). **Caminhos da revolução brasileira**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 205-224.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. Organização, Osvaldo Coggiola. Tradução de Álvaro Pina e Ivana Jinkings. 1. ed. rev. São Paulo: Boitempo, 2010. (Coleção Marx-Engels).

MARX, Karl. **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, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007. (Coleção Marx e Engels).

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017. (Coleção Marx e Engels).

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria de transição. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011. (Coleção Mundo do Trabalho).

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

OLIVEIRA, Francisco de. **Brasil**: uma biografia não autorizada. São Paulo: Boitempo, 2018.

PEDROSA, Mário; XAVIER, Lívio. Esboço de uma análise da situação econômica. *In*: PERICÁS, Luis Bernardo (org.). **Caminhos da revolução brasileira**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 115-124.

PRADO JUNIOR, Caio. Os fundamentos econômicos da revolução brasileira. *In*: PERICÁS, Luis Bernardo (org.). **Caminhos da revolução brasileira**. São Paulo: Boitempo, 2019. p.127-135.

SARCHS, Érico. Caminho e caráter da revolução brasileira. *In*: PERICÁS, Luis Bernardo (org.). **Caminhos da revolução brasileira**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 293-358.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019. (Coleção memória e educação).

CAPÍTULO 4

AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA: O TRABALHO EDUCATIVO E A FORMAÇÃO OMNILATERAL ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

*Kamilla Amora Gomes
Dória Karenina Castro de Almeida*

INTRODUÇÃO

Pontuamos que a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), idealizada por Dermerval Saviani, trata-se de uma teoria da educação centrada numa abordagem crítica, que esteve alinhada ao escopo das discussões para o campo político-pedagógico em contraponto aos métodos de ensino adotados no período da ditadura civil-militar, e que pretende “[...] repensar e reconstruir o significado de emancipação humana” (Giroux, 1986, p. 21).

Nesse escopo “de construir uma pedagogia contra hegemônica, isto é, em lugar de servir aos interesses dominantes, se articulasse com os interesses dominados” (Saviani, 2008, p. 18), e que compreendesse as lutas que se travavam no Brasil por volta dos anos finais da década de 1979, gestou-se a PHC como “[...] uma teoria da educação elaborada diretamente a partir da concepção de conhecimento tal como explicitada por Marx no ‘Método da economia política’” (Saviani, 2012a, p. 181).

A PHC se desenvolveu assumindo alguns pressupostos teóricos vindos de outras áreas, fundamentadas principalmente no materialismo histórico (desenvolvido por Marx e Engels), na epistemologia dialética e, por seguinte, nos trabalhos da Escola de Vigotski, na área da educação. Portanto, foi influenciada por Bogdan Suchodolski, George Snyders, Antonio Gramsci e Mario Alighiero Manacorda (Saviani, 2008).

A avaliação assinalada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) adota uma visão funcionalista da educação, e enfatiza competências e habilidades associadas ao “aprender a aprender” como destaque do seu objetivo central. Tal abordagem privilegia a forma (o processo de aprendizagem) em detrimento do conteúdo (o que é aprendido). Assim sendo, a configuração de avaliação gera um esvaziamento da figura do professor, que precisa assumir uma postura não crítica, aparelhada com os interesses do mercado.

Em contraste, a PHC propõe uma educação que não se limita à preparação para o mercado de trabalho, mas que visa a formação de sujeitos históricos e culturais, capazes de transformar a sociedade. A avaliação, nesse contexto, deve ser orientada pela práxis educativa, isto é, deve ser um momento de reflexão crítica que permita ao educando compreender sua realidade e agir sobre ela de forma consciente e transformadora.

Para apreender a avaliação centrada na fundamentação histórico-crítica é preciso pensar a educação para formação ontológica do desenvolvimento humano a serviço da classe trabalhadora por meio de uma relação dialética e valorativa do trabalho educativo.

Posto isso, buscamos compreender a importância da avaliação emancipatória nas séries iniciais do ensino fundamental como uma proposta crítica e reflexiva do trabalho docente que viabilize o saber sistematizado e contribua na transformação social da vida do aluno. Dessa forma, evidenciamos como aporte para a compreensão dessa abordagem a relação entre o trabalho educativo e a formação omnilateral escolar na perspectiva da PHC.

Destarte, objetivamos evidenciar as contribuições da PHC na avaliação emancipatória no ensino fundamental, séries iniciais, a partir do trabalho educativo e a formação omnilateral escolar.

Após dinamizados esses temas nucleares, discorreremos sobre a influência do trabalho educativo na constituição da formação direcionada à emancipação do aluno para prática social.

O TRABALHO EDUCATIVO NA FORMAÇÃO OMNILATERAL ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Consideramos que o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material, “[...] tal processo nós podemos traduzir na rubrica ‘trabalho material’” (Saviani, 2013, p.11). Logo, o trabalho tem uma dimensão ontológica construída no contexto da evolução tanto histórica quanto biológica do homem, refletindo mudanças nas condições materiais e sociais que moldam a humanidade. Isso significa dizer que os seres humanos são influenciados e modificados pela história e pelo contexto social em que vivem, por isso o trabalho “[...] é a condição

básica e fundamental de toda a vida humana. Em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (Engels, s/d, p. 4).

Partindo desse enunciado, o homem transforma a natureza e se transforma a partir da concepção de trabalho, imprimindo outros componentes que também configuram uma outra rubrica materialista associada à educação. No que se refere à ação do educador, discorrem Marx e Engels (*apud* Manacorda, 1991):

A doutrina materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação, e de que, portanto, homens modificados são produtos de circunstâncias diferentes e de uma educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens, e que o próprio educador precisa ser educado (Marx; Engels, s/d, p. 108 *apud* Manacorda, 1991, p. 66).

Assinalamos que os seres humanos são tanto produtos quanto agentes das circunstâncias sociais e materiais, pois têm a capacidade complexa de interagir e agir sobre essas condições. Destarte, a educação deve ser vista como um processo crítico e transformador, capaz de modificar essas condições e, por sua vez, a própria ação pedagógica, como dilucida Saviani (2007):

Trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa. Assim, a pergunta sobre os fundamentos ontológicos da relação trabalho-educação traz imediatamente à mente a questão: quais são as características do ser humano que lhe permitem realizar as ações de trabalhar e de educar? Ou: o que é que está inscrito no ser do homem que lhe possibilita trabalhar e educar? (Saviani, 2007, p. 152).

Nessa lógica, a ideia citada aponta diversos elementos sobre o ser humano, na relação educação e a habilidade de trabalhar, que está enraizada em diversas características ontológicas humanas, como o conhecimento, a capacidade de reflexão, a comunicação, a criatividade e a socialização. Portanto, investigar os fundamentos ontológicos da relação trabalho-educação é, em essência, explorar as características essenciais e intrínsecas que definem o sujeito. “A essência da realidade humana é o trabalho, pois é através dele que o homem age sobre a natureza, ajustando-a às suas necessidades” (Saviani, 2008, p. 94).

Essa atividade pela qual os seres humanos transformam a natureza para atender suas necessidades reverbera numa relação interativa do ser social com a tentativa de satisfazer a produção material. É consequência da experiência prática e da interação contínua da História ao longo do tempo e da aquisição do conhecimento. Esse liame,

observado como um processo em que a sociedade se apropria dos recursos e das possibilidades oferecidas pela natureza, é mediado pelo trabalho, como expressa Saviani (2007):

Estão aí os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho educação. Fundamentos históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens (Saviani, 2007, p. 155).

Diante disso, “[...] a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (Saviani, 2007, p. 154), ou seja, o trabalho acontece concomitantemente com a educação, logo a PHC, no sentido de ser uma “[...] proposta contra hegemônica que tem como finalidade, organizar as atividades escolares nas escolas reais para atender as especificidades da classe trabalhadora” (Schmitt, 2016, p. 1), está correlacionada com a função da educação.

Quando nos referimos ao trabalho como princípio educativo, é, portanto, uma atividade social que o homem constrói ao se relacionar com a natureza e consigo, com a educação, com a herança cultural e histórica acumulada. Transmitida por esse conjunto de conhecimentos, valores, habilidades e práticas culturais que foi construído coletivamente pela sociedade, através de ações planejadas e dirigidas pela ação docente no processo de ensino-aprendizagem.

O trabalho como princípio educativo tem na sua natureza ontológica a ideia de como a sociedade educa os indivíduos para a vida social e para o trabalho. Essas relações que formam o trabalhador também sustentam o modelo hegemônico vigente, consequentemente o modelo de organização escolar, isto é, “[...] o princípio do trabalho é imanente à escola elementar; isso significa que o ensino fundamental é a relação entre o trabalho e a educação é implícita e indireta” (Saviani, 2007 p. 160).

Interpretamos que o trabalho como princípio educativo refere-se às atividades e práticas realizadas por educadores com o objetivo de promover a aprendizagem e de desenvolver competências e valores nos alunos produzidos historicamente pela humanidade no contexto escolar.

Então, quando nos referimos ao ambiente educacional, que pressupõe o trabalho educativo como processo emancipatório, o conhecimento é visto como uma construção

coletiva, cabendo ao professor ser o agente de transformação do aprendiz, reconfigurando historicamente uma formação docente empobrecida, atrelada ao esvaziamento do trabalho educativo e à sociedade capitalista.

O trabalho educativo enfatiza a importância das interações sociais no processo de aprendizagem, no qual a educação não ocorre isoladamente, mas através da interação com outros alunos, professores e a comunidade, convergindo numa concepção da formação omnilateral.

Partimos da ideia de que a formação educacional do homem é influenciada pela sua relação com o trabalho e pela realidade social em que está inserido. O trabalho educa o homem ao mesmo tempo em que ele transforma a natureza e a sociedade. Este processo dialético envolve a interação e a transformação mútua entre o indivíduo e o contexto social.

A formação omnilateral visa o desenvolvimento completo do indivíduo, sendo, portanto, um conceito frequentemente associado ao pensamento marxista, particularizado nas obras de Karl Marx e Friedrich Engels, que enfatizam a importância de uma educação que desenvolva todas as capacidades humanas. Corrobora com esse pensamento Frigotto (2012):

A tarefa do desenvolvimento humano omnilateral e dos processos educativos que a ele se articulam direciona-se num sentido antagônico ao ideário neoliberal. O desafio é, pois, a partir das desigualdades que são dadas pela realidade social, desenvolver processos pedagógicos que garantam, ao final do processo educativo, o acesso efetivamente democrático ao conhecimento na sua mais elevada universalidade. Não se trata de tarefa fácil e nem que se realize plenamente no interior das relações sociais capitalistas. Esta, todavia, é a tarefa para todos aqueles que buscam abolir estas relações sociais (Frigotto, 2012, p. 270-271).

O desenvolvimento humano e os processos educativos na sua concepção contra hegemônica têm como desafio desenvolver práticas pedagógicas que, apesar das desigualdades sociais impostas pela realidade capitalista, consigam garantir um acesso democrático e equitativo ao conhecimento.

Nesse bojo, o trabalho educativo deve conceber a complexidade do aluno no sentido da formação planejada e implementada de maneira a promover o desenvolvimento integral dos estudantes no que tange à abrangência dos aspectos intelectual, físico, emocional, social, cultural e ético do ser humano.

Para isso, faz-se necessária a implementação de atividades diversificadas, equilibrando teoria e prática, promovendo habilidades sociais e emocionais, valorizando a cultura e a ética. Dessa forma, criando um ambiente inclusivo e acolhedor, utilizando tecnologias educacionais que possam ajudar os alunos a analisarem como as diferentes áreas do conhecimento se inter-relacionam e se aplicam em contextos reais. Consequentemente, isso requer um planejamento cuidadoso com uma abordagem integrada que considera todas as dimensões do desenvolvimento humano.

Nesse sentido, a PHC e a formação omnilateral compartilham a visão de que a educação deve ser um processo integral e transformador. Enquanto a aquela foca na consciência crítica e na transformação social, esta amplia esse escopo para incluir o desenvolvimento completo do indivíduo em todas as suas dimensões. Essas abordagens compartilhadas oferecem uma base sólida para uma educação que compreenda a necessidade de descentralizar as hegemonias vigentes e legitimar a classe trabalhadora.

A educação, nessa perspectiva, surge como um trabalho que é chamado por Saviani (2013) como “não material”:

Quando nós falamos de educação é uma produção não material, isso significa que a atividade que a constitui se dirige a resultados que não são materiais, diferentemente da produção material, que é uma ação que se desenvolve e se dirige a resultados materiais (Saviani, 2013, p. 90).

A educação, ao contrário de muitas outras formas de trabalho, não resulta em produtos tangíveis, mas no desenvolvimento integral dos indivíduos. Nesse sentido, Saviani (2013) destaca a natureza única da atividade educativa ao referir-se à educação como um trabalho não material. Para o autor, a produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades se insere na produção do saber, isto é, o conjunto que está relacionado à produção humana.

Embora a educação tenha essa consistência de ser um trabalho não material, por não produz objetos físicos, está intimamente relacionada ao trabalho e pode se tornar material em certas circunstâncias, quando gera conhecimento, habilidades, valores e atitudes, ou seja, quando o processo educativo se concretiza em práticas e produtos tangíveis que têm um impacto direto e visível na realidade física e social.

Esse enfoque valoriza o trabalho educativo e seu papel crucial na formação de seres humanos capazes de transformar a sociedade, agregando a educação ao trabalho

material, pois prepara indivíduos a permearem os diversos universos sociais, desenvolvendo um caráter emancipatório e crítico.

Logo, assevera-se a apreensão da educação como uma prática social intimamente ligada às condições materiais e às relações de produção que refletem o 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, 2008, p. 13).

Tal concepção analisa que o trabalho educativo tem como objetivo o esforço consciente e deliberado do desenvolvimento de cada sujeito que incorpora a essência dos conhecimentos e valores acumulados e produzidos ao longo da História pela coletividade humana. Potencializa a ideia de que a educação, numa concepção de formação omnilateral, busca desenvolver todas as capacidades e aspectos de uma pessoa, ao invés de focar apenas em um único lado, como habilidades acadêmicas ou técnicas.

Sob a dimensionalidade formativa, a perspectiva da PHC percebe a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico integral de forma a compreender a necessidade da transformação social, por meio do trabalho educativo.

METODOLOGIA

A metodologia deste estudo seguiu uma abordagem qualitativa, embasada na pesquisa de natureza bibliográfica, que é um componente essencial para todo trabalho científico que “[...] busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas (Bocato, 2006, p. 266)”. Refere a “[...] dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados” (Severino, 2007, p. 122).

A escolha dessa metodologia justifica-se pela necessidade de compreender de forma aprofundada as bases teóricas que sustentam a avaliação emancipatória e sua relação com o trabalho educativo e a formação omnilateral escolar da PHC, que “[...] cumpre o mais relevante papel para sustentar um projeto de escolarização – lhe empresta seus fundamentos e proposições metodológicas. E isto não é pouca coisa neste momento histórico” (Taffarel, 2015, p. 262).

A análise dos dados foi feita por meio de leitura crítica e interpretação dos textos selecionados, amparada numa ampla revisão de literatura, fundamentada na concepção da PHC, com foco especial nas obras de Demerval Saviani (2007; 2008; 2012b; 2013). Buscando compreender como os conceitos e teorias se articulam em torno da avaliação emancipatória (Souza, 2020), da formação omnilateral (Frigotto, 2012) e a relevância da concepção de que “[...] o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (Marx, 1983, p. 149).

A metodologia bibliográfica adotada, por meio de uma análise crítica e aprofundada das concepções de avaliação emancipatória da PHC, permitiu compreender como diferentes abordagens influenciam a formação dos indivíduos e a prática educativa, contribuindo para uma compreensão mais ampla dos desafios e oportunidades presentes no contexto educacional brasileiro. No próximo tópico discorreremos sobre os resultados apontados na avaliação emancipatória.

AValiação EMANCIPATÓRIA NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A avaliação emancipatória pressupõe o envolvimento dos indivíduos na transformação de suas próprias histórias de maneira autônoma e não isolada. Ocorrendo de forma coletiva, por meio de ações comunicativas (Souza, 2020), possibilita que o estudante alinhe sua vida social com o mundo do trabalho.

Nessa dialogicidade, a avaliação emancipatória assume um papel essencial na formação omnilateral, pois se fundamenta na superação das contradições sociais, promovendo o desenvolvimento integral dos sujeitos. Se fizermos um contraponto com as abordagens tradicionais, que reduzem a avaliação a um instrumento de medição de desempenho, a avaliação emancipatória busca compreender o processo educativo em sua totalidade, valorizando a crítica e a transformação social.

Na concepção da PHC, a avaliação em pauta vai além da simples verificação do aprendizado dos alunos, pois está intrinsicamente ligada ao processo de formação crítica e emancipatória. Saviani (2008) destaca que a avaliação deve ser um meio para identificar as lacunas no processo de ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, promover a reflexão crítica sobre a realidade social. Nesse sentido, a avaliação deve ser dialógica e

participativa, envolvendo tanto os educadores quanto os educandos em um processo de construção conjunta do conhecimento.

Realizando um estudo acerca das formas de avaliação na BNCC, a avaliação tende a focar no desenvolvimento de habilidades e competências voltadas para o "aprender a aprender", o que, por vezes, irá resultar em uma abordagem que priorize a forma sobre o conteúdo. A PHC propõe uma avaliação que privilegia o conteúdo histórico e socialmente construído. Seguindo essa dinâmica, não se pode restringir a avaliação a métricas de desempenho, mas compreendê-la como um instrumento de libertação e transformação, em que o aluno é incentivado a questionar e a interagir criticamente com o conhecimento.

Conforme a PHC, a prática educativa, dimensionada no trabalho do professor, deve estar fundamentada em bases teóricas sólidas apoiadas na reflexão filosófica e no conhecimento científico (Saviani, 2008). Assim, essa ideia deve atentar para a concepção de que “[...] o dominado não se liberta se não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (Saviani, 2007, p. 55). Essa ideia induz a permanência de uma teoria efetivamente crítica da educação e da sociedade vigente (capitalista e burguesa), a fim de combater esse modelo hegemônico que é o capitalismo.

Destarte, Saviani insiste que o verdadeiro ponto de partida de uma PHC é a prática social, sendo, ao mesmo tempo, ponto de chegada, pois possibilita a identificação da realidade comum a alunos e professores, dos possíveis procedimentos metodológico e dos principais problemas comuns a um determinado contexto. Para tanto, o trabalho educativo do professor deve objetivar o estabelecimento de uma relação consciente com propostas de atividades significativas, isto é, com o compromisso histórico para a formação do educando.

Para dimensionar a relevância do trabalho do professor, compreendemos a contribuição e o incentivo de uma educação problematizadora e emancipatória que desmistifique a reprodução das concepções de alienação do capitalismo. Assim, “[...] o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenrolar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional” (Saviani, 2013 p. 86).

A construção dos sujeitos sociais de consciência crítica não se insere no

enraizamento de uma esfera de trabalho, mas político, conseqüentemente o papel social da educação para a PHC é que conhecimento deve ser articulado à prática social, isto é, uma prática pedagógica que visa trabalhar “[...] a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita” (Saviani, 2013 p. 20); e que, no processo de transmissão e assimilação, o aluno seja capaz de realizar conexões relevantes entre as diversas disciplinas e a realidade contextual à qual ele faz parte, entendendo o conhecimento como historicamente elaborado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre o trabalho educativo e o saber em Saviani se baseia na compreensão de que a educação é um processo essencial para a formação integral dos indivíduos e para a transformação social. Portanto, compreende-se a educação que integra o trabalho intelectual e manual como uma atividade central que produz bens materiais e conhecimento.

Concluimos que o trabalho educativo do professor organizado nos processos metodológicos da PHC otimiza a construção do conhecimento sistematizado. Posto isso, reverbera na formação omnilateral escolar ao promover uma educação que incentiva uma abordagem crítica, reflexiva e emancipatória, centrada no aluno como um agente de transformação social.

REFERÊNCIAS

BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/setembro_dezembro_2006/metodologia_pesquisa_bibliografica.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem [1876]. In: ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, s.d., v. II.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

MANACORDA, Mario Alighiero. Humanismo de Marx e industrialismo de Gramsci. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Trabalho, educação e prática social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

MARX, Karl. **O capital**. V. I, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jun. 2024.

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

SAVIANI, Dermeval. História, trabalho e educação: comentários sobre controvérsias internas ao campo marxista. *In*: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. (Orgs). **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012a.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo e pedagogia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 11, n. 41e, p. 16–27, 2012b. DOI: 10.20396/rho.v11i41e.8639892.

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

SCHMITT, Silvana Lazzarotto. Pedagogia histórico crítica: contribuições para formação continuada de professores. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 21, n. 00, p. e021032, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8657840.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Andreliza Cristina de. Avaliação emancipatória. *In*: BRANDALISE, Mary Angela Teixeira. (Org.) **Avaliação educacional: interfaces de conceitos, termos e perspectivas**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2020. p. 121-126.

CAPÍTULO 5

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES¹⁴

Suiane Costa Alves

INTRODUÇÃO

Diante das demandas da educação contemporânea e da expansão do processo de planetização (Knight, 2020), refletir sobre o papel do ensino de ciências da natureza tornou-se uma necessidade, uma vez que se percebe a crescente disseminação científica e tecnológica arrimada à promoção das aprendizagens.

Com efeito, os planos de estudos constituem mecanismos fundamentais na elaboração de ferramentas educacionais, encontrando na Pedagogia Histórico-Crítica o alicerce para a formação de estudantes protagonistas, comprometidos com a realidade social.

Essa construção possibilita o desenvolvimento de práticas educativas em ciências que culminam no desenvolvimento de pesquisas e projetos a partir de um currículo diversificado em conexão com as necessidades da sociedade (Cachapuz *et. al.*, 2005).

Nesse quesito, o conhecimento em ciências da natureza tem por objetivo auxiliar os estudantes na compreensão do espaço natural, bem como incentivá-los a preservação do meio ambiente por meio da criação de mecanismos de conservação ambiental (Chassot, 2003).

De acordo com Cachapuz *et. al.* (2005), deparamo-nos com a necessidade de renovação curricular do ensino de ciências por meio de uma prática pedagógica reflexiva. Com efeito, a formação de sujeitos atuantes perpassa pela promoção do currículo,

¹⁴ O presente artigo foi publicado em inglês na *Revista Current Scientific Journal*, v. 4, n.10, 2024, p. 5-19. O mesmo sofreu algumas alterações em sua vernáculo original, bem como modificações de formatação para atender as exigências desta publicação, mas nada que tenha modificando o conteúdo original do texto ou o posicionamento de sua autora diante do problema por ela discutido.

fazendo uso de situações-problemas para motivar a autonomia intelectual por meio do incentivo à educação científica.

Pesquisas evidenciam que o ensino de ciências da natureza fundamentado na apropriação da Pedagogia Histórico-Crítica ainda hoje é difuso, indicando a pouca existência de livros que possa empreender o alinhamento com a referida prática pedagógica (Massi *et. al.*, 2019 *apud* Stadler; Marques; Lambach, 2024).

O reconhecimento da crescente importância atribuída à educação científica exige o estudo atento de como conseguir tal objetivo. Nesse processo de construção, a educação superior desempenha papel preponderante no desenvolvimento de pesquisas acadêmicas no ensino de ciências da natureza em conexão com as necessidades educacionais.

Alinhada à ideia apresentada, Knight (2020) argumenta que a Internacionalização da Educação Superior tem estado em constante expansão, o que tem impactado o currículo, promovendo reflexões sobre termos como “cidadania global”, “desenvolvimento de competências globais”, “educação internacional”, “interculturalidade”, “mobilidade acadêmica”, entre outros termos, tornando-se objeto de reflexão da comunidade científica.

Em conformidade com a expansão da internacionalização e da globalização nas Instituições de Educação Superior (IES), a Pedagogia Histórico-Crítica motiva nos professores e pesquisadores em educação reflexões sobre que tipo de currículo está sendo promovido nas IES e como esta construção está chegando até a educação básica.

“A Pedagogia Histórico-Crítica é uma prática pedagógica que visa trabalhar o saber sistematizado, transformando-o em saber significativo de modo que, no processo de transmissão e assimilação, o aluno seja capaz de realizar conexões [...]” (Jesus; Santos; Andrade, 2019, p. 72). Nesse quesito, considera-se a importância da realidade contextual aliado ao trabalho interdisciplinar em defesa de práticas pedagógicas comprometidas com a realidade social e com o saber sistematizado.

Nesse diálogo, Goodson (2012) fomenta-nos reflexões acerca da importância do currículo e sua implicação na construção epistemológica e ontológica do conhecimento. Saviani (2014), procurando compreender o significado da educação e do currículo, constatou que a autonomia do espaço educacional é a chave da autonomia da educação, desenvolvida de forma sistemática, elaborada. Com efeito, a valorização da escola ante a multiplicidade de modalidades educativas assegura o pleno desenvolvimento do saber elaborado.

Assim, este trabalho tem por objetivo dialogar sobre o currículo e o seu processo de internacionalização alinhado à Pedagogia Histórico-Crítica, culminando na aceção discursiva dos professores de ciências da natureza ante o referido processo de construção.

REFERENCIAL TEÓRICO

O currículo constitui-se como tema-chave do processo de ensino-aprendizagem (Goodson, 2012). Pensar no currículo como instrumento na promoção do conhecimento, incita-nos a olhá-lo como motivador de mudanças sociais.

Com efeito, o currículo trabalhado nas IES tem por viés a formação de estudantes reflexivos que, ante o trabalho docente, faz da sua práxis pedagógica um meio de empoderamento para o exercício da cidadania global. Nesse processo de construção, professores e pesquisadores em educação deparam-se com a expansão vertiginosa do processo de internacionalização que tem impactado o currículo e a forma com os conteúdos são conduzidos na sala de aula.

A partir do enfoque epistemológico, a disciplina personifica-se como uma construção científica que converge para cada um dos ramos do conhecimento, com características próprias obtidas por método analítico alinhado à realidade, produzindo o aprofundamento do conhecimento (Luck, 2013).

Historicamente, a relação entre o currículo e as ações educacionais estavam cercados de debates que buscavam ampliar as possibilidades de sua ação pedagógica. Assim, a questão potencial que mobiliza a referida reflexão é justamente a dimensão, cada vez maior, da globalização e dos seus efeitos na educação e, mais especificamente, nas aprendizagens.

Em conformidade com a ideia apresentada, Leask (2015) vislumbra o currículo sob a ótica global, perpassando pelos níveis regional e local, culminando na formação do estudante a partir de aspectos como desenvolvimento profissional e formação cidadã, atuação nos grupos de pesquisa e o diálogo entre as disciplinas, sendo que este processo está cercado de paradigmas que precisam ser superados.

Pensar na formação de professores de ciências da natureza sob a ótica da internacionalização possibilita-nos perceber que o currículo aliado à evolução científica amplia o olhar sobre a sua importância na promoção do bem comum.

Quando Leask (2015) lança a pergunta “*what is internationalization?*”, a investigadora aponta para a importância da internacionalização no desenvolvimento da educação global, destacando-a como ação estratégica.

Para Knight (2020), a Internacionalização da Educação Superior constitui-se como um processo que integra as dimensões internacional, intercultural e global do conhecimento, cuja finalidade emerge na oferta de disciplinas acadêmicas, possibilitando a abordagem de temas complexos que envolvem políticas e programas de estudo em resposta às necessidades globais.

Nesse quesito, a internacionalização integral é definida por Beneitone (2019) como um compromisso que se faz através de ações cujo objetivo é difundir a perspectiva do ensino, da investigação e da extensão nas IES. Desse modo, a formação de professores de ciências da natureza sob a ótica da internacionalização possibilita a formação de profissionais reflexivos, sendo este o principal objetivo da Pedagogia Histórico-Crítica.

Saviani utilizou a Pedagogia Histórico-Crítica para fomentar uma proposta pedagógica aplicada a um conceito dialético de educação que é determinada por fatores internos e externos ao ambiente educacional, bem como a formação social do educando com vistas à superação do paradigma histórico-dialético (Jesus; Santos; Andrade, 2019).

Com efeito, pensar na Pedagogia Histórico-Crítica como um campo ideológico que reproduz situações cotidianas vinculadas à produção científica e tecnológica faz das ciências da natureza campo emergente que possibilita a transformação da realidade social, redirecionando o foco do conhecimento sistematizado para a prática educativa enquanto movimento social.

A Pedagogia Histórico-Crítica tem em Demerval Saviani uma grande referência de professor e pesquisador. A partir das considerações sobre o processo de ensino-aprendizagem, observa-se que a referida pedagogia se constitui como unidade indissolúvel que busca promover reflexões sobre educação e trabalho.

A sociabilidade e a comunicabilidade no trabalho docente fazem da Pedagogia Histórico-Crítica uma metodologia cujo fazer educativo delibera sobre produzir conhecimento de forma direta e intencional com a singular percepção de que esta

construção se faz de forma histórica e coletiva (Saviani, 2011 *apud* Jesus; Santos; Andrade, 2019).

A Pedagogia Histórico-Crítica, como perspectiva didática para o ensino, tem seu ponto de partida na realidade social, convergindo para o conhecimento elaborado e o saber sistematizado. Nesse percurso, Saviani propõe a superação do senso comum, priorizando o conhecimento científico como forma de transformação da realidade (Ramos, 2012).

Aliada à reflexão sobre a postura epistemológica da Pedagogia Histórico-Crítica, a renovação do ensino de ciências da natureza surge ante a necessidade de superação da fragmentação curricular, através da qual, por muito tempo, as ciências foram vistas como elitista e descontextualizada da realidade social (Cachapuz *et. al.*, 2005).

O ensino de ciências tem como significação levantar indagações que propiciam ao aluno proceder corretamente em situações precisas. [...] Fica explícito que a Pedagogia Histórico Crítica (PHC) deve propiciar caminhos entre o saber elaborado e sua aquisição em gerações futuras (Jabur; França; Jabur, 2021, p. 322-323).

Para Saviani (2012) citado por Jabur, França e Jabur (2021), existe a possibilidade de utilizar a educação como instrumento de avanço social e, nesse processo, o ensino de ciências da natureza apreende os aspectos históricos e culturais que possibilitam o direcionamento para a formação científica das novas gerações.

Com efeito, o ensino de ciências da natureza surge como instrumento empoderador do estudante, promovendo um trabalho pedagógico a partir de situações-problemas, onde os discentes são levados a refletir, a planejar, a experimentar e a avaliar.

Nesses termos, o livro *A Necessária Renovação do Ensino de Ciências* (Cachapuz, *et. al.*, 2005) possibilita-nos ampliar as reflexões sobre o currículo de ciências da natureza que vem sendo trabalhado dentro das universidades, mostrando a importância do letramento científico.

Ainda de acordo com Cachapuz *et. al.* (2005), a renovação do ensino de ciências está alinhada à renovação epistemológica docente através de uma formação inicial de professores fundamentada na investigação, cujo espectro incide na elaboração de projetos e pesquisas que possibilitem a experimentação.

Nesse sentido, pensar no alinhamento entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a renovação do ensino de ciências da natureza possibilita-nos construir uma educação alinhada às necessidades contemporâneas, onde o referido processo encontra-se

encharcado de ações alinhadas a expansão da globalização, atuando como catalisador do processo de internacionalização.

A Pedagogia Histórico-Crítica roteiriza a estrutura básica para o ensino de ciências da natureza fundamentado na necessidade de tempo e espaço adequado concomitante às aulas práticas da referida área (Saviani, 2012 *apud* Jabur; França; Jabur, 2021).

No requisito, práticas em ciências, tem-se notado que o método prático obtém melhores resultados quando se trata da aprendizagem de ciências, pois mostra a ciência como descoberta, explicita aos alunos determinado conhecimento, tendo-os como atuantes em suas aulas e não apenas expectadores (Jabur; França; Jabur, 2021, p. 326).

Nesse quesito, destaca-se a visão da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre a necessidade da educação científica e inclusiva, a fim de assegurar as oportunidades de aprendizagem, traçando as linhas orientadoras da educação mundial (Saviani, 2011 *apud* Haddad; Pereira, 2013).

Conforme Haddad e Pereira (2013), o trabalho pedagógico na perspectiva da humanização busca desenvolver as potencialidades humanas, aspecto indissociável da capacidade de construir conhecimento e caracterizá-los a partir das experiências humanas e, nessa construção, o ensino de ciências da natureza tornou-se um ator importante, estreitando a colaboração com os setores da educação.

Pensar no ensino de ciências da natureza, caracterizá-lo como um ato interdisciplinar pautado na busca pela ousadia permite a promoção de pesquisas, encontrando nos espaços acadêmicos o local potencializador do letramento científico. Para Chassot (2003), o letramento científico se constitui como uma linha emergente da didática em ciências e, nesse diálogo, Leask (2021) propõe o modelo de alfabetização global que inclui as capacidades internacionais e interculturais que inclinam e capacitam os estudantes para atuarem na realidade social.

Ainda conforme Chassot (2003), a promoção do ensino de ciências da natureza deve incluir um currículo que seja orientado pelas experiências sociais e pessoais dos estudantes. Conceber uma educação com equidade perpassa pela reelaboração dos saberes, visando a transposição didática dos conteúdos.

Entender a ciência nos facilita, também, contribuir para controlar e prever as transformações que ocorrem na natureza. Assim, teremos condições de fazer com que essas transformações sejam propostas, para que conduzam a uma melhor qualidade de vida (Chassot, 2003, p. 91).

Com efeito, o trabalho educativo busca a conversão do saber objetivo em saber escolar, implicando na definição e na produção do projeto pedagógico como um trabalho norteador na seleção de conteúdos que irão compor a Proposta Pedagógica Curricular (Haddad; Pereira, 2013).

Assim, para a Pedagogia Histórico-Crítica, a educação tem por finalidade o trabalho, cuja materialidade é o saber objetivo produzido historicamente (Saviani, 2000 *apud* Ramos, 2012). Assim sendo, o espaço educacional tem por papel possibilitar o saber metódico, científico e, nesse contexto, a renovação do ensino de ciências da natureza perpassa por todas essas dimensões, culminando no melhor preparo dos estudantes para a sua atuação na realidade social e profissional.

MATERIAIS E MÉTODOS

O percurso metodológico deste trabalho está fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica, constituindo-se como uma metodologia cujo fazer educativo delibera sobre produzir conhecimento de forma direta e intencional (Saviani, 2011 *apud* Jesus; Santos; Andrade, 2019). Em diálogo com a referida pedagogia, tem-se o uso do estudo de caso que, segundo Yin (2001), trata-se de um estudo baseado em situações relacionadas à realidade social.

Em relação aos sujeitos da pesquisa, trata-se de professores da área de ciências da natureza que atuam na educação básica. Em relação à técnica de pesquisa, foi utilizado um questionário para obtenção das informações do campo empírico.

O questionário é definido como uma “[...] técnica de investigação para obtenção de resultados nas pesquisas sociais [...]” (Gil, 1987, p. 124). O questionário foi disponibilizado de forma online, via *Google Forms*, apresentando questões abertas e fechadas, que nos permitiu a geração de gráficos que se encontram disponíveis na apresentação dos resultados

Em relação aos questionamentos feitos aos professores sobre o currículo e sobre seu processo de internacionalização alinhado à renovação do ensino de ciências da natureza na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, tem-se:

- 1) Prezado participante, você já ouviu falar sobre a proposta de renovação curricular do ensino de ciências da natureza?;

- 2) Prezado participante, comente sobre a proposta de renovação curricular do ensino de ciências da natureza aliada à Pedagogia Histórico-Crítica;
- 3) Prezado participante, você já ouviu falar na internacionalização do currículo de ciências da natureza?;
- 4) Prezado participante, na sua formação inicial, você teve informações sobre o processo de internacionalização do currículo de ciências da natureza?;
- 5) Prezado participante, comente como a internacionalização do currículo de ciências da natureza encontra-se arrimada à Pedagogia Histórico-Crítica na promoção da educação científica.

Esta pesquisa tem uma abordagem mista, caracterizando-se como quantitativa. A abordagem quantitativa se caracteriza pela quantificação de dados ou informações que podem ser expressados em número absoluto ou cálculo percentual a partir dos achados da pesquisa (Triviños, 1987).

Já a abordagem qualitativa se caracteriza pelo conhecimento ou contato com a fonte direta de dados, pelo seu caráter descritivo e observacional dos significados que as pessoas dão às coisas (Neves, 1996).

Ainda de acordo com Minayo (2013), o método qualitativo de pesquisa é entendido como aquele que se ocupa do nível subjetivo da realidade social, tratado por meio da história, dos valores e das atitudes dos atores sociais e, nesta pesquisa, dos atores educacionais. Na sequência, tem-se a apresentação dos resultados obtidos, bem como as referidas discussões.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção está destinada à apresentação dos resultados encontrados a partir da aplicação do questionário. Participaram da pesquisa 111 professores da área de ciências da natureza que atuam na educação básica.

Em relação à indagação sobre se já ouviram falar sobre a proposta de renovação curricular do ensino de ciências da natureza, 100% dos participantes responderam que sim, sendo um indicativo de que os educadores se encontram alinhados às necessidades educacionais contemporâneas.

Nesse contexto, pensar no ensino de ciências da natureza a partir de Freire (1996), possibilita-nos refletir sobre a necessidade de uma educação emancipadora que oportunize ao ser humano intervir no mundo, de modo a ser capaz de grandes ações em favor do bem comum.

Nesse diálogo, Chassot (2003) evidencia caminhos para a renovação do ensino de ciências da natureza pautado no letramento científico e na necessidade de trabalhar os conteúdos a partir de situações-problemas que motivem os estudantes a pensar em soluções viáveis para os problemas que se apresentam na atual sociedade.

O questionamento, juntamente com a observação e a investigação, é um aspecto fundamental do desenvolvimento da compreensão dos alunos sobre o mundo [...]. Esta configuração fará com que o sujeito se sinta próximo de poder transformar o mundo, sendo mais participativo, contribuindo então para a compreensão das diversificadas maneiras de utilizar os recursos naturais e compreendendo a possibilidade de emancipação do sujeito (Jabur; França; Jabur, 2021, p. 327).

Em relação à pergunta sobre a proposta de renovação curricular do ensino de ciências da natureza aliada à Pedagogia Histórico-Crítica, observou-se que os educadores acreditam que o uso da referida pedagogia enquanto metodologia de ensino possibilita pensar nos estudantes como seres reflexivos, atuantes no contexto social em que estão imersos, fazendo uso das práticas experimentais para refletir e mudar a realidade a partir de uma visão sustentável.

Em relação à Pedagogia Histórico-Crítica, observa-se que:

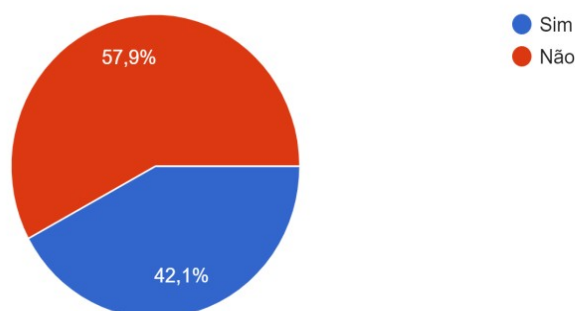
Novamente esta Pedagogia estabelece o quanto a escola é essencial para a sociedade, o quanto ela possui relevância não só no presente e no passado, mas também no futuro para as novas gerações, com isso ela não é apenas necessária, ela se torna incontestável. Isso porque tivemos acesso ao saber sistematizado no passado, e temos no presente, não podemos privar as novas gerações de o terem no futuro (Ramos, 2012, p. 5).

Na sequência, foi indagado aos professores se já ouviram falar sobre a internacionalização do currículo de ciências da natureza e 57,9% dos docentes afirmaram que não (Gráfico 1), evidenciando a necessidade de diálogos sobre a temática nas IES, uma vez que a globalização encontra-se imersa no processo de ensino, impactando as aprendizagens na formação do ser social.

Em conformidade com a resposta dos professores, Beneitone (2019) argumenta que em grande parte dos países da América Latina tem se impulsionado reformulações de seu sistema de educação superior a fim de consolidar um crescimento educacional com

equidade, promovendo a melhora da qualidade do ensino e a necessidade de adequar os perfis acadêmicos e profissionais com as novas necessidades de um mundo global.

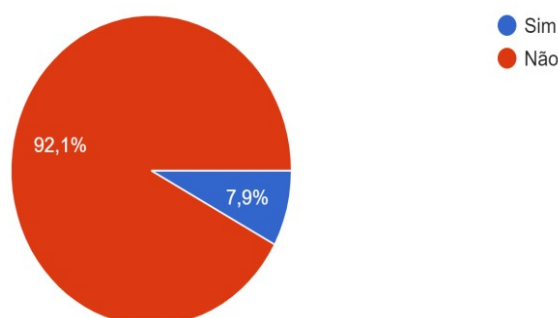
Gráfico 1 - Prezado participante, você já ouviu falar na Internacionalização do Currículo?



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na sequência, quando indagado aos professores se na sua formação inicial tiveram informações sobre o processo de internacionalização do currículo de ciências da natureza, 92,1% dos participantes responderam que não (Gráfico 2). Nesse quesito, observou-se que os professores da referida área, embora não tenham tido disciplinas que abordassem a temática em questão, eles trabalham em sala de aula temáticas vinculadas à cidadania global, educação virtual, diversidade cultural, globalização, produção de tecnologia, uso e descarte de produto químico, que são temas que emergiram a partir do processo de internacionalização.

Gráfico 2 - Prezado participante, na sua formação inicial você teve informações sobre o processo de internacionalização do currículo de ciências da natureza?



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Diante de tal constatação, evidencia-se a necessidade de pensar o currículo na perspectiva da internacionalização, uma vez que a educação do século XXI encontra-se imersa no extenso processo de globalização que, arrimado à Pedagogia Histórico-Crítica, culmina na formação do ser social enquanto cidadão global.

Por fim, solicitou-se que os educadores comentassem como a internacionalização do currículo de ciências da natureza encontra-se arrimada à Pedagogia Histórico-Crítica na promoção da educação científica e como resposta os docentes informaram que a referida área está encharcada de práticas pedagógicas e experimentais para a compreensão da realidade.

Nesse processo de construção, observa-se que a alfabetização científica, também conhecida como letramento científico, constitui-se como fator de inclusão social, possibilitando aos estudantes entender a ciência como a linguagem em que está escrita a natureza (Chassot, 2003).

Com efeito, o trabalho interdisciplinar surge como instrumento capaz de contextualizar os conteúdos à realidade dos educandos, potencializando o trabalho pautado na resolução de situações-problemas, criando soluções viáveis (Lima; Alves, 2022).

Leask (2021) orienta que a criação de uma comunidade de aprendizagem dinâmica, intercultural e global na sala de aula requer frequentemente que professores e alunos saiam da sua “zona de conforto”, possibilitando o trabalho interdisciplinar, contextualizado e comprometido com a responsabilidade social.

Diante de tais reflexões, evidencia-se que a solidariedade humana é fruto do processo de socialização, afirma Seffner (2016), sendo a educação o espaço dessa construção por meio da elaboração de regimes solidários, proporcionando a igualdade e o respeito à diversidade.

Com efeito, a necessidade de renovação curricular do ensino de ciências da natureza a partir da Pedagogia Histórico-Crítica deve priorizar uma educação científica de qualidade para toda a população. Fazer uso do planejamento pedagógico como ferramenta na sua promoção é concorrer para o melhor preparo dos estudantes, atuando nos pilares da docência, da investigação e da extensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No transcurso deste trabalho foi feito o diálogo entre a Pedagogia Histórico-Crítica alinhada ao processo de internacionalização do currículo, culminando nas reflexões sobre a necessidade de renovação do ensino de ciências da natureza. Evidenciou-se que os professores da referida área embora não tenham tido oportunidade de aprofundamento teórico sobre a internacionalização do currículo de ciências da natureza, eles desenvolvem uma práxis pedagógica pautada na resolução de problemas a partir de temas vinculados à cidadania global, educação virtual, diversidade cultural, globalização e produção de tecnologias.

Nesse contexto, a Pedagogia Histórico-Crítica surge como instrumento potencializador da produção do conhecimento científico. Fazer uso da referida pedagogia na promoção do ensino de ciências da natureza converge para o processo de ensino-aprendizagem, cuja materialidade é o saber objetivo produzido historicamente.

Nesse quesito, trabalhar a Pedagogia Histórico-Crítica na perspectiva do letramento científico culmina na reflexão sobre o espaço educacional como promotor do saber metódico e científico e, conseqüentemente, o vislumbrar da renovação do ensino de ciências da natureza que incide no melhor preparo dos estudantes para a sua atuação na realidade social e profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENEITONE, Pablo. **Internacionalización del currículo**: estudio de casos en universidades argentinas. 2019 Tese (Doctorado en Ciencias Sociales) – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina, 2019. Disponível em: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/16436>. Acesso em: 29 jun. 2024.

CACHAPUZ, António *et al.* (org.). **A necessária renovação do ensino das ciências** São Paulo: Cortez, 2005. *E-book*. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17569/material/T.5-%20A%20NECESS%C3%81RIA%20RENOVA%C3%87%C3%83O%20DO%20ENSINO%20DAS%20CI%C3%84NCIAS.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2024.

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 22, p. 89-100, jan./abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gZX6NW4YCy6fCWFQdWJ3KJh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.
GOODSON, Ivor F. **Currículo, teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta; Revisão de tradução: Hamilton Francischetti, apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

HADDAD, Cristhyane Ramos; PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico Cultural: inferências para a formação e o trabalho de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, n. 2, v. 5, p. 106-117, dez., 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9703>. Acesso em: 30 jun. 2024.

JABUR, Simone Sartori; FRANÇA, Denise Maria Vaz Romano; JABUR, Andrea Sartori. O Ensino de Ciências e a Pedagogia Histórico Crítica: a re/construção do conhecimento para uma nova prática social. **Conjecturas**, n.3, v. 21, jul./set, 2021. Disponível em: <https://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/136>. Acesso em: 30 jun. 2024.

JESUS, Lucas Antônio Feitosa de; SANTOS, Juliane dos; ANDRADE, Luiz Gustavo da Silva Bispo. Aspectos Gerais da Pedagogia Histórico-Crítica. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, n. 1, v. 3, 2019. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/378>. Acesso em: 30 jun. 2024.

KNIGHT, Jane. **Internacionalização da educação superior**: conceitos, tendências e desafios. São Leopoldo: Oikos, 2020.

LEASK, Betty. **Internationalizing the curriculum**. United States: British Library, 2015.

LEASK, Betty. Reimaginar las mejores prácticas en la internacionalización del currículo. *In*: LEASK, Betty *et al.* (org.). **Reimaginar la internacionalización del currículo**: mejores prácticas y posibilidades prometedoras. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2021. p. 21-58.

LIMA, Isaías Batista; ALVES, Suiane Costa. **Educação Ambiental e Interdisciplinaridade**: da explicitação de conceitos nos PCNs e DCNEM à prática pedagógica no Ensino Médio. Fortaleza: EdUECE, 2022. *Ebook*. Disponível em: <https://www.uece.br/eduece/home/servicos-e-informativos/livros-acesso-aberto/>. Acesso em: 29 jun. 2024.

LUCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

NEVES, José Luís. **Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades**. São Paulo: FEA-USP, 1996.

RAMOS, Vanessa Manosso. Pedagogia Histórico-Crítica como Perspectiva Didática de Ensino: uma discussão sobre os seus limites. **Revista Eletrônica: LENPES-PIBID de Ciências Sociais – UEL**, n. 2, v. 1, jul-dez, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/2%20Edicao/VANESSA%20MANOSSO%20-%20ORIENT.%20PROF.%20CESAR.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2024.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista Binacional Brasil Argentina - RBBA**, Vitória da Conquista, n. 2, v. 3, p, 11- 36, dez., 2014. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2415103>. Acesso em: 30 jun. 2024.

SEFFNER, Fernando. Escola pública e o professor como adulto de referência: indispensáveis em qualquer projeto de nação. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 20, n. 1, p. 48-57, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2016.201.05>. Acesso em: 8 dez. 2022.

STADLER, João Paulo; MARQUES, Carlos Alberto; LAMBACH, Marcelo. Visão de Ciências no Contexto do Ensino de Ciências na Pedagogia Histórico-Crítica. **Linhas Críticas**, v. 30, 2024. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linha_scriticas/article/view/50827. Acesso em 30 jun. 2024.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e método**. Tradução Daniel Grassi, 2 Edição, Porto Alegre: Brookman, 2001.

CAPÍTULO 6

UMA SÍNTESE SOBRE AS OBRAS DE DERMEVAL SAVIANI: HISTÓRIA DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL E ESCOLA E DEMOCRACIA

*Gisele da Silva Vasconcelos
Roslayne Torres Paiva Moraes
Maria Leonida Soares Marreiro*

INTRODUÇÃO

Este capítulo origina-se de estudos discutidos na disciplina “Pedagogia Histórico-Crítica e Ensino Fundamental-Anos Iniciais: escola, currículo e didática” do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. A partir da síntese histórica e reflexiva das obras, *História das Ideias Pedagógicas no Brasil* e *Escola e Democracia* de Dermeval Saviani objetivou-se, em uma pesquisa de natureza teórico-bibliográfica, compartilhar os conhecimentos adquiridos através dos estudos realizados na disciplina, conhecer historicamente como se deu a formação da educação brasileira juntamente com as teorias que constituíram essa formação para assim compreender o atual cenário educacional, ressaltando o surgimento das pedagogias ao longo desse processo histórico.

Nascido no interior do estado de São Paulo no ano de 1943, filho de operários de origem camponesa, e neto de imigrantes italianos, Saviani vivenciou o sofrimento dos trabalhadores rurais em suas lutas diárias, sendo o único filho entre seus irmãos a conseguir alcançar o ensino superior. Posteriormente, já atuando como professor universitário, seus estudos abordam temas relacionados à educação, filosofia e à pedagogia brasileira se tornando um dos mais importantes autores nessas áreas do conhecimento com uma vasta produção literária, sendo o principal idealizador da Pedagogia Histórico Crítica. Atualmente, ocupa o cargo de professor emérito da Unicamp entre outras atividades.

Saviani traz em suas obras a concepção marxista de Karl Marx e Friedrich Engels e dos teóricos que estudam o marxismo como Gramsci, Suchodolski, Snyders entre outros. Dessa forma, a educação defendida por Saviani parte do princípio de que o Ser humano é histórico-social, fruto de uma realidade de múltiplas determinações. Assim, o

conhecimento é construído por homens e mulheres historicamente a partir da mediação da atividade do trabalho no mundo, e deve ser repassado aos indivíduos por meio da práxis educativa com a finalidade de proporcionar a emancipação humana. Nas obras analisadas a seguir vemos o grande esforço do autor para abranger o máximo de fatos históricos que construíram a educação brasileira, assim como também de elaborar uma teoria que leve educação à classe trabalhadora.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este artigo foi desenvolvido com o objetivo de analisar e compreender as contribuições teóricas de Dermeval Saviani para a educação brasileira. Para tanto, adotou-se uma abordagem qualitativa, caracterizada pela análise documental de duas obras fundamentais do autor: “Escola e Democracia” e “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”. A escolha dessas obras se deu pela relevância e influência que exercem nos estudos educacionais contemporâneos, bem como pela abrangência dos temas tratados, que englobam desde a teoria educacional até a prática pedagógica no contexto histórico brasileiro.

A pesquisa foi de natureza teórico-bibliográfica e a coleta de dados foi realizada por meio da leitura detalhada e sistemática dos textos selecionados, com o objetivo de identificar, extrair e categorizar os principais conceitos, argumentos e proposições de Saviani por meio da análise de conteúdo.

Segundo Bardin (1995), a análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas que examinam as comunicações de forma a identificar, através de procedimentos sistemáticos e objetivos, descrições do conteúdo das mensagens. Esses métodos permitem a extração de indicadores que possibilitam inferir conhecimentos sobre as condições em que as mensagens foram produzidas e recebidas. Foram tomadas notas detalhadas durante o processo de leitura para assegurar a fidelidade e precisão das informações coletadas.

A análise realizada procedeu-se da seguinte forma: inicialmente, os dados foram codificados e organizados em categorias temáticas. Posteriormente, essas categorias foram analisadas e interpretadas à luz do referencial teórico de Saviani, buscando-se compreender suas concepções sobre educação, democracia, e o papel da escola na

sociedade. Procedimento esse corroborado por Flick (2009) que entende ser a análise de dados qualitativos um processo que envolve a identificação, o exame e a interpretação de padrões e temas relevantes no material coletado.

Por se tratar de uma pesquisa baseada em análise documental de obras publicamente disponíveis, não foram necessários procedimentos de obtenção de consentimento. No entanto, todos os cuidados foram tomados para garantir a precisão na interpretação dos textos e a devida atribuição das ideias ao autor original.

Em suma, a metodologia empregada permitiu uma compreensão aprofundada das contribuições de Dermeval Saviani, destacando a importância de suas teorias para o campo da educação e proporcionando uma base sólida para discussões futuras sobre o tema.

UMA SÍNTESE SOBRE A OBRA “HISTÓRIA DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL” E SUA IMPORTÂNCIA PARA A COMPREENSÃO ACERCA DA EVOLUÇÃO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.

A obra História das Ideias Pedagógicas no Brasil que utilizamos para estudo e levantamento bibliográfico foi a 4. ed. rev.- Campinas, SP: Autores Associados, 2013. A obra possui 472 páginas, dividida em 4 períodos incluindo ao todo 14 capítulos. Para complementação do estudo, utilizamos também as edições: 3 ed. rev.- Campinas, SP: Autores Associados, 2010 e a 6. ed. rev. e ampl. - Campinas, SP: Autores Associados, 2021. O trabalho foi resultado de uma pesquisa documental e historiográfica que durou cerca de 7 anos (1993 a 2003).

Teve como principal objetivo examinar criticamente o desenvolvimento do pensamento pedagógico e a evolução do processo educativo brasileiro, os principais momentos históricos que desencadearam o desenvolvimento das principais ideias e tendências pedagógicas. Iremos nos próximos parágrafos descrever um pouco sobre essa trajetória histórica, buscando destacar os aspectos que mais impactaram no desenvolvimento da educação brasileira. Com estas citações podemos compreender a intenção do autor Dermeval Saviani na descrição e na escolha de divisão feita por períodos na obra de História das Ideias Pedagógicas no Brasil:

Foi com esse espírito que projetei a pesquisa sobre a história das ideias pedagógicas no Brasil, incidindo mais sobre a síntese do que sobre a análise. Assim, em lugar de se dar precedência à descoberta de fontes ainda não exploradas visando a produzir análises de momentos específicos da história da educação brasileira, buscou-se a partir das fontes disponíveis, construir sínteses explicativas de amplo alcance. Em razão do objetivo apontado é que a proposta se situou no âmbito do tempo longo, procurando cobrir todo o espectro da história das ideias pedagógicas no Brasil (Saviani, 2008, p.18).

O princípio de periodização que guiou a distribuição das ideias pedagógicas nos períodos indicados se baseia na noção de predominância ou hegemonia. Ou seja, a cada período corresponde a predominância de determinadas ideias pedagógicas, sendo isso o que diferencia os períodos entre si. Obviamente, essa forma de periodizar não deve excluir as ideias não-predominantes, mesmo aquelas que jamais puderam sequer aspirar a alguma hegemonia. A história das ideias pedagógicas precisa, pois, incorporá-las em algum grau (Saviani, 2008, p. 20).

O primeiro período pedagógico do Brasil é composto nesta obra por 3 capítulos (1549-1759) e apresenta como principal temática o Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional, subdividido nas seguintes fases: 1ª – Uma Pedagogia Brasílica ou Período Heróico (1549-1599) e 2ª – A Institucionalização da Pedagogia Jesuítica ou *Ratio Studiorum* (1599-1759).

Dermeval Saviani apresenta alguns aspectos relacionados à educação indígena e duas figuras importantes nesse processo educativo se destacam: José de Anchieta e Pe. Manuel de Nóbrega. Esses dois religiosos tiveram grande importância na história da educação no Brasil. O missionário Manuel de Nóbrega fundou o Colégio Jesuíta de Olinda tendo como propósito o bom trato aos índios e teve o apoio do Padre Anchieta que se uniu a ele para pacificar os Tamoios de Piratininga e São Vicente, oferecendo sustentabilidade e apoio para essas novas populações que estavam se estabelecendo naquela região.

Nesse período, o autor destaca o modo como vivia a sociedade Tupinambá e como ela foi influenciada no processo educativo pelos portugueses. Com os estudos, podemos compreender como se dava o processo de organização dessa comunidade, que era primitiva. Os indivíduos desenvolviam atividades puramente naturais para sua própria subsistência. Não havia divisão de interesses embora o trabalho fosse dividido, mas todos os membros usufruíam do trabalho produzido.

A educação acontecia pela própria prática da vida não havendo lugar para uma mediação por meio da pedagogia, ou seja, a ciência que trata da educação, que estuda os problemas e desafios que constituem seu desenvolvimento. Portanto, não se aplicava ainda o que conhecemos como pedagogia e ideias pedagógicas. Essas só vieram a ter

influência nessa comunidade indígena quando a esquadra de Pedro Álvares Cabral aportou no Brasil e os índios começaram a ser influenciados pelos jesuítas que visavam unir a catequese à instrução e esse processo educacional ficou conhecido como Pedagogia Brasílica.

Surge nessa época uma ideia de supervisão educacional que era característica própria da organização educacional dos jesuítas, o *Ratio Studiorum*, que tinha como característica a educação de caráter elitista, o que passou mais adiante a ser chamado de Pedagogia Tradicional.

O segundo período (1759-1932) composto nesta obra por 3 capítulos, apresenta como principal temática a coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da Pedagogia Tradicional, subdividido nas seguintes fases: 1ª – A Pedagogia Pombalina ou as Ideias Pedagógicas do Despotismo Esclarecido (1759-1827) e 2ª – Desenvolvimento da Pedagogia Leiga: ecletismo, liberalismo e positivismo (1827-1932).

Nesse período, o autor apresenta fatos históricos relacionados à Reformas que repercutem em mudanças no cenário educacional brasileiro. Nesse contexto, destacam-se duas entidades importantes que dominam o campo intelectual do século XVIII no Brasil, Gregório de Matos e Antônio Vieira. É nessa conjuntura que surge o enredo sobre a Máquina Mercante e as Metamorfoses na educação.

A máquina mercante vem caracterizar a influência do Estado sobre a economia. O termo “máquina mercante” faz referência ao surgimento de uma classe mercante na Bahia em confronto com a crise do comércio açucareiro nas últimas décadas do século XVII.

Gregório de Matos era considerado o “intelectual tradicional” porque demonstra um sentimento de tristeza em relação às mudanças causadas pelo avanço da máquina mercante, e Antônio Vieira pode ser considerado “intelectual orgânico”, porque já se mantinha mais tranquilo e sagaz quanto à situação dando suporte e apoio em relação à competitividade das potências rivais da época, Inglaterra e Holanda.

Nessa seção, o autor destaca também as Ideias Pedagógicas do Despotismo esclarecido que surgiram no século XIX e foram fortemente marcadas pela influência das ideias iluministas. Aqui destacam-se alguns nomes como: Dom Luís da Cunha, Luís Antônio Verney, Alexandre de Gusmão e Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal. Eles defendiam a educação libertada dos jesuítas, como afirma Saviani (2010, p. 80) “[...] precisaria ser libertada do monopólio jesuítico, cujo ensino se mantinha,

conforme entendiam presos a Aristóteles e avesso aos métodos modernos de fazer ciência”.

Logo mais, com a implementação das Reformas Pombalinas, acontece o desenvolvimento das aulas-régias, promovidas por Marquês de Pombal. Esse momento marcou o surgimento do ensino público como ensino oficial e laico, sem estar sob o controle da igreja que mantinha influência forte na educação, como também em outras áreas como cultura e arte.

Posteriormente, surge o Método Mútuo conhecido também como Método Lancasteriano, proposto por Andrew Bell e Joseph Lancaster, que tinha como objetivo o aproveitamento dos alunos considerados mais adiantados, para exercer a função de monitores como auxiliar de professores em classes numerosas.

Durante esse período as Escolas Normais são abertas e fechadas devido às reformas que iam surgindo. Individualidades importantes nesse contexto são citadas pelo autor em sua obra, como Couto Ferraz e Leôncio de Carvalho, responsáveis, respectivamente pela reforma de regulamento para o ensino primário e secundário do município da corte e a reforma que modificou o ensino primário, secundário e superior no município da corte, sendo aqui a ideia pedagógica central, o Método Intuitivo, dominante das Escolas Normais.

O terceiro período (1932–1969) composto nesta obra por 4 capítulos, apresenta como principal temática a predominância da Pedagogia Nova, subdividido nas seguintes fases: 1ª – Equilíbrio entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova (1932-1947), 2ª – Predomínio da Influência da Pedagogia Nova (1947-1961) e 3ª – Crise da Pedagogia Nova e articulação da Pedagogia Tecnicista (1961-1969).

Nesse decorrer, temos um momento de transformação no qual acontece a modernização na economia brasileira, em decorrência das atividades industriais que estavam acontecendo. Nesse contexto de crescimento produtivo, surge no meio educacional a proposta de equilíbrio entre a Pedagogia Tradicional e Pedagogia Nova gerando uma disputa entre renovadores e a igreja católica no controle da educação brasileira. A partir daí, surge a nomenclatura “Trindade” que se referia ao envolvimento dos pioneiros da educação: Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Esse momento histórico significou uma nova proposta de política educacional que era pautada

na formação do profissional do magistério diante das influências industriais vigentes na época.

Durante esse período, vigora um momento político marcante, que foi a Era Vargas, na qual houve todo um desvendar político com a criação de vários partidos, acontecendo posteriormente eleições diretas que levaram à substituição de Getúlio Vargas pelo governo de Eurico Gaspar Dutra.

Destaca-se também nesse momento histórico, Clemente Mariani que foi uma pessoa de grande valia na vida política e educacional brasileira. Em sua gestão, trouxe muitas mudanças significativas com a ampliação de algumas políticas públicas que deram continuidade às reformas ocorridas no período Vargas. Desse trabalho resultou a nova constituição promulgada em 18 de setembro de 1946, a partir da qual muitas mudanças no âmbito da educação ocorreram. Houve um fortalecimento no programa de reconstrução educacional dos pioneiros da Educação Nova, ocasionando em mudanças criteriosas para a contratação de professores para o magistério como também investimentos no âmbito da educação básica e superior.

Em meio a tantas lutas divisórias de poder e interesses, os intelectuais deixavam bem claro suas correntes básicas de pensamento. Dentre elas a obra de Saviani cita as correntes denominadas Liberal-Idealista, a Liberal Pragmatista e a de Tendência Socialista. A corrente Liberal-Idealista está relacionada à concepção Kantiana que defende o homem como ser de valor, independentemente de suas condições de vida. A corrente Liberal Pragmatista que tem como membros fiéis pioneiros da Escola Nova. Essa corrente nega o homem como sendo um valor absoluto e defende o processo de autoaprendizagem, que o homem aprende na prática. A corrente de Tendência Socialista teve como seu principal líder Florestan Fernandes e foi um dos movimentos mais expressivos de combate em defesa da escola pública.

Muitas associações foram criadas e repercutiram significativamente no mundo educacional, dentre as mais representativas podemos citar a Associação de Educadores Católicos (AEC). Surge também uma importante mobilização popular na década de 1960, que resultou numa relação dialética entre as teorias de Paulo Freire com a doutrina da igreja católica, ou seja, a Teoria da Libertação teria como base outras teorias, sendo essas de estrutura religiosa.

No estágio final desse período temos a aprovação da LDB e a elaboração do Plano Nacional de Educação - PNE por Anísio Teixeira, o apogeu e a crise da Pedagogia Nova e, por fim, a articulação da Pedagogia Tecniciста.

A atuação de Anísio Teixeira foi relevante na história da evolução da educação brasileira, pelos cargos que ocupou e pelo trabalho que desenvolveu. Podemos destacar a aceitação da defesa dos Pioneiros da Educação Nova, uma conquista na reconstrução de sistema público de ensino.

Com a crise da Pedagogia Nova e a articulação Tecniciста, as ações realizadas tinham como principal intuito a preparação de profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do país. Houve o surgimento de cursos profissionais qualificados para a valorização dos investimentos e aumento da produtividade. Havia um jogo de interesses em questão, com a oferta de bolsas de estudo e cursos de qualificação profissional, numa perspectiva tecniciста que visava não só aprendizagem, mas, principalmente, o desenvolvimento de métodos e técnicas para a geração de produção.

O quarto período (1969-2001) composto nesta obra por 4 capítulos, apresenta como principal tema o Confronto entre Concepção Produtivista de educação e as Pedagogias Críticas, subdividido nas seguintes fases: 1ª – Predomínio da Pedagogia Tecniciста, manifestações da Concepção Analítica de Filosofia da Educação e concomitante desenvolvimento da Visão Crítico-Reprodutivista (1969-1980), 2ª – Ensaio contra hegemônicos: Pedagogias da “Educação Popular”, Pedagogias da Prática, Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e Pedagogia Histórico-Crítica (1980-1991), e 3ª – O Neoprodutivismo e suas variantes: Neoescolanovismo, Neoconstrutivismo e Neotecniciismo (1991-2001).

Nesse decurso, o autor enfatiza momentos de crise que o país estava passando, como a crise de 1929, que desencadeou muitos outros fatores econômicos repercutindo direta e indiretamente no meio educacional. O Estado, que era liberal, passa a transformar-se em intervencionista no período pós-crise, sofrendo influências Keynesianas, passando o país a ter economia planificada, ou seja, controlada pelas autoridades governamentais.

Com a influência das relações capitalistas, surge também outro fator importante que podemos destacar nesse período que é a Teoria do Capital Humano, uma teoria que afirmava que investimentos em educação e saúde aprimoravam o desenvolvimento de aptidões e habilidades dos indivíduos, tornando-os mais produtivos e eficientes.

Em consequência dessas relações capitalistas, surgem duas organizações de trabalho, denominadas de Taylorismo e Fordismo. Na primeira, os homens eram adequados conforme o funcionamento das máquinas, faziam trabalhos específicos e repetitivos. Na segunda, as máquinas eram adaptadas aos trabalhadores, sendo um trabalho mais especializado, com o surgimento de esteiras rolantes. Em ambas as organizações, o trabalhador não era valorizado.

Na educação surgiu também uma nova orientação de modelo de ensino denominado “Pedagogia Tecnicista”. Nesse tipo de pedagogia, o professor e o aluno passaram a ocupar espaços secundários, sendo os meios de produção, a prioridade. Em meio a esse contexto muitas outras pedagogias surgiram como: Pedagogia de Educação Popular; Pedagogia da Prática; Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos e Pedagogia Histórico-Crítica. Podemos destacar nesse trecho a opinião de Dermeval Saviani a respeito dessas pedagogias e como ele as compreende, quando diz que,

Por ideias educacionais entendo as ideias referidas à educação, quer sejam elas decorrentes da análise do fenômeno educativo visando a explicá-lo, quer sejam elas derivadas de determinada concepção de homem, mundo ou sociedade sob cuja luz se interpreta o fenômeno educativo. [...] Por ideias pedagógicas entendo as ideias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa. [...] De qualquer modo, tal definição põe em evidência a estreita ligação entre as ideias pedagógicas e a prática educativa (Saviani, 2008, p. 6-7).

Com o desvio dessas ideias pedagógicas, surge o Neoprodutivismo e suas variantes: Neoescolanovismo, Neoconstrutivismo e Neotecnicismo. Nesse período, o Neoprodutivismo se caracteriza pela pedagogia que tinha como intuito reverter o processo produtivo. O Neoescolanovismo tinha como principal meio de desenvolvimento o professor como um ser auxiliador (mediador) no processo de ensino aprendizagem. O Neoconstrutivismo tinha como principal meta a modificação dos comportamentos dos indivíduos a fim de que eles se adaptassem às necessidades exigidas pelo ambiente no qual se está inserido, como meio de sobrevivência a não exclusão. Essa variante ficou conhecida como a Pedagogia das Competências. O Neotecnicismo tinha como objetivo a formação, a qualificação dos indivíduos para o mercado e no meio educacional, a qualificação dos profissionais de educação, os alunos como clientes e a educação como produto.

O momento do Neoprodutivismo e suas variantes surgiu com a desconstrução de ideias pedagógicas anteriormente defendidas. Esse foi um período marcado pela desigualdade e competitividade na ordem econômica do país, características presentes até hoje e que são vistas como requisitos para a não exclusão no meio empregatício.

Portanto, ao revisitar a trajetória histórica descrita pelo autor Saviani em sua obra, fica bem nítida a importância de conhecermos a evolução da educação no nosso país, a fim de que possamos através dela adquirirmos sabedoria em defesa de nossos princípios e direitos. O autor nos ajuda a compreender essa importância ao afirmar que sua obra pode e deve ser um material de suporte e de uso pedagógico, tanto de professores formadores como dos que estão em busca de formação, quando justifica que a obra,

Põe-se como um roteiro para o estudo, que pode atingir diferentes níveis de aprofundamento, da educação brasileira, o professor pode tomar este livro como texto-base, prevendo um maior nível de aprofundamento de cada período ou de cada fase, organizando seminários com grupos de alunos. Nesse caso poderá recomendar, a cada grupo de alunos, leituras adicionais correspondentes ao período ou fase escolhida, lançando mão das referências bibliográficas respectivas (Saviani, 2008, p.19).

Saviani nos adverte, através de sua escrita, que a educação avançou em muitos aspectos ao longo dos anos, mas que ela foi e ainda é vítima de interesses socioeconômicos presentes na organização de nosso país, acarretando condições que favoreciam e favorecem ainda hoje, a exclusão social. Portanto, através dos estudos feitos sobre sua obra, nós, partícipes desse cenário educativo devemos estar em constante busca de aprendizado e aperfeiçoamento profissional, para que possamos através de um estudo crítico baseado na historiografia da educação brasileira, continuar lutando por uma educação de qualidade e com equidade.

A EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA DE SAVIANI EM SUA OBRA ESCOLA E DEMOCRACIA

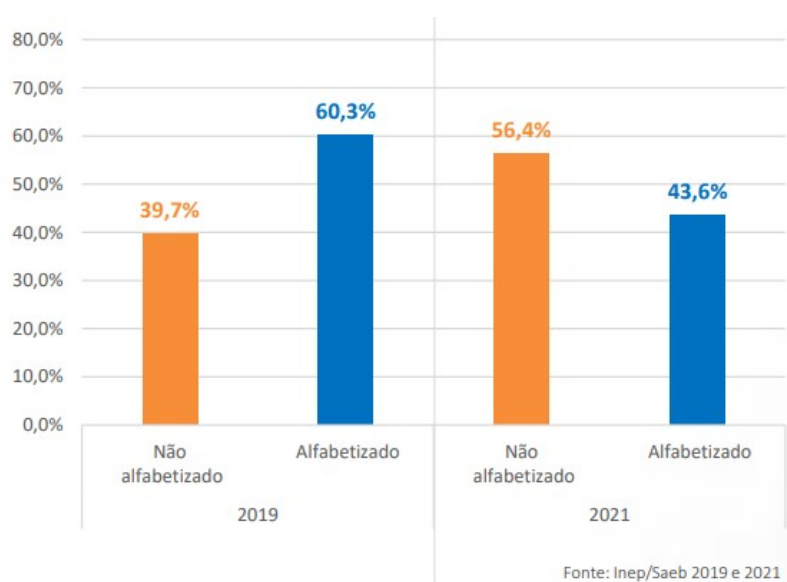
A obra Escola e Democracia tem como referência os pensamentos de Gramsci acerca da importância do conteúdo em todas as disciplinas do currículo e isso é de extrema relevância nos tempos atuais e, de modo especial, no Brasil onde tem-se um esvaziamento dos conteúdos.

Neste tópico, serão apresentadas as principais ideias dessa grandiosa obra sob o ponto de vista das autoras tendo como norte a educação como ato político. A escolha

desse eixo norteador seguiu a própria divisão da obra que, em seus 4 capítulos, conduz o leitor pelas teorias da educação e o problema da marginalidade, a teoria da curvatura da vara e o que vai além dela e, por fim, apresentando 11 teses sobre educação e política.

O problema da marginalidade é apresentado pelo autor trazendo dados de 1970, em que cerca de “50% dos alunos de escola primárias” estariam em situação de semianalfabetismo. Em uma rápida pesquisa para saber como estaria a situação no Brasil no período pós-pandemia, encontrou-se a informação de que, em 2021, 56,4% dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental são considerados como não alfabetizados, número esse que cresceu sensivelmente em relação a 2019, em que o índice era de 39,7%, conforme Figura 1:

Figura 1 - Distribuição dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental pelos padrões (Saeb 2019 e 2021)



Fonte: Inep/Saeb 2019 e 2021.

Os dados apresentados na figura 1 reafirmam o constatado pelo autor quanto à situação de marginalidade na escolarização. Ainda segundo Saviani (2021) pode-se dividir as Teorias da Educação em teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social e, portanto, de superação da marginalidade e em teorias que a entendem como um instrumento de discriminação social e, portanto, fator de marginalização.

De acordo com a primeira teoria, tem-se uma sociedade harmoniosa e a educação como responsável pela superação dos desvios sociais, enquanto para a segunda teoria, a educação seria responsável por reforçar a dominação e legitimar a marginalização.

Considerando o exposto acima e tendo como referência o critério de criticidade, Saviani (2021) divide as teorias da educação em dois grandes grupos, segundo suas características essenciais, quais sejam: 1) teorias não críticas – “encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma” e 2) teorias críticas-reprodutivistas – “se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre aos seus condicionantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo” (Saviani, 2021, p. 05).

Saviani (2021) considera como teorias não críticas: a Pedagogia Tradicional que surge da ascensão da burguesia, “A escola é erigida no grande instrumento para converter súditos em cidadãos” (Saviani, 2021, p. 05); a Pedagogia Nova ou Escolanovismo, a marginalidade deixa de ser vista de modo preponderante sob o ângulo da ignorância e passa a ser vista sob o ângulo do rejeitado, “É melhor uma boa escola para poucos do que uma escola deficiente para muitos” (Saviani, 2021, p. 09); a Pedagogia Tecnicista tem como pressuposto a neutralidade científica, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade próprios da lógica do trabalho fabril, tem-se aqui uma fragmentação do ato pedagógico e um agravamento do problema da marginalidade, “Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer” (Saviani, 2021, p. 12).

Como Teorias Crítico-Reprodutivistas, Saviani (2021) considera: a Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica (desenvolvida na obra - A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino de P. Bourdieu e J. C. Passerom de 1975), a classe dominante exerce um poder de tal modo absoluto que é inviável qualquer reação da classe dominada; a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE), “Como AIE dominante, vale dizer que a escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista”; a Teoria da Escola Dualista (formulada por Baudelot e Establet, exposta no livro L'école capitaliste – 1971), retoma o conceito de escola enquanto espaço de aparelhamento ideológico do Estado que deve

cumprir as seguintes funções básicas: contribuir para a força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa.

A teoria da curvatura da vara foi apresentada por Saviani (2021) num simpósio cujo tema era “Abordagem política do funcionamento da escola de 1º grau” tendo como referências três teses políticas: tese filosófico-histórica; tese pedagógico-metodológica e a terceira tese, que é derivada das duas primeiras, qual seja, a tese conclusiva de política educacional.

Essas teses são utilizadas como suporte para explicar as consequências para a educação brasileira, que apresenta seu traço mais cruel no aligeiramento do ensino destinado às camadas populares, uma vez que há nesse processo uma negligência quanto aos conteúdos que “são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa” (Saviani 2021, p. 45). Conhecer, pois, o que hoje forma a classe dos privilegiados torna-se então uma condição sem a qual não há libertação da classe proletária.

A teoria da curvatura da vara consiste, conforme Althusser (*apud* Saviani 2021, p. 30), na resposta enunciada por Lênin ao ser criticado por assumir posições extremistas e radicais. Lênin responde o seguinte: “[...] quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto”.

A metáfora da curvatura da vara, utilizada por Saviani (2021), evidencia que, ao lidar com questões ideológicas, não é suficiente apenas expor uma concepção correta para corrigir desvios. Assim como endireitar uma vara torta requer curvá-la na direção oposta, no embate ideológico, é preciso abalar as certezas estabelecidas e desautorizar o senso comum, o que significa que é imprescindível questionar e desestabilizar as crenças arraigadas, a fim de abrir espaço para novas perspectivas e reflexões críticas e que, somente ao romper com as certezas prévias, é possível buscar um caminho mais esclarecedor e transformador no âmbito ideológico.

Para explicar o que vem além da teoria da curvatura da vara, Saviani (2021) apresenta uma correlação entre a Pedagogia Nova e a Pedagogia da Existência afirmando que quando tomadas em seu sentido amplo elas se equivalem, posto que, ambas estariam tributadas a uma concepção humanista moderna de filosofia da educação.

Como alternativa pedagógica, Saviani (2021, p. 56), apresenta uma alternativa viável para se ir além, um método que mantenha continuamente presente a vinculação entre sociedade e pedagogia, “Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros”, a ideia é juntar o que há de melhor em cada um, levando sempre em conta que nesse processo ocorrem as contribuições dos sujeitos aluno e professor “[...] mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente”, preocupando-se com ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, “[...] mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos”. Propõe, portanto, um verdadeiro resgate do cuidar do outro.

Para que esse método tenha êxito, Saviani (2021) apresenta os seguintes passos a serem seguidos: - 1º O ponto de partida seria a prática social; 2º Problematização - detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar; 3º Instrumentalização - apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem; 4º Cartase - efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social; 5º Prática Social (Saviani, 2021, p. 57-58).

Por óbvio que seja, a simples aplicação desses passos não pode garantir uma real mudança, como o próprio Saviani (2021, p. 58) ressalva,

[...] a alteração objetiva da prática só pode se dar a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais. A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática.

Entretanto, pode ser considerada como uma opção viável para transformar as possibilidades em realidade e através da prática pedagógica se conseguir a democratização da própria sociedade (Saviani, 2021).

No último capítulo dessa salutar obra, Saviani (2021, p. 65) apresenta um conjunto de onze teses sobre educação e política mostrando que a afirmação “[...] educação é sempre um ato político” não pode ficar como uma simples oposição “[...] a ideia anteriormente dominante segundo a qual a educação era entendida como um fenômeno

estritamente técnico-pedagógico, portanto, inteiramente autônomo e independente da questão política” (Saviani, 2021, p. 65), ou seja, educação é sim um ato político, mas não do que convencionou-se chamar política, por um motivo extremamente simples apresentado por Saviani (2021). O fato a ser destacado é que nem a prática política e nem a educação podem não ser partidárias, tendo em vista que “[...] a prática política apoia-se na verdade do poder; a prática educativa, no poder da verdade” (Saviani, 2021, p. 70).

Serão apresentadas as onze teses e, na sequência, a relação entre essas e a afirmação feita sob a forma de slogan de que a educação é um ato político:

Quadro 1 – 11 teses apresentadas por Saviani (2021)

Tese 1	Não existe identidade entre educação e política.
Tese 2	Toda prática educativa contém inevitavelmente uma dimensão política
Tese 3	Toda prática política contém, por sua vez, inevitavelmente uma dimensão educativa.
Tese 4	A explicitação da dimensão política da prática educativa está condicionada à explicitação da especificidade da prática educativa.
Tese 5	A explicitação da dimensão educativa da prática política está, por sua vez, condicionada à explicitação da especificidade da prática política.
Tese 6	A especificidade da prática educativa define-se pelo caráter de uma relação que se trava entre contrários não-antagônicos.
Tese 7	A especificidade da prática política define-se pelo caráter de uma relação que se trava entre contrários antagônicos.
Tese 8	As relações entre educação e política dão-se na forma de autonomia relativa e dependência recíproca.
Tese 9	As sociedades de classe caracterizam-se pelo primado da política, o que determina a subordinação real da educação à prática política.
Tese 10	Superada a sociedade de classes, cessa o primado da política e, em consequência, a subordinação da educação.
Tese 11	A função política da educação cumpre-se na medida em que ela se realiza como prática especificamente pedagógica.

Fonte: Elaborada pelos autores (2024).

Considerando as onze teses apresentadas, como bem resume Saviani (2021), não se pode rejeitar nem tão pouco aceitar o slogan citado sem o mínimo de compreensão do sentido que se quer dar ao mesmo e, por fim, só acrescentar que a verdadeira democracia só pode vir por meio da educação e seu elo entre educando e educador numa relação política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No primeiro livro, Saviani nos apresenta as várias influências externas, por vezes determinantes, na educação escolar no Brasil. Notamos essa influência, ainda hoje,

fortemente enraizada no ambiente escolar mesmo depois de ter sofrido a intervenção de reformas e ajustes educacionais impostas pelos governos ao longo dos séculos.

Agindo contra essas influências, Saviani faz a crítica e desenvolve a pedagogia histórico crítica, como apresentamos na síntese da segunda obra, indo contra os ideais das correntes pedagógicas, que atendem as classes dominantes e seus princípios e não oferecem à classe trabalhadora uma educação de qualidade.

Diante das sínteses expostas, percebemos que as obras História das ideias pedagógicas no Brasil e Escola e Democracia cumprem o propósito de levar conhecimento aos professores, alunos e todos aqueles que desejam conhecer a educação brasileira.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Alfabetiza Brasil**: Diretrizes para uma política nacional de avaliação da alfabetização das crianças. Disponível em: https://download.inep.gov.br/alfabetiza_brasil/apresentacao_resultados.pdf. Acesso em: 02 jul. 2023.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MARXISMO21.ORG. **Intervenções - Demerval Saviani**. Divulgando a produção teórica marxista no Brasil contemporâneo. Disponível em: <https://marxismo21.org/dermeval-saviani-um-marxista-da-educacao/>. Acesso em: 24 maio. 2023.

NAVEGANDOHISTEDBR. **Navegando na História da Educação Brasileira**. Disponível em: <https://navegandohistedbr.comunidades.net/referencias>. Acesso em: 15 jun. 23.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação)

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

CAPÍTULO 7

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: O ESTADO DA QUESTÃO

*Francimarcos Peixoto Gomes
Juscilene Silva de Oliveira*

INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil é um campo de estudo que se desenvolve em constante diálogo com as políticas educacionais e as teorias pedagógicas que orientam a prática docente. Dentro desse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) ocupam um lugar central, pois estabelecem os parâmetros normativos que norteiam os cursos de licenciatura e pedagogia em todo o país. Paralelamente, a Pedagogia Histórico-Crítica, embasada nas teorias de Karl Marx e aprofundada por educadores como Dermeval Saviani, propõe uma abordagem educativa crítica e transformadora, que visa à superação das contradições sociais por meio de uma educação emancipatória e integral.

Este estudo surge a partir das discussões realizadas no curso "Pedagogia Histórico-Crítica e Ensino Fundamental - Anos Iniciais: escola, currículo e didática", promovido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), em articulação com o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. Durante o curso, foi possível aprofundar o entendimento das relações entre o currículo escolar e as abordagens pedagógicas críticas, particularmente no que se refere à aplicação da Pedagogia Histórico-Crítica nos anos iniciais do ensino fundamental.

A escolha por investigar a articulação entre as DCNs e a Pedagogia Histórico-Crítica decorre da necessidade de compreender como as diretrizes nacionais, que orientam a formação de professores, dialogam (ou não) com uma perspectiva pedagógica que busca, em última instância, transformar a realidade social através da educação. Esse interesse se justifica pela constatação de que, apesar da crescente produção acadêmica sobre a formação de educadores, ainda são limitados os estudos que examinam de forma crítica a

integração entre essa abordagem teórica e as normas estabelecidas pelas DCNs para a formação docente.

O problema de pesquisa que orienta este estudo pode ser sintetizado na seguinte questão: Como a Pedagogia Histórico-Crítica tem sido articulada nas produções acadêmicas que discutem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores? Esse problema emerge da necessidade de investigar se, e de que forma, os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica estão presentes nas diretrizes oficiais e nas práticas pedagógicas que elas orientam, e quais são os principais desafios e contribuições identificados pela literatura.

O objetivo deste trabalho é, portanto, realizar uma revisão de literatura com enfoque no Estado da Questão, buscando mapear e analisar as principais produções acadêmicas que tratam da relação entre as DCNs e a Pedagogia Histórico-Crítica na formação de professores. A finalidade de uma pesquisa do Estado da Questão é levar o pesquisador a registrar, por meio de um levantamento bibliográfico rigoroso, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Assim, este estudo pretende não apenas identificar as contribuições existentes, mas também apontar lacunas e sugerir novas perspectivas para a pesquisa no campo da formação docente.

REFERENCIAL TEÓRICO

A formação de professores no Brasil é um campo que, ao longo dos anos, tem sido moldado por diversas correntes pedagógicas e políticas educacionais. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), instituídas a partir dos anos 2000, representam um marco na tentativa de sistematizar e garantir uma formação docente que responda às demandas sociais, políticas e culturais do país. Entretanto, a forma como essas diretrizes dialogam com abordagens pedagógicas críticas, como a Pedagogia Histórico-Crítica, ainda suscita debates e investigações no meio acadêmico.

A este respeito, diante do atual cenário de formação de professores imersos na contemporaneidade, surgem questionamentos que nos fazem repensar como se dá essa formação, especificamente voltada para as teorias de corrente crítica.

Vale ressaltar que, para além de uma formação simplista e superficial, destacamos aqui a relevância da perspectiva de formação de professores ancorada nos conceitos

dialéticos e ontológicos, embasados no método marxista histórico e crítico. Essa teoria, portanto, defende uma formação integral e humanizadora.

Percebida sob esse ângulo, a formação de professores com base na abordagem crítica exerce uma função social. É uma parte importante a ser pensada e executada. Considerando que a formação não é um dom, compreende-se, então, que os sujeitos devem ser formados no âmbito teórico e prático. Como educador, o professor necessita fundamentar sua práxis educativa na perspectiva emancipadora, livre dos ideários simplistas e mecânicos, que aprisionam os homens a uma aprendizagem fragmentada e desarticulada.

Dito isto, a Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvida por Dermeval Saviani, surge como uma resposta à necessidade de uma educação que vá além da mera reprodução dos conhecimentos historicamente acumulados, promovendo a superação das contradições sociais inerentes ao sistema capitalista (Saviani, 2003). Essa abordagem pedagógica tem como fundamento teórico o materialismo histórico-dialético de Karl Marx e propõe uma educação que visa à formação integral do indivíduo, capacitando-o a compreender e transformar a realidade em que está inserido (Saviani, 2019).

A articulação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Pedagogia Histórico-Crítica na formação de professores é uma temática que exige a compreensão de conceitos fundamentais que permeiam a educação brasileira, assim como o estudo de autores que contribuíram para o desenvolvimento dessas ideias. Neste capítulo, serão abordadas as principais contribuições teóricas sobre as DCNs e a Pedagogia Histórico-Crítica, além de estudos contemporâneos que analisam a integração dessas dimensões na formação docente.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As Diretrizes Curriculares Nacionais são documentos normativos que estabelecem as bases para a organização dos currículos dos cursos de formação de professores no Brasil. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, as DCNs têm como objetivo garantir uma formação ampla, que contemple tanto aspectos teóricos quanto práticos, preparando os futuros docentes para atuar em diferentes contextos educacionais (Brasil, 1996). Segundo Libâneo (2013), as DCNs

refletem as políticas educacionais vigentes e são instrumentos fundamentais para a definição dos rumos da educação no país, uma vez que orientam a formação docente a partir de um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências necessários para o exercício da profissão (Libâneo, 2013).

A implementação das DCNs tem sido objeto de diversas análises críticas, especialmente no que se refere à sua capacidade de promover uma formação verdadeiramente crítica e emancipatória dos professores. Pimenta e Anastasiou (2012) destacam que, embora as DCNs sejam fundamentais para garantir um mínimo de qualidade e homogeneidade na formação docente, elas também podem limitar a autonomia das instituições formadoras, ao impor um currículo padronizado que nem sempre considera as especificidades locais e regionais (Pimenta; Anastasiou, 2012).

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: FUNDAMENTOS E CONTRIBUIÇÕES

A Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvida por Dermeval Saviani, é uma das principais correntes teóricas da educação crítica no Brasil. Fundamentada no materialismo histórico-dialético de Karl Marx, essa abordagem pedagógica propõe a superação das contradições sociais por meio da educação, visando à formação de um sujeito capaz de compreender e transformar a realidade (Saviani, 2008). Saviani (2008) argumenta que a educação, para ser verdadeiramente emancipatória, deve estar ancorada em uma compreensão crítica da sociedade e dos processos históricos que a constituem. Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica busca integrar o ensino dos conteúdos escolares à prática social, promovendo a apropriação crítica dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

A aplicação da Pedagogia Histórico-Crítica na formação de professores tem sido objeto de diversas pesquisas, que buscam compreender como essa abordagem pode ser efetivamente incorporada ao currículo dos cursos de licenciatura e pedagogia. Para Duarte (2013), a formação de professores a partir da perspectiva histórico-crítica requer um currículo que vá além da simples transmissão de conteúdos, integrando o ensino às práticas sociais concretas e promovendo a reflexão crítica sobre o papel do professor na sociedade (Duarte, 2013). Em sua análise, Duarte também aponta que a efetivação da Pedagogia Histórico-Crítica na formação docente enfrenta desafios significativos, como a

resistência de parte das instituições e dos próprios professores em formação, que muitas vezes encontram dificuldades em lidar com a complexidade teórica e prática dessa abordagem.

ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS SOBRE A ARTICULAÇÃO ENTRE DCNs E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Nos últimos anos, diversos estudos têm investigado a relação entre as DCNs e a Pedagogia Histórico-Crítica na formação de professores. Silva e Vieira (2017) realizaram uma análise crítica das DCNs à luz dos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, destacando que, embora as diretrizes contemplem a formação crítica dos professores, há uma lacuna significativa no que tange à operacionalização dessa perspectiva no currículo (Silva; Vieira, 2017). Os autores argumentam que as DCNs, ao privilegiar uma formação pautada em competências e habilidades, acabam por subordinar o ensino a demandas do mercado, o que contraria os princípios emancipatórios da Pedagogia Histórico-Crítica.

Por sua vez, Santos (2018) explora a possibilidade de uma articulação mais efetiva entre as DCNs e a Pedagogia Histórico-Crítica, propondo que as diretrizes sejam reinterpretadas à luz dessa perspectiva crítica. Em sua pesquisa, Santos destaca que a Pedagogia Histórico-Crítica oferece uma base teórica sólida para a formação de professores, capaz de orientar práticas pedagógicas que visem à transformação social (Santos, 2018). No entanto, o autor também reconhece que essa articulação exige um esforço coletivo das instituições formadoras e dos educadores, que precisam repensar suas práticas à luz de uma concepção crítica de educação.

MATERIAIS E MÉTODOS

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza básica e caráter exploratório, com o objetivo de investigar o cenário atual da articulação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e a Pedagogia Histórico-Crítica no campo das produções acadêmicas. A pesquisa qualitativa é particularmente adequada para explorar fenômenos complexos, permitindo uma compreensão profunda das questões

envolvidas, especialmente no que tange à análise de discursos e construções teóricas presentes nas produções acadêmicas (Minayo, 2001).

O método de abordagem utilizado é o indutivo, que parte da observação de fenômenos específicos para a formulação de generalizações ou teorias. No contexto desta pesquisa, o método indutivo possibilita a identificação de padrões e tendências nas produções acadêmicas sobre a articulação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Pedagogia Histórico-Crítica, a partir da análise de um conjunto específico de estudos (Gil, 2002).

Quanto aos procedimentos, esta pesquisa é de natureza bibliográfica, focando-se na análise de trabalhos acadêmicos disponíveis no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A pesquisa bibliográfica é uma estratégia essencial para compreender o estado da arte de um determinado campo de estudo, permitindo ao pesquisador mapear e sintetizar as contribuições teóricas e empíricas existentes (Lakatos; Marconi, 2003).

Para a coleta de dados, foram utilizados os descritores "formação de professores", "diretrizes curriculares nacionais" e "pedagogia histórico-crítica". Esses termos foram escolhidos por serem representativos das principais áreas de interesse da pesquisa e por abrangerem um espectro amplo de produções acadêmicas que discutem a relação entre a formação docente e as abordagens pedagógicas críticas. A seleção dos trabalhos foi restrita aos últimos cinco anos (2019-2023), de modo a garantir a relevância e atualidade dos estudos analisados.

A análise dos dados coletados seguiu uma abordagem descritiva e interpretativa, com o objetivo de identificar como a Pedagogia Histórico-Crítica tem sido abordada em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais nas produções acadêmicas selecionadas. A análise descritiva permitiu a organização dos dados em categorias temáticas, enquanto a interpretação dos resultados possibilitou a construção de uma visão crítica sobre o estado atual das pesquisas nesse campo (Bardin, 2011).

Essa metodologia permitiu aos pesquisadores mapearem as principais tendências e lacunas nas produções acadêmicas sobre a formação de professores, fornecendo subsídios para a discussão sobre a integração entre as DCNs e a Pedagogia Histórico-Crítica. Além disso, a pesquisa bibliográfica, ao reunir e analisar um corpo significativo de

estudos, contribui para o avanço do conhecimento na área e para a formulação de novas hipóteses e questões de pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos resultados obtidos a partir da pesquisa bibliográfica realizada no catálogo de teses e dissertações da CAPES revela a amplitude e a diversidade das investigações sobre a formação de professores no Brasil, bem como a incidência de estudos que abordam a Pedagogia Histórico-Crítica e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) no contexto da formação docente, conforme disposto no quadro 01:

Quadro 1 - Publicações por descritor

DESCRIPTOR	NÚMERO DE PUBLICAÇÕES
Formação de Professores	12.126
Pedagogia Histórico-Crítica	394
Diretrizes Curriculares Nacionais	138

Fonte: Elaborado pelos autores (2024.)

Utilizando o descritor "Formação de professores", foram encontrados 12.129 trabalhos publicados nos últimos cinco anos, indicando uma vasta produção acadêmica sobre o tema. Dentre esses, 2.683 são teses de doutorado, 19 são teses de doutorado profissional, 6.152 são dissertações de mestrado acadêmico, e 3.275 são dissertações de mestrado profissional. Esses dados refletem o grande interesse e a relevância atribuídos à formação de professores, um campo que tem atraído um número significativo de pesquisas, particularmente em nível de mestrado acadêmico.

Ao restringir a pesquisa ao descritor "Pedagogia Histórico-Crítica", foram encontrados 394 trabalhos, sendo 72 teses de doutorado, 192 dissertações de mestrado acadêmico e 130 dissertações de mestrado profissional. Embora o número de trabalhos seja significativamente menor em comparação com o descritor "Formação de professores", a Pedagogia Histórico-Crítica demonstra ser uma área específica e especializada dentro do campo educacional, com uma produção acadêmica concentrada em discussões teóricas e práticas relacionadas à educação crítica e emancipatória.

O descritor "Diretrizes Curriculares Nacionais" revelou uma produção ainda mais restrita, com apenas 138 trabalhos publicados, divididos em 37 teses de doutorado, 71

dissertações de mestrado acadêmico e 30 dissertações de mestrado profissional. Esse dado sugere que, embora as DCNs sejam fundamentais para a formação docente, há uma lacuna significativa na produção acadêmica que explora diretamente essa temática, o que pode indicar a necessidade de maior investigação e debate sobre a implementação e os impactos das diretrizes na prática educativa.

O quadro 2 apresenta a os resultados da pesquisa a partir da combinação de descritores.

Quadro 2 – Publicações por Combinação de descritor

COMBINAÇÃO DE DESCRITOR	NÚMERO DE PUBLICAÇÕES
"Formação de Professores" AND "Pedagogia Histórico-Crítica"	87
"Formação de Professores" AND "Diretrizes Curriculares Nacionais"	26
"Pedagogia Histórico-Crítica" AND "Diretrizes Curriculares Nacionais"	0
("Formação de Professores" AND "Pedagogia Histórico-Crítica" AND "Diretrizes Curriculares Nacionais"	0

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Ao analisar as combinações de descritores, a combinação "Formação de Professores" AND "Pedagogia Histórico-Crítica" resultou em 87 trabalhos, sendo 32 teses de doutorado, 46 dissertações de mestrado acadêmico e 9 dissertações de mestrado profissional. Esses trabalhos estão predominantemente concentrados nas áreas de avaliação de Educação (46), Ensino (33), Artes (6) e Interdisciplinar (2). Esse resultado demonstra que, embora a intersecção entre a formação de professores e a Pedagogia Histórico-Crítica seja um campo de estudo relevante, ele ainda é relativamente restrito, com uma concentração nas áreas de Educação e Ensino, onde se espera que haja maior alinhamento entre teoria crítica e prática pedagógica.

A combinação "Formação de Professores" AND "Diretrizes Curriculares Nacionais" apresentou um total de 26 trabalhos, com 5 teses de doutorado, 19 dissertações de mestrado acadêmico e 2 dissertações de mestrado profissional. Esses trabalhos estão distribuídos nas áreas de Educação (18), Ensino (5), Geografia (2) e Linguística e Literatura (1). A baixa quantidade de trabalhos nesta combinação sugere que a investigação sobre a relação entre a formação de professores e as DCNs ainda é pouco

explorada, especialmente quando comparada à produção mais geral sobre formação de professores.

Por outro lado, a ausência de trabalhos na combinação "Pedagogia Histórico-Crítica" AND "Diretrizes Curriculares Nacionais" e também na combinação dos três descritores juntos ("Formação de Professores" AND "Pedagogia Histórico-Crítica" AND "Diretrizes Curriculares Nacionais") evidencia uma lacuna significativa na literatura. Esse dado é especialmente relevante, pois indica que a articulação entre essas três dimensões — formação docente, pedagogia crítica e diretrizes curriculares — não tem sido objeto de pesquisa aprofundada, o que pode ser interpretado como uma oportunidade para futuras investigações que busquem integrar essas áreas e oferecer contribuições teóricas e práticas para o campo da educação.

Esses resultados mostram a necessidade de um esforço maior na academia para explorar as interseções entre essas áreas, principalmente em relação à integração das DCNs com abordagens pedagógicas críticas como a Pedagogia Histórico-Crítica. A ausência de trabalhos que combinem esses descritores revela uma potencial área de pesquisa inexplorada, que poderia contribuir significativamente para a compreensão e aprimoramento das práticas formativas no contexto das diretrizes nacionais.

A coleta de dados buscou evidenciar a incidência de trabalhos considerando a Instituição de Ensino Superior (IES), Programa e Área de Concentração. Para tanto, optamos por fazer o recorte dos trabalhos coletados a partir da combinação entre os descritores já apresentados.

A análise dos trabalhos encontrados nas combinações "Formação de Professores" AND "Pedagogia Histórico-Crítica" e "Formação de Professores" AND "Diretrizes Curriculares Nacionais" revela uma diversidade significativa em termos de Instituições de Ensino Superior (IES), programas de pós-graduação e áreas de concentração. Esses dados oferecem uma visão abrangente sobre onde e como as temáticas estão sendo estudadas no Brasil, além de evidenciar a importância de determinados centros de pesquisa e áreas de especialização.

A combinação "Formação de Professores" AND "Pedagogia Histórico-Crítica" resultou em trabalhos distribuídos por 29 diferentes IES, destacando-se a Universidade Federal da Bahia (33 trabalhos) e a Universidade do Estado de Santa Catarina (10 trabalhos) como as instituições com maior número de publicações. Isso sugere que essas

universidades têm uma forte tradição e interesse em pesquisas que integram a formação docente com a pedagogia crítica, especialmente no contexto da Pedagogia Histórico-Crítica.

Outras instituições, como a Universidade Estadual de Maringá e a Universidade Estadual do Oeste do Paraná, com três trabalhos cada, também se destacam, embora em menor escala, indicando a presença de núcleos de pesquisa relevantes nesses locais. A diversidade de instituições, incluindo universidades federais, estaduais e institutos federais, evidencia que o interesse por essa interseção temática é distribuído de maneira relativamente ampla no cenário acadêmico brasileiro.

Quanto aos programas, os trabalhos estão majoritariamente concentrados nos programas de pós-graduação em Educação (38 trabalhos), com outros programas como Ensino, Educação Escolar e Ensino de Ciências e Matemática também contribuindo significativamente. Isso reflete a centralidade da educação como área de estudo para investigações que envolvem a formação de professores e abordagens pedagógicas críticas.

A concentração de trabalhos em programas de Educação é indicativa de um foco predominante na análise teórica e prática da formação docente, alinhada com as diretrizes pedagógicas críticas. O programa de Ensino, Filosofia e História das Ciências também se destaca, com 19 trabalhos, sugerindo uma forte intersecção entre esses campos e a pedagogia crítico-histórica.

Em termos de áreas de concentração, a categoria Educação (18 trabalhos) e Educação Científica e Formação de Professores (19 trabalhos) são as mais representativas. Isso sugere que essas áreas estão diretamente ligadas às discussões sobre pedagogia crítica no contexto da formação de professores. A concentração em Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica (14 trabalhos) também indica uma abordagem reflexiva e prática na aplicação dos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica.

Áreas como Ensino de Ciências e Matemática (8 trabalhos) e Artes Visuais (3 trabalhos) mostram que a Pedagogia Histórico-Crítica não está limitada a disciplinas tradicionalmente associadas à educação, mas se estende a outras áreas do conhecimento, reforçando sua aplicabilidade interdisciplinar.

Para a combinação "Formação de Professores" AND "Diretrizes Curriculares Nacionais", os trabalhos foram encontrados em 26 diferentes IES, sem destaque para

instituições, sendo a Universidade Federal do Rio Grande do Sul com o maior número (2 trabalhos). A presença de trabalhos em universidades de diferentes regiões do Brasil, como a Universidade Estadual de Feira de Santana e a Universidade Federal de Pernambuco, indica um interesse nacional na relação entre formação docente e diretrizes curriculares.

O programa de pós-graduação em Educação continua a ser o mais proeminente (13 trabalhos), o que é consistente com a concentração de estudos em Educação observada na análise anterior. Outros programas, como Geografia e Letras, também contribuem, embora em menor escala, demonstrando que as Diretrizes Curriculares Nacionais são relevantes para diversas áreas do conhecimento, refletindo seu impacto abrangente no currículo e na formação de professores.

A área de concentração mais representativa é novamente Educação (9 trabalhos), seguida por Educação Científica e Tecnológica e Formação Docente Interdisciplinar, entre outras. Isso confirma a centralidade da educação como área de concentração para estudos sobre diretrizes curriculares, mas também sugere que há uma preocupação crescente com a integração dessas diretrizes em contextos mais específicos, como a formação docente interdisciplinar e a educação científica.

A análise das instituições, programas e áreas de concentração mostra que a pesquisa sobre a interseção entre formação de professores e pedagogias críticas, como a Pedagogia Histórico-Crítica, está bem representada em várias universidades e programas de pós-graduação no Brasil. No entanto, há uma concentração significativa em algumas universidades e áreas específicas, o que pode indicar tanto a existência de centros de excelência quanto a necessidade de ampliar o alcance dessas discussões para outras instituições e áreas.

Por outro lado, a pesquisa sobre a relação entre formação de professores e Diretrizes Curriculares Nacionais parece ser menos difundida e menos concentrada, o que pode sugerir uma menor priorização dessa temática ou uma lacuna na literatura que precisa ser preenchida.

Esses dados apontam para a necessidade de incentivar pesquisas que articulem mais diretamente as diretrizes curriculares com abordagens pedagógicas críticas, especialmente em contextos educacionais diversificados. Além disso, a disseminação dessas discussões para outras áreas e instituições pode contribuir para um

desenvolvimento mais equilibrado e abrangente do conhecimento no campo da educação no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo investigar a articulação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores e a Pedagogia Histórico-Crítica no campo das produções acadêmicas brasileiras. Através de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza básica e caráter exploratório, utilizando o método indutivo, realizamos uma revisão de literatura focada no Estado da Questão. Os dados foram coletados a partir do catálogo de teses e dissertações da CAPES, utilizando os descritores "formação de professores", "pedagogia histórico-crítica" e "diretrizes curriculares nacionais", abrangendo os últimos cinco anos.

Os resultados da pesquisa revelaram um panorama diversificado, mas com algumas lacunas significativas. A ampla produção acadêmica sobre formação de professores demonstra o grande interesse e a relevância do tema no cenário educacional brasileiro. No entanto, a integração específica entre a Pedagogia Histórico-Crítica e as DCNs ainda é pouco explorada, como evidenciado pela ausência de trabalhos que combinem esses descritores. Além disso, a distribuição dos estudos por instituições e programas de pós-graduação aponta para uma concentração de pesquisas em determinadas universidades e áreas de concentração, sugerindo a necessidade de expandir essas discussões para outros contextos e instituições.

A metodologia empregada permitiu uma análise mais pormenorizada do estado atual da pesquisa sobre essas temáticas, mas também destacou a existência de lacunas que precisam ser preenchidas. Nesse sentido, sugerimos que estudos futuros possam aprofundar a investigação sobre a articulação entre as diretrizes curriculares e as abordagens pedagógicas críticas, buscando entender de que forma essas diretrizes podem ser repensadas ou reformuladas para incorporar os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica.

Outra perspectiva de desdobramento seria a realização de estudos empíricos que analisem a aplicação dessas diretrizes em sala de aula, verificando como os professores

em formação estão sendo preparados para atuar de maneira crítica e transformadora, conforme preconizado pela Pedagogia Histórico-Crítica. Além disso, pesquisas comparativas entre diferentes regiões e instituições poderiam contribuir para uma compreensão mais ampla das práticas formativas e das possíveis variabilidades na implementação das DCNs.

Por fim, esta pesquisa evidencia a necessidade de fortalecer o diálogo entre teoria e prática na formação docente, especialmente no que tange à integração de abordagens críticas no contexto das políticas educacionais nacionais. Espera-se que os resultados aqui apresentados possam contribuir para o desenvolvimento de novas investigações e para a construção de uma formação docente que seja, de fato, crítica, emancipatória e comprometida com a transformação social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/1996**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 Jul. 2024.

DUARTE, Newton. **A pedagogia histórico-crítica e a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Renato. ****Pedagogia Histórico-Crítica e as Diretrizes Curriculares Nacionais: Possibilidades de Articulação****. Educação e Realidade, v. 43, n. 2, p. 485-506, 2018.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SILVA, Maria Aparecida; VIEIRA, Luiz Felipe. **Análise Crítica das Diretrizes Curriculares Nacionais à Luz da Pedagogia Histórico-Crítica**. Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 68, p. 178-197, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2001.

CAPÍTULO 8

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: REVERBERAÇÕES NA FORMAÇÃO HUMANA

*Jefferson Nogueira Lopes
Lúcia Helena de Brito
Sirneto Vicente da Silva*

INTRODUÇÃO

A presente exposição pretende fomentar reflexões sobre a importância da arte na educação escolar, tendo por base categorias presentes na estética lukacsiana, cuja premissa apresenta a atividade artística como uma ação proveniente da atividade imanente do ser humano. Nosso objetivo é evidenciar, nos fundamentos da estética marxista, aspectos que propiciem uma análise da arte e sua influência nos processos formativos do ser social em sua condição histórica, o que se poderia designar como papel e/ou função social da arte.

Compreendemos a escola como uma instituição formativa cuja função é a transmissão sistemática da cultura produzida pela humanidade. Já nos esclarecia Saviani (1992, p. 21), que: “[...] 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”. Com base na função social desta instituição, defendemos que a escola por meio da atividade de transmissão da cultura humana, deve promover saltos qualitativos no processo de humanização e refinamento dos sentidos estéticos e na mudança da visão de mundo dos estudantes e professores. Neste sentido, a escola deve ser um espaço para o conhecimento e a fruição de obras de arte produzidas ao longo de diferentes épocas do percurso da história humana.

Este texto está dividido em dois tópicos. No Primeiro, intitulado de “Trabalho, práxis e formação humana”, perpassamos por um debate diante das categorias trabalho e práxis. Consideramos fundamental essa ação para que possamos compreender com efetividade a dimensão da formação humana. Elegemos como ponto inicial, o trabalho por ser a

categoria fundante do ser social, de onde emergem outros complexos sociais, dentre eles o artístico e, em seguida, a práxis por ser a categoria que abarca a complexidade das práticas humanas e seus processos formativos.

Elucidadas tais categorias, passamos para o segundo tópico de discussão intitulado de “Complexo social da arte e sua importância na educação escolar”, através do qual discorreremos sobre o surgimento ontológico da arte e sua complexificação a partir da práxis humana além de destacar a reverberação da arte no processo de formação humana. Além desses elementos apresentados, temos o intuito de apresentar uma reflexão em torno da importância da formação estética e da fruição artística no espaço escolar.

TRABALHO, PRÁXIS E FORMAÇÃO HUMANA

Para entendermos a importância e função social da arte para a formação do ser social e como esta reverbera para o desenvolvimento estético dos sentidos humanos, precisamos inicialmente compreender o processo de formação humana. Para tal ação, necessitamos discorrer sobre as categorias práxis e trabalho, ontologicamente indispensáveis para o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade.

O trabalho é a atividade vital humana que consiste na transformação da natureza tendo em vista a satisfação material das necessidades dos homens e mulheres (gênero humano) que constituem a sociedade. Duarte (2013, p. 22) alude que “A atividade vital é antes de tudo aquela que reproduz a vida, é aquela que toda espécie humana (e também o gênero humano) precisa realizar para existir e produzir a si própria como espécie”.

Em se tratando dos animais, estes operam no interior de circuitos estritamente orgânicos. Realizam-se por meio de uma herança biológica determinada geneticamente sob uma relação imediata entre o animal e o seu meio ambiente, atuando diretamente no seu meio natural e satisfazendo necessidades segundo formas gerais fixas biologicamente estabelecidas. Engels (2020) no texto intitulado “Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem” publicado em 1876 analisa o processo de desenvolvimento do ser humano diferenciando a atividade dos animais e do gênero humano:

[...] Só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modifica-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servi-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o

homem e os demais animais, diferença que mais uma vez resulta no trabalho (Engels, 2020, p. 431).

Diferentemente da atividade dos animais, o trabalho desempenhado pelo gênero humano não opera com uma atuação imediata sob a matéria natural, ele exige instrumentos para que ocorra mediação entre o indivíduo executor e a matéria. Esses instrumentos são oriundos exclusivamente do trabalho humano.

A prática humana do trabalho ocorre de forma planejada. Os indivíduos projetam antecipadamente – teleologicamente – o produto de sua ação e direciona a sua ação transformadora frente à natureza. Em sua obra máxima, “O Capital”, Karl Marx elucida sobre a especificidade do trabalho humano:

Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade (Marx, 2017, p. 255).

Essa relação dialética entre o gênero humano e a natureza, diferentemente dos animais, ocorre por meio de mediações. Neste sentido a atividade consciente do ser humano não é regida exclusivamente por necessidades biológicas. Nessa relação, o indivíduo transforma sua própria natureza (subjetividade) ao transformar a natureza externa: “Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio” (Marx, 2017, p. 255).

Por não cumprir determinações exclusivamente genéticas, a atividade humana passa a exigir habilidades e conhecimentos que, segundo Paulo Netto e Braz (2007), adquirem-se por experimentação e repetição e que também podem ser transmitidos mediante aprendizado. O trabalho não atende a um elenco limitado de necessidades e sob formas fixas, apesar de existir um conjunto de necessidades orgânicas vitais (beber, alimentar-se, vestir-se) que devem ser atendidas.

As formas de atendimento dessas necessidades vão implicando novas necessidades. Engels (2020) pontifica que em detrimento do desenvolvimento de órgãos

como a mão e o cérebro, o gênero humano passou a desempenhar operações cada vez mais elevadas e complexas, alcançando e propondo objetivos cada vez mais elevados. Neste sentido, o trabalho como atividade vital humana é uma atividade que não assegura apenas a sobrevivência do indivíduo, mas assegura a existência da sociedade. Portanto, esse processo não garante apenas a existência física do indivíduo, mas reproduz as características fundamentais do ser humano (Duarte, 2013).

O trabalho humano não se realiza cumprindo determinações exclusivamente genéticas, como ocorrem com os outros animais, pois exige habilidades e conhecimentos que, segundo Paulo Netto e Braz (2007), são adquiridas por meio de experiências acumulativas, podendo ser transmitidas mediante aprendizado, sendo generalizadas aos seres sociais. Esse processo de produção e acumulação é elucidado por Duarte (2013) quando o autor apresenta a relação dialética existente entre objetivação e apropriação.

No processo de trabalho, o indivíduo adapta a natureza para suas necessidades impondo-lhe características humanas, atribuindo aos objetos naturais significados e funções sociais, culminando no processo de objetivação. O processo de apropriação ocorre a partir do momento em que o ser humano se apropria dos objetos sociais objetivados por outros indivíduos. Nesse processo dialético, o ser humano não se apropria da natureza diretamente, mas da matéria transformada por outro indivíduo. O processo de objetivação pode ser caracterizado como produção e reprodução da cultura da humanidade (Duarte, 2013).

O trabalho funda o ser social, porém não esgota toda a potencialidade do indivíduo humano. Santos (2017a) aponta que conforme o ser social vai se complexificando outros complexos sociais mais elaborados serão necessários para o desenvolvimento do gênero humano. A partir do trabalho, outros complexos sociais vão se desenvolvendo, a exemplo da ciência, da arte e da religião.

A essência do ser social não se reduz e nem se esgota no trabalho, este é o ponto de partida de todos os outros complexos sociais, ele é o modelo e fundante de toda a práxis social. Quanto mais se desenvolve o ser social, mais as suas objetivações ultrapassam o espaço ligado diretamente ao trabalho. O homem passa de uma objetividade exclusivamente natural para uma objetividade social. Esse processo é considerado um salto ontológico. Lukács (2018, p. 12) afirma que “Assim o trabalho se torna o modelo de toda práxis social, na medida em que nesta – mesmo se através de

mediações muito extensas – sempre são realizadas posições teleológicas, por último materiais”.

A essência do ser social é a totalidade de complexos que conferem dinâmica à esfera do ser social. “No ser social desenvolvido, verificamos a existência de esferas de objetivação que se autonomizaram das exigências imediatas do trabalho – a ciência, a filosofia, a arte etc.” (Paulo Netto; Braz, 2007, p. 43).

Apresentados esses elementos constitutivos do processo de trabalho e da formação humana, poderemos adentrar à categoria práxis com maiores precisões. Oliveira e Zientarski (2023) apontam que a práxis, embora cumpra papel central no processo educativo do gênero humano, nem sempre é reconhecida no campo marxista como uma categoria fundamental para explicar a formação do ser social. Os autores supracitados aludem que dentro do campo marxista a categoria práxis ainda sofre interpretações diversas e imprecisas, inclusive no que se refere à sua semântica, culminando na dificuldade do reconhecimento do papel que essa categoria tem no materialismo dialético para explicar o objeto da formação humana.

Assim como os autores mencionados acima, neste trabalho adotaremos a compressão de práxis adotada por Sousa Junior (2021) quando se coloca em oposição a pensadores como Markovic que apontam que há diferenciação entre prática e práxis. Para estes autores, a prática estaria ligada às ações transformadoras, objetivas e cotidianas de cunho pragmático, enquanto a práxis seria o momento das atividades elevadas, necessariamente não alienadas.

Ao instante em que não considera práxis e prática como categorias distintas, Sousa Junior (2021) reconhece tanto a práxis quanto o trabalho como atividades materiais, práticas e transformadoras. O trabalho é uma práxis que transforma a natureza, que funda o homem como um ser social. Essa é a práxis fundamental na medida em que ela garante a existência do gênero humano:

Nesse sentido, o trabalho é práxis, é a práxis produtiva. Para além da transformação material de caráter produtivo, outras atividades transformadoras também importantes, igualmente formadoras, são desenvolvidas pelos homens e pelas mulheres e são distintas do trabalho. Podemos dizer, em linhas gerais que, enquanto o trabalho ocupa-se originalmente em transformar causalidades dadas, as práxis não produtivas ocupam-se em transformar causalidades postas (Sousa Junior, 2021, p. 363)

Partindo dessa compreensão sobre a práxis, aportamo-nos em Sousa Junior (2021) para afirmar que o trabalho é uma das possibilidades humanas de atividade transformadora, mas não a única, o ser social se funda no trabalho, porém não se esgota nela apesar de estar fundado nele. Por conseguinte, outras práticas transformadoras vão se complexificando na dinâmica social. O ser social realiza outras práticas que ultrapassam a barreira das necessidades imediatas. Consideramos a arte uma práxis que pertence ao reino da liberdade, ontologicamente fundada no trabalho. A seguir, discutiremos sobre o surgimento da arte e sua função para a formação humana.

COMPLEXO SOCIAL DA ARTE E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Para discutir sobre o surgimento da arte e sua função social, teremos como alicerce de nossa discussão escritos de György Lukács e de alguns estudiosos de sua obra, especificamente ao se tratar da estética, categoria filosófica na qual o autor se debruça, tendo como base o complexo do trabalho. Neste sentido, o filósofo húngaro publica originalmente em 1963 a obra *“Estética: la peculiaridad de lo estético”*.

Como método investigativo para sua análise diante do fenômeno estético, Lukács se ancora na perspectiva do materialismo histórico-dialético. Apesar de ter por base o processo metodológico de Marx e seus precedentes, Santos (2017a, p. 341) nos comunica em relação a proposta do filósofo húngaro sobre uma estética marxista, que “[...] essa é uma paradoxal situação: se, por um lado, existe uma herança deixada pelos clássicos do marxismo, por outro, há a necessidade de se conquistar uma proposta estética radicalmente nova”. Esse caráter de novidade se diz respeito à autonomia da sua investigação e discussão da categoria filosófica estética, ao apoiar-se na metodologia marxiana para se contrapor e dialogar com alguns filósofos idealistas os quais já haviam debatido sobre a estética.

A compreensão da problemática do reflexo estético para Lukács, só é possível com a ontologia materialista, pois “[...] é a única a considerar as formas de objetividade, as categorias correspondentes aos objetos e suas relações, produtos não de uma consciência criadora, como faz o idealismo, mas de uma realidade objetiva que existe independente da consciência” (Santos, 2018, p. 48).

Tomando como base o caráter ontológico do trabalho e da metodologia marxiana, Lukács almejou compreender e enfrentar os problemas da particularidade estética, “[...] buscando esclarecer o lugar do comportamento estético na totalidade das atividades humanas, das relações entre os homens com o seu entorno, bem como a relação entre as formações estéticas que daí resultam [...]” (Santos; Costa, 2014, p. 41).

Lukács (1966a;1966b) compreende a arte como produto do trabalho humano forjado no solo do cotidiano, assim como outras objetivações superiores, a exemplo da religião, da ciência e da política. Destarte, o filósofo marxista insere a arte neste lugar de privilégio, dada a sua importância social. Por esse motivo, Lukács busca compreender a especificidade da arte, aproximando-a e distanciando-a de outros complexos sociais, a exemplo da religião e da ciência.

Para debater o processo de surgimento de esferas de objetivação que surgem da práxis do trabalho, Lukács (1966a) apresenta o cotidiano como ponto de partida e de chegada de toda a ação humana. Ele nos informa que no solo material da cotidianidade a atividade humana produz objetivações as quais ele denomina de superiores tendo em vista suas especificidades e o grau de soerguimento da vida cotidiana.

Objetivações como a arte, a religião e a ciência são produzidas na esfera cotidiana, porém elas possuem um certo nível de autonomia em detrimento do patamar de superioridade em relação ao reflexo cotidiano, este que guarda a marca do pragmatismo e da superficialidade. Lukács (1966a) denomina o ser social imerso no cotidiano de homem inteiro.

Duarte (2016) ressalta que Lukács, diferente de alguns pensadores do século XX, estabeleceu uma relação de oposição entre ciência e arte. Tal contraposição se pauta em refutar a equivocada ideia de que a ciência seria necessariamente a expressão de um racionalismo positivista e a arte seria necessariamente a expressão de um racionalismo subjetivista. Assim, apesar de refletir o concreto de maneiras distintas, ciência e arte não se forjam sobre realidades diferentes, tal como alega o pensamento idealista. Muito pelo contrário, esses dois complexos se pairam e se assentam sobre a mesma realidade concreta.

O reflexo estético, diferentemente do reflexo científico, acontece de forma antropomórfica, na medida em que tipifica a vida humana, articulando a objetividade com a subjetividade do ser social. Logo, a arte carrega as relações particulares do ser humano –

conflitos, sentimento e dramas – historicamente acumulados. Com base em Lukács, Santos (2017b, p. 30) menciona que a arte “[...] é resultado da evolução histórica da humanidade, não existindo, destarte, a partir de uma capacidade apriorística e originária dos homens e mulheres”. Neste sentido, essa evolução registra a autoconsciência humana, comprovando que a arte é a prova mais autêntica da imanência humana.

A gênese do complexo artístico “[...] tem como objeto o fundamento da existência social dos homens: o trabalho, na relação da sociedade em intercâmbio com a natureza, é mediado pelas relações de produção” (Araújo; Rabelo, 2020, p. 13). Ao mesmo tempo em que depende do processo do trabalho (dependência ontológica), o reflexo estético se desprende dele pelo aspecto de autonomia relativa. Fortes (2018) ainda aponta que, para Lukács, a arte é fruto de um processo que se desenvolve historicamente, até se constituir, de fato, uma dimensão autônoma do espírito humano. Portanto, três categorias estéticas – ritmo, proporção e simetria – são fundamentais para o entendimento do momento em que a arte alcança um patamar autônomo na consciência humana, mesmo dependendo ontologicamente do trabalho humano.

O ritmo, antes de se constituir com categoria estética, já está contido na natureza, seguindo sua própria dinâmica natural. O ser social precisou desempenhar o ritmo para a transformação da matéria contida na natureza objetiva, firmando o trabalho como uma atividade útil. Logo, quando ocorre o sucesso da realização desta atividade, é provocada a sensação de satisfação, ao mesmo tempo de autopercepção de nossa capacidade de transformação do mundo. Segundo Fortes (2018), esse é o momento em que o ritmo deixa de ser algo meramente útil, passando a ser sentido como algo agradável. Assim, sensações e sentimentos são evocados, consolidando a gênese do ritmo como categoria estética.

Processo semelhante ocorreu com a simetria e a proporção, antes dadas na natureza e posteriormente postas na consciência a ponto de adquirir uso na vida social. Lukács (1966a) nos informa que a criação de ferramentas e utensílios é a prova do caráter humanizado da simetria e da proporção. No entanto, reconhece que o surgimento desses objetos rudimentares ainda não condiz como um fenômeno estético. Araújo e Rabelo (2020, p. 10), embasadas na estética lukacsiana expõem que “[...] as leis estéticas formadas na ornamentística também irão influir no reflexo da realidade concreta e real, e, ademais, a partir do trabalho e de seu processo técnico, surgem os sentimentos”.

Apresentadas as categorias ritmo e simetria, é perceptível e compreensível que ambas, mesmo dependendo da atividade do trabalho, autonomizam-se esteticamente ao serem direcionadas na intencionalidade de evocação do agradável, da provocação de sentimentos. Todavia, isso só é possível com a assimilação dessas categorias, a partir do reflexo estético, apurado através dos cinco sentidos humanos.

Esse caráter evocativo da arte é fundamental para que possamos compreender sua função social e sua reverberação na formação humana. Para tal empreitada, voltemos ao cotidiano. Lukács (1966a) alude que a obra de arte se ergue sobre seu solo, porém ao alcançar autonomia relativa de objetivação superior produz um tipo de reflexo distinto da reflexão pragmática e fetichizada do cotidiano.

O homem inteiro diz respeito ao sujeito que está imerso no cotidiano, desenvolvendo um conjunto de ações e objetivações, a exemplo do trabalho, da linguagem e do pensamento; atividades consideradas por Duarte (2016) como fundamentais para a compreensão e dominação de processos mais complexos e profundos da realidade.

Assim, justamente na interação com a arte, o indivíduo abre a possibilidade de atingir a condição de homem inteiramente. Portanto, ao contrário de outros complexos, como o científico, “[...] na arte, a aparência é mostrada de outra forma, numa fusão com a essência, num processo que revela ao sujeito a realidade de maneira intensificada” (Duarte, 2016, p. 77).

Frederico (2014) afirma que o reflexo da vida cotidiana pressupõe um materialismo espontâneo, pois os indivíduos percebem que existe um mundo exterior que independe de suas consciências. Não obstante, a cotidianidade apresenta outra característica que faz com que o gênero humano perceba e se relacione com o mundo de forma turva, descontínua e homogênea: “[...] a vinculação imediata entre teoria e prática, que conduz a uma imediatez do comportamento restrito à aparência manipulável das coisas, e desconhecedor da essência constitutiva dos fenômenos” (Frederico, 2014, p. 72).

Ao interagir com a arte, o indivíduo abre a possibilidade de atingir a condição de homem inteiramente. Ao contrário de outros complexos, como o científico, “[...] na arte, a aparência é mostrada de outra forma, numa fusão com a essência, num processo que revela ao sujeito a realidade de maneira intensificada” (Duarte, 2016, p. 77). Neste sentido, a arte cumpre seu caráter desfetichizador.

A categoria da catarse estética é inerente ao momento de passagem da condição de ser humano inteiro para o patamar de ser humano inteiramente, possibilitado pelo antes e depois de uma experiência catártica. Nesse exato momento, o ser social se soergue da vida cotidiana imediata, mesmo que de forma breve. Essa força evocativa da arte permite ao indivíduo reviver fatos e dramas do presente e do passado, de forma intensificada, e, ao reconhecer particularmente esses fenômenos na sua própria vida, potencializando a autoconsciência. Em suma, “[...] a arte produz uma ‘elevação’ que separa inicialmente do cotidiano para, no final, fazer a operação do retorno. Esse processo circular produz um contínuo enriquecimento espiritual da humanidade” (Frederico, 2014, p. 73).

Lukács (2018) defende que a arte deve oferecer a máxima abrangência da vida humana, captá-la na sua totalidade, representar seu movimento, evolução e desenvolvimento. A partir dessa experiência é que se pode constituir a catarse, momento em que o sujeito sente a necessidade de questionamento de si mesmo e de grandes problemas do cotidiano.

Por guardar esta potencialidade, consideramos que a arte deve ser atividade primordial no espaço escolar. Possibilitar que os alunos acessem obras de arte produzidas pela história da humanidade pode produzir momentos qualitativos na formação humana dos alunos. Assim, a catarse estética não pode ser renegada no âmbito educacional escolar.

Vale destacar, que o foco de debate do presente escrito é a catarse estética. No entanto, não eliminamos a possibilidade e a necessidade da catarse no espaço escolar provocada por outros complexos sociais a exemplo da ciência e da filosofia. Conforme Saviani (1999), a catarse é um momento significativo na formação dos alunos. Para a perspectiva pedagógica que ele denominou de Pedagogia Histórico-Crítica, a catarse assume o momento culminante no processo educativo. Com base em Antônio Gramsci, Saviani (1999) defende que a catarse é o ponto de chegada do processo educativo quando efetiva a passagem da prática social à prática social para si.

Duarte (2019) caminha na mesma direção de Saviani (1999). Este pensador concebe o processo catártico não só na esfera estética, mas como categoria pedagógica na medida em que pode ser um momento, por via da educação escolar, de promoção de qualitativa mudança na visão de mundo dos estudantes, superando a visão unilateral

exercida no senso comum. Ambos os autores, embasados no marxismo, compreendem a catarse como ação necessária na luta pelo socialismo, ao passo em que provoca transformação na concepção de mundo e no posicionamento ético e político no seio da luta de classes:

Nesse sentido, a catarse é um processo ao mesmo tempo individual e coletivo, pois o posicionamento ético-político envolve necessariamente a organização coletiva dos indivíduos para o enfrentamento de lutas e a efetivação de mudanças em direção a uma profunda transformação da sociedade e da vida humana (Duarte, 2019, p. 16).

Deste modo, compreendemos que a catarse estética ocupa espaço de importância no interior da luta de classes na medida em que possibilita uma transformação na personalidade ética e na visão de mundo dos indivíduos. As reflexões de Lukács nos fornecem subsídios para que possamos realizar a defesa dessa vivência no âmbito escolar. Destacamos que a catarse não deve ser exclusividade da educação escolar, pelo contrário, deve ser uma experiência repercutida e vivenciada nos mais variados espaços onde a obra de arte possa ser fruída.

No caso da arte, este complexo se apropria de fenômenos da vida humana e produz o efeito catártico sobre o indivíduo por meio da obra artística. Em relação à ciência e à filosofia, o efeito catártico não ocorre de forma idêntica ao da estética, porém ambas as obras destes campos privilegiados da produção humana “[...]podem, por meio do trabalho educativo, produzir saltos qualitativos decisivos em termos de desenvolvimento da visão de mundo dos indivíduos” (Duarte, 2016, p. 18).

NOTAS CONCLUSIVAS

A arte é indispensável para a formação humana. Ao cumprir sua função social, a arte promove uma objetivação superior no indivíduo elevando-o da condição de homem inteiro para a condição de homem inteiramente. O educador, em sua práxis pedagógica, não deve perder de vista o potencial da catarse e/ou desprezar atividades de experiências estéticas relacionadas à fruição e contato com obras de arte. Consideramos que determinadas produções da Indústria Cultural limitam esse potencial ao mesmo tempo em que reconhecemos boa parte da produção artística, independente do estilo, estar imersa na lógica da mercadoria – o artista e sua arte.

A catarse estética pode corroborar, como já elucidado, no salto qualitativo da visão de mundo dos estudantes, mesmo que em momentos muito limitados. Não dispensamos diante de tudo que já abordamos que a catarse também pode ocorrer no processo educativo por intermédio de complexos como a ciência e a filosofia. Diante do cenário pedagógico delineado, consideramos que a catarse estética encontra dificuldade para sua realização no espaço escolar em detrimento de alguns motivos como: a incompreensão da importância da catarse e consequentemente do seu papel ético e político na educação escolar; os cursos de formação de professores estão cada vez mais alinhados com as demandas neoliberais, ou até mesmo de forma inadvertida, acabam por se apoiar em teorias pedagógicas a exemplo das pedagogias do Aprender a Aprender (Duarte, 2001); muitos professores no decorrer da sua formação humana, infelizmente não obtiveram significativas experiências estéticas e catárticas; muitas das suas referências são obras nas quais Lukács denomina de “ciclo problemático do agradável”, estas que entretêm, divertem, mas não permitem o alcance de elevação formativa de tal significância como determinadas obras produzidas ao longo da humanidade (Frederico, 2021); o uso de obras de arte no processo de ensino e aprendizagem com cunho utilitarista reduzindo, assim, o potencial catártico da obra de arte. Neste sentido Duarte (2010) com base nos pressupostos lukacsianos, atenta para o fato que a arte requer a superação de duas concepções equivocadas. A primeira é o caráter desinteressado da vivência artística e a segunda, o utilitarismo dessa vivência. O verdadeiro papel educativo da arte, seu caráter mais qualitativo se reverbera na efetiva fruição estética, sobretudo, no efeito catártico que a obra pode proporcionar. Consideramos como uma dessas proposições pedagógicas pragmáticas a Arte-Educação.

Defendemos a ideia de que os professores devem levar para sala de aula manifestações artísticas que vão além do cotidiano dos alunos, que superem em alguns momentos a cultura de massa e façam com que os alunos desenvolvam a sensibilidade estética a partir de seus sentidos humanos. Reconhecemos que, especificamente no campo da arte, algumas possibilidades e alternativas podem ser realizadas. Essas práticas não devem ser desprezadas nas escolas e pelos educadores que buscam uma mudança radical de nossa sociabilidade em crise.

Não atribuímos a tarefa da emancipação humana exclusivamente à escola. A formação humana para além do capital e a emancipação do ser social demanda que haja

uma transformação radical da sociedade, em outras palavras, a superação do modo de produção capitalista. Não podemos perder de vista algumas possibilidades que podem ser efetuadas no espaço escolar e que podem convergir para essa perspectiva. Duarte (2016) defende que a educação escolar precisa ser caracterizada como uma luta pelo desenvolvimento da concepção humanizadora de mundo, emancipadora para os indivíduos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, Adéle Cristina Braga.; RABELO, Josefa Jackline. Gênese do complexo da arte: um estudo fundamentado na estética lukacsiana. **Revista Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 25, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/conjectura/v25/2178-4612-conjectura-25-e020006.pdf>. Acesso em 12 Jul. 2024.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.18, p.35-40, set. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 1 mai. 2020.

DUARTE, Newton. Arte e formação humana em Lukács e Vigotski. *In*: DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**. Campinas: Autores Associados, 2010.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2016.

DUARTE, Newton. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. **Pro-Posições**. UNICAMP - Faculdade de Educação, v. 30, e20170035, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/183749>. Acesso em 15 jul. 2024.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. *In*: **História, Natureza, Trabalho e Educação**. Frigotto, G. Ciavatta, M.; Caldart, M.R (orgs). São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FORTES, Rodrigo Vielmi. **MiniCurso**: Introdução à Estética de Georg Lukács. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SbB0qG2wnGQ>. Acesso em 17 maio 2024.

FREDERICO, Celso. Cotidiano e arte em Lukács. *In*: **Estética, Cotidiano e Formação Humana**: um estudo sobre questões preliminares e de princípio. SANTOS, J. D. G.; ARAUJO, A.C.B; COSTA, F.J.F (orgs). Fortaleza: EdUECE, 2014.

FREDERICO, Celso. Lukács, arte e educação. **Revista Gesto-Debate**. volume 21, número 02, jan/dez 2021. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/bdcaaef1-a0f1-43a2-940c-980d5c380872/003066222.pdf>. Acesso em 20 jun. 2024.

LUKÁCS, György. **Introdução a uma estética marxista**: Sobre a particularidade como Categoria da Estética. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

LUKÁCS, György. **Estética**: la peculiaridad de lo estético, v. 1. Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1966a.

LUKÁCS, György. **Estética**: la peculiaridad de lo estético. Problemas de la mimesis, v. 2. Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1966b.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: Livro 1: o processo de produção do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

PAULO NETTO, José; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Antonio Marques; ZIENTARSKI, Clarice. O caráter educativo da práxis como categoria central da formação humana. *In*: DOMINGOS, José; RODRIGUES, Linduarte Pereira (orgs.). **Abordagens socioeducativas e discursivas nas pesquisas em linguagens**. João Pessoa: Marca de Fantasia, Campina Grande/PB: Eduepb, 2023.

SANTOS, Deribaldo. **Trabalho, cotidiano e arte**: uma síntese embasada na Estética de Georg Lukács. *Revista Estudos Avançados*, 31 (89), 2017a.

SANTOS, Deribaldo. **A particularidade na Estética de Lukács**. São Paulo, Instituto Lukács, 2017b.

SANTOS, Deribaldo. **Estética em Lukács**: a criação de um mundo para chamar de seu. São Paulo, Instituto Lukács, 2018.

SANTOS, Deribaldo; COSTA, Frederico Jorge Ferreira. A arte como prova da imanência humana: um diálogo com o Prólogo da Estética I de Lukács. *In*: SANTOS, J. D. G.; ARAUJO, A.C.B; COSTA, F.J.F (orgs). **Estética, Cotidiano e Formação Humana**: um estudo sobre questões preliminares e de princípio. Fortaleza: EdUECE, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 3. ed. São Paulo, Cortez: Autores associados, 1992.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed, Campinas, SP. Autores Associados, 1999.

SOUSA JUNIOR. Justino de. **Práxis, Ontologia e Formação Humana**. São Paulo: Lisbon International Press, 2021.

SOBRE OS AUTORES

Cristiane Maria Abreu Lima: Professora efetiva vinculada a Prefeitura de Fortaleza - CE. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, Mestre e Doutora em Educação Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE). E-mail: pedagoga_crisabreu@yahoo.com.br.

Dória Karenina Castro de Almeida: Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Formação de Formadores pela UECE e professora efetiva da Rede Municipal de Fortaleza. E-mail: doria.karenina@aluno.uece.br.

Francimarcos Peixoto Gomes. Graduado em Letras/Espanhol pela Universidade Federal do Ceará. Especialista em Gestão Estratégica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e Gestão Estratégica de Investimentos na Educação Básica pela Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, da Fundação Oswaldo Cruz. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Atualmente é doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará.

Francisco Glauber de Oliveira Paulino: Mestrando em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE / Conceito CAPES 5). Especialista em Gestão e coordenação pedagógica escolar (FAVENI, 2023). Licenciado em Pedagogia pelo Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (CED-UECE) em 2022. Atua como docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE, *Campus Crateús*), bem como enquanto pesquisador bolsista de Pós-Graduação (Demanda Social - DS/CAPES) junto ao PPGE-UECE. Atua como pesquisador nos seguintes grupos de pesquisas: Grupo de Estudos Educação Teoria e História (GEETH/UECE); Grupo de Pesquisa Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana (GPOSSHE/UECE); Instituto de Estudos e Pesquisa do Movimento Operário (IMO/UECE). Possui experiência de investigação na área de Trabalho, Educação e Organização de Classe. E-mail: francisco.paulino@aluno.uece.br.

Frederico Jorge Ferreira Costa: Graduado em Direito pela Universidade Federal do Ceará (1996), Mestre Em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2000) e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2007). Em 2016-2017 fez estágio pós-doutoral em Filosofia Política na Universidade Federal do Ceará (UFC). Atualmente é professor adjunto da Faculdade de Educação de Itapipoca da Universidade Estadual do Ceará - FACEDI/UECE, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará - PPGE/UECE, professor do Mestrado Acadêmico em Serviço Social, Trabalho e Questão Social da Universidade Estadual do Ceará - MASS/UECE, membro do conselho editorial da Revista Outubro (São Paulo) (ISSN 1516-6333) e Coordenador-geral do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário. Líder do Grupo de Pesquisa Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana (GPOSSHE). E-mail: frederico.costa@uece.br.

Gisele da Silva Vasconcelos: Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação de Crateús (FAEC). Estudante do curso de Mestrado Acadêmico em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Email: gisele.vasconcelos@aluno.uece.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5813971495265469>

Jarles Lopes de Medeiros: Doutor em Educação (UFC). Professor adjunto da Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns (CECITEC) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: jarles.lopes@uece.br.

Jefferson Nogueira Lopes: Doutorando em Educação (PPGE/UECE); mestre em Educação (MAIE/UECE), licenciado em Educação Física (IFCE); membro do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTREES/UECE); colaborador do Laboratório de Pesquisas Sobre Políticas Sociais do Sertão Central (LAPPS/UECE). E-mail: jeffnogueira23@gmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6522490122103601>

Juscilene Silva de Oliveira. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Maurício de Nassau, Licenciada em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA, Mestre em educação pela Universidade Estadual do Ceará-UECE. Atualmente é doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará-UECE.

Kamilla Amora Gomes: Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Docente na Prefeitura Municipal de Fortaleza. E-mail: kamilla.amora@aluno.uece.br.

Lúcia Helena de Brito: Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará; mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará; doutorado em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará. É Professora Associada da Universidade Estadual do Ceará (UECE), vinculada ao *campus* FAFIDAM, Limoeiro do Norte-CE. Ministra disciplinas em áreas de Teoria Sociológica, Antropologia, Cultura Brasileira. Pesquisa sobre Cultura Popular, Capitalismo e formas de sociabilidade, Educação, Escola Pública e Processos formativos. Atualmente, integra o corpo docente do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE). Coordena o Grupo de Estudos Capitalismo e Teorias Críticas (CATE/FAFIDAM). Email: lhelena.brito@uece.br.

Maria Elly Krishina dos Santos Pereira: Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, Especialista em Ensino de Geografia pela Universidade Cândido Mendes - UCAM, Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Ceará – IFCE e Doutoranda em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE). E-mail: elly.krishna@aluno.uece.br.

Maria Leonida Soares Marreiro: Mestre em Administração pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre em Administração e Controladoria pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Gestão Pública e Finanças pela Faculdade Futura (ICETEC). Graduada em Administração pela Escola Superior Aberta do Brasil (ESAB). Graduação em Direito pela Faculdade Estácio do Ceará (FIC). Graduação em Ciências Contábeis pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Email: maria.marreiro@uece.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0590628431611701>

Maria Núbia de Araújo: Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE); Licenciada em Pedagogia pelo Centro de Educação (CED-UECE); Líder do Grupo de Estudos Educação e Pedagogia Brasileira. Membro da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP). Desenvolve pesquisas sobre o Curso de Pedagogia no Brasil com ênfase na crítica às teorias dominantes na Formação de professores e as reverberações na formação do pedagogo frente às determinações do Capital. É Professora da Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação de Caucaia-Ceará desde 2017. E-mail: nubiadearaujo@yahoo.com.br.

Raquel Dias Araújo: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora adjunta do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (CED-UECE). Membro do Grupo de Estudos Educação Teoria e História - (GEETH/UECE). E-mail: raquel.dias69@gmail.com.

Roslayne Torres Paiva Moraes: Especialista em Gestão e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Padre Dourado (FACPED), Especialista em Ensino de Biologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Graduada em Biologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e em Letras pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Estudante do curso de Mestrado Acadêmico em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Email: roslayne.morais@aluno.uece.br ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7991-7734>:

Sineto Vicente da Silva: Possui doutorado em Educação Brasileira (PPGE/UFC); mestrado em Educação e Ensino (MAIE/UECE); graduação em Pedagogia (UECE/FAFIDAM) e Língua Portuguesa (UVA). Professor Adjunto da Universidade Estadual do Ceará (UECE), na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), *campus* Limoeiro do Norte, atuando no curso de Pedagogia. Professor da Rede Municipal de Ensino de Russas-CE. Docente permanente do Mestrado Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE). Pesquisador do Grupo de Pesquisa Ontologia Marxiana e Educação (UFC) e do Grupo de Pesquisas e Estudos Educação, Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Diversidade (GPEEMPODERAR/UVA). Email: sirneto.silva@uece.br

SOBRE OS ORGANIZADORES

Francisco Glauber de Oliveira Paulino: Mestrando em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE / Conceito CAPES 5). Especialista em Gestão e coordenação pedagógica escolar – FAVENI (2023). Licenciado em Pedagogia pelo Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará – CED-UECE (2022). Atua como docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE, *Campus Crateús*), bem como enquanto pesquisador bolsista de Pós-Graduação (Demanda Social - DS/CAPES) junto ao PPGE-UECE. Atua como pesquisador nos seguintes grupos de pesquisas: Grupo de Estudos Educação Teoria e História (GEETH/UECE); Grupo de Pesquisa Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana (GPOSSHE/UECE); Instituto de Estudos e Pesquisa do Movimento Operário (IMO/UECE). Possui experiência de investigação na área de Trabalho, Educação e Organização de Classe. E-mail: francisco.paulino@aluno.uece.br.

Frederico Jorge Ferreira Costa: Graduado em Direito pela Universidade Federal do Ceará – UFC (1996), Mestre Em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará – UFC (2000) e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC (2007). Em 2016-2017 fez estágio pós-doutoral em Filosofia Política na Universidade Federal do Ceará – UFC. Atualmente é professor adjunto da Faculdade de Educação de Itapipoca da Universidade Estadual do Ceará – FACEDI/UECE, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE, professor do Mestrado Acadêmico em Serviço Social, Trabalho e Questão Social da Universidade Estadual do Ceará – MASS/UECE, membro do conselho editorial da Revista Outubro (São Paulo) (ISSN 1516-6333) e Coordenador-geral do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário. Líder do Grupo de Pesquisa Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana (GPOSSHE). E-mail: frederico.costa@uece.br.

Raquel Dias Araujo: Professora associada do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (CED-UECE), ministrando as disciplinas Política e Planejamento Educacional e Formação e Identidade do Pedagogo. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE (1994), Mestrado em Educação Brasileira Pela Universidade Federal do Ceará – UFC (2000), Doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará – UFC (2006) e Pós-Doutorado em História pela Universidade Federal Fluminense – UFF (2020). É coordenadora do Grupo de Estudos Educação Teoria e História (GEETH). Integrante do Grupo de Pesquisa Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana (GPOSSHE). Tem experiência de investigação na área de Trabalho, Educação e Organização de Classe, atuando principalmente nos seguintes temas: trabalho e educação; movimento sindical docente; movimento estudantil; universidade pública; política educacional; Escola sem Partido; formação do(a) pedagogo(a). E-mail: raqueldias69@gmail.com

Maria Núbia de Araújo: Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE-UECE (2017); Licenciada em Pedagogia pelo Centro de Educação – CED-UECE (2014); Líder do Grupo de Estudos Educação e Pedagogia Brasileira. Membro da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP). Desenvolve pesquisas sobre o Curso de Pedagogia no Brasil com ênfase na crítica às teorias dominantes na Formação de professores e as reverberações na formação do pedagogo frente às determinações do Capital. É Professora da Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação de Caucaia-Ceará desde 2017. E-mail: nubiadearaujo@yahoo.com.br.



ISBN 978-655376425-5



9

786553

764255