

PRODUÇÃO DE
CONHECIMENTOS EM

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO:

MÉTODOS, TÉCNICAS E ABORDAGENS



ANDRÉ PAULO CASTANHA
PAULINO JOSÉ ORSO
[orgs]

PESQUISA
HISTÓRICA



FONTES E
DOCUMENTOS



ABORDAGENS
DIVERSAS



CONHECIMENTO
E EDUCAÇÃO





Governador do Estado do Paraná
Carlos Roberto Massa Junior

Secretário da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
Aldo Nelson Bona

Reitor
Alexandre Almeida Webber

Vice-Reitor
Gilmar Ribeiro Mello

PRODUÇÃO DE
CONHECIMENTOS EM

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO:

MÉTODOS, TÉCNICAS E ABORDAGENS

ANDRÉ PAULO CASTANHA
PAULINO JOSÉ ORSO
[orgs]



© 2026 Universidade Estadual do Oeste do Paraná

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizada desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código penal.



Revisão gramatical e Normalização
Kdu Sena | MC&G Editorial

Imagem da capa
Gerada por I.A. do Chat GPT [André Castanha]

Capa
Glauccio Coelho sobre imagem de ferramenta I.A. | MC&G Editorial

Projeto gráfico e Diagramação
Glauccio Coelho | MC&G Editorial

Esta obra foi composta com as famílias tipográficas Caraque e Niramit.

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

P964 Produção de conhecimentos em História da Educação: métodos, técnicas e abordagens [recurso eletrônico]/ orgs. André Paulo Castanha e Paulino José Orso. – 1. ed. — Cascavel : MC&G, 2026.
Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.

ISBN: 978- 65-6115-159-7

1. Educação – Brasil – História. 2. Educação – Finalidades e objetivos. 3. Pesquisa educacional. 4. Metodologia do Ensino. I. Castanha, André Paulo. II. Orso, Paulino José.

F- 2807261/1

CDD23 : 370 . 981

Bibliotecária: Priscila Pena Machado – CRB-7/6971



DOI: 10.61367/9786561151597

Esta obra está licenciada com uma Licença Atribuição–Não Comercial–SemDerivações 4.0 Brasil

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Rua Universitária, 1619 – Universitário
Cascavel – PR – Brasil
CEP: 85819-110
Telefone (45) 3220-3000



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
1 A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO André Paulo Castanha	15
2 DESAFIOS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL Maria Elisabeth Blanck Miguel	41
3 HISTÓRIA DA ESCOLA PÚBLICA LOCAL E REGIONAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE PESQUISA NA REGIÃO OESTE DO PARANÁ João Carlos da Silva	55
4 O MÉTODO DE PESQUISA DE MARX Paulino José Orso	69
5 O DESENVOLVIMENTO DE PESQUISAS NA ÁREA DAS TEORIAS E POLÍTICAS CURRICULARES: ALGUMAS POSSIBILIDADES Julia Malanchen	87
6 O TRABALHO DOCENTE PRECARIZADO E SUA RELAÇÃO COM A EXPANSÃO DO CAPITAL Joceli de Fátima Arruda Sousa	103
7 REFLEXÕES A RESPEITO DAS TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO E IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: DESAFIOS À PESQUISA Lucia Terezinha Zanato Tureck	127
8 A PESQUISA JUNTO AOS POVOS ORIGINÁRIOS: CAMINHOS ÉTICOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES Marco Antonio Batista Carvalho • Deisiane De Toni Alves	137
SOBRE OS AUTORES	161



Apresentação

É com muita alegria que apresentamos a comunidade acadêmica esta coletânea de textos que tratam sobre a pesquisa em História da Educação. Os textos contidos nesta obra são resultado das exposições e debates promovidos na atividade de extensão denominada de A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: MÉTODOS, TÉCNICAS E ABORDAGENS, promovida pelo Grupo de Pesquisa HISTEDOPR, da UNIOESTE, entre julho e novembro de 2023, realizada de forma online sendo transmitida pelo canal do YouTube EDUCIENCIA. Quem desejar ouvir as falas pode acessar o canal e localizar os vídeos¹.

A História da Educação, como campo de pesquisa científica e acadêmica, representa um dos processos mais dinâmicos de consolidação interdisciplinar no Brasil. Corresponde a um percurso em que os estudos da educação deixaram de ser apenas uma área acessória das humanidades e se firmaram como um domínio próprio de investigação, capaz de dialogar com outros saberes e de se organizar institucional e epistemologicamente. Neste sentido, a compreensão desse campo implica o reconhecimento dos diferentes momentos históricos, das disputas e convergências teóricas, das inovações metodológicas e, sobretudo, da

¹ Exceto o texto da professora Maria Elisabeth Blanck Miguel, que foi resultado da fala proferida na Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unioeste – campus de Cascavel em março de 2024. Os vídeos com as aulas gravadas podem ser acessadas no canal EDUCIENCIA no endereço: https://www.youtube.com/watch?v=1aIQW46zabc&list=PLRnLNk12F8PkIfeV3yjkWrv_JFelOGaP.

influência de contextos sociais, políticos e culturais na definição de agendas, prioridades e temas de pesquisa.

Ao traçar a trajetória da História da Educação como campo de estudo, de pesquisa e análise, observamos que a sua constituição decorre tanto das urgências sociais e políticas de cada época quanto dos esforços de legitimação acadêmica, o que explica sua natureza plural, interdisciplinar e multifacetada. No Brasil, a consolidação teve marcos específicos, alinhando-se a movimentos internacionais, como o avanço das teorias críticas e da história cultural, mas também respondendo a desafios próprios, tais como a democratização do acesso à educação, a luta pela escola pública, as relações entre educação e cidadania, bem como a necessidade de afirmação de identidades regionais e culturais.

O principal salto qualitativo na consolidação do campo educacional ocorreu a partir da década de 1970, quando a expansão e institucionalização dos programas de pós-graduação redefiniu as bases da produção científica em educação, promovendo ampliação do número de pesquisadores e da produção de pesquisas.

O aumento expressivo dos pesquisadores em educação levou a fundação de associações e grupos de pesquisas, tais como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) em 1978, e seus diversos GTs, entre eles o de História da Educação, que se consolidou como espaço permanente de debates teórico-metodológicos e de articulação em rede entre pesquisadores de diversas regiões do país. Entre os grupos de pesquisa, destacamos o de História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), fundado em 1986, por Dermeval Saviani, na UNICAMP, que neste ano, 2026, completa 40 anos. Ao longo dos anos, o HISTEDBR se organizou em GTs regionais, como é o caso do HISTEDO-PR, grupo do qual fazemos parte e que está sediado na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

O HISTEDBR foi fundamental na construção do campo da História da Educação, constituindo-se num grupo que aglutinou pesquisadores interessados na análise da escola e da educação no bojo das contradições da sociedade capitalista, enfatizando análises das relações entre escola e classes sociais, com críticas contundentes às desigualdades e ao papel reprodutor do sistema escolar. A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), de base materialista histórico-dialética, fundada por Saviani

no início da década de 1980, foi assumida pelo HISTEDBR e difundida para todo o Brasil, estimulando uma renovação no campo da pesquisa em História da Educação e na historiografia educacional. A luta pela democratização do ensino, pela escola pública e pela valorização do magistério compõe uma longa luta de resistência, de enfrentamento das políticas excludentes, experiências autoritárias, buscando a construção de uma educação emancipatória.

O movimento de renovação historiográfica da educação, iniciado a partir da década de 1980, foi liderado pelo bloco marxista e pela Escola dos Annales, especialmente pelas vertentes da história cultural e da nova história política. Esse movimento abriu espaço para novos objetos, temas e abordagens, ampliando significativamente o conjunto de fontes utilizadas. Esse avanço historiográfico trouxe para o campo da pesquisa em História da Educação novos objetos, como as práticas escolares, livros didáticos e literários, infância, juventudes, experiências das mulheres, cultura material escolar, processos de escolarização para populações subalternas, pessoas com deficiência, entre outras.

Nesse novo cenário ganhou espaço a micro-história, a história local e regional, pesquisa biográfica, instituições escolares etc. A área ampliou ainda a interlocução com os estudos culturais, os estudos de gênero, a análise da cultura escolar e as abordagens decoloniais, buscando superar a centralidade da matriz eurocêntrica e incluir saberes indígenas, afro-brasileiros e populares.

A pesquisa em História da Educação faz uso de diversas fontes primárias e secundárias: legislação, relatórios, estatísticas, arquivos escolares, manuais, livros didáticos, impressos, periódicos, iconografia, fontes literárias, relatos orais, fontes biográficas e autobiográficas, memoriais, documentos institucionais, projetos políticos, acervos digitais e bancos virtuais. O uso integrado dessas fontes permite a ampliação do universo investigativo e o acúmulo de saberes capazes de dialogar com a complexidade dos fenômenos educativos.

Nisso tudo, o desafio está em articular teoria e empiria, superando a falsa oposição entre objetividade e subjetividade, reconhecendo a importância da experiência histórica individual e coletiva para a construção do conhecimento. Isto posto, passamos a apresentar uma breve síntese dos capítulos que compõem essa coletânea.

O primeiro capítulo tem como título A Construção do Projeto de Pesquisa em História da Educação e foi escrito pelo professor André Paulo Castanha. O texto apresenta uma reflexão sobre o processo de elaboração de projetos de pesquisa no campo da História da Educação, com o objetivo de orientar jovens pesquisadores. A abordagem é clara, acessível e estruturada em etapas fundamentais para a construção de um projeto acadêmico. O autor elaborou um projeto fictício, buscando exemplificar cada etapa do projeto.

Maria Elisabeth Blanck Miguel é a autora do texto seguinte, cujo título é Desafios da Pesquisa em Educação no Brasil. O texto aborda os principais obstáculos enfrentados pelos pesquisadores da educação no Brasil, destacando aspectos históricos, políticos, sociais e metodológicos que influenciam a produção de conhecimento na área. A autora destaca a importância de considerar o contexto histórico, político das fontes e o papel dos “vestígios” na construção do conhecimento histórico. A autora conclui reforçando que, apesar dos desafios, a pesquisa em educação é essencial e apaixonante, além disso deve ser conduzida com atenção crítica às condições históricas, sociais e institucionais.

O professor João Carlos da Silva escreveu o texto História da Escola Pública Local e Regional: Desafios e Perspectivas de Pesquisa na Região Oeste do Paraná. O texto apresenta uma reflexão sobre os desafios e perspectivas na pesquisa em História da Educação local e regional, tendo como foco a região Oeste do Paraná, buscando a valorização da memória escolar, na construção historiográfica local e na atuação do grupo de pesquisa HISTEDOPR. A investigação se estrutura em quatro dimensões: teoria e método, política e ideologia, escolarização, e direitos humanos e cidadania. O autor enfatiza que pesquisa local é uma tarefa coletiva e contínua, fundamental para a construção do conhecimento histórico-educacional.

O texto seguinte foi escrito pelo professor Paulino José Orso e trata sobre O Método de Pesquisa de Marx. O texto apresenta uma análise crítica e aprofundada do método de pesquisa desenvolvido por Karl Marx e Friedrich Engels, o materialismo histórico-dialético, destacando sua relevância para a produção de conhecimento científico comprometido com a transformação social. O autor enfatiza que devemos discutir o método de Marx não apenas como técnica, mas sobretudo como

expressão de um projeto político e filosófico voltado à emancipação da classe trabalhadora. Daí a importância de contrapor o materialismo histórico-dialético aos métodos tradicionais (idealismo, positivismo, estruturalismo etc.), evidenciando suas limitações. Orso argumenta que o método de Marx é o único capaz de compreender a realidade em sua radicalidade e complexidade. Por isso, que desenvolve uma pesquisa comprometida com a transformação social deve adotar um método que revele as contradições do mundo e possibilite sua superação. O materialismo histórico-dialético é um método científico superior, voltado à emancipação humana, conclui o autor.

A professora Julia Malanchen nos presenteia com o texto *O Desenvolvimento de Pesquisas na Área das Teorias e Políticas Curriculares: Algumas Possibilidades*. O texto apresenta reflexões sobre o campo das teorias e políticas curriculares, com foco na análise crítica do currículo escolar e nas possibilidades de pesquisa acadêmica, especialmente a partir da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. O texto apresenta como objetivos: discutir o currículo como construção histórica, política e teórica; apontar caminhos para pesquisas em nível de graduação e pós-graduação; e fundamentar as análises na Pedagogia Histórico-Crítica e no materialismo histórico-dialético. Segundo a autora, a análise curricular deve considerar as intencionalidades ideológicas e os projetos de sociedade subjacentes, por isso a pesquisa curricular deve ser orientada por uma teoria pedagógica consistente e comprometida com a transformação social.

Na sequência, temos o texto *O Trabalho Docente Precarizado e sua Relação com a Expansão do Capital*, da professora Joceli de Fátima Arruda Sousa. O texto analisa como o avanço do capital (especialmente em contextos de crise como a pandemia da covid-19) intensificou a precarização do trabalho docente, articulando essa realidade às transformações políticas e econômicas promovidas pelo neoliberalismo. Fundamentado no Materialismo Histórico-Dialético, o estudo busca compreender as relações entre capital, trabalho e educação. A autora defende o uso do método marxista como ferramenta crítica para analisar as políticas educacionais e a reestruturação do trabalho docente. O texto revisita o conceito de Estado de Bem-Estar Social, destacando suas limitações e posterior substituição pelo modelo neoliberal. O neoliberalismo é apre-

sentado como um projeto político-econômico que promove privatizações, cortes sociais e desregulamentação, aprofundando desigualdades. A autora utiliza o conceito de capitalismo de desastre para explicar como crises são exploradas para expandir o capital, inclusive na educação. Nesse sentido, a precarização do trabalho docente é resultado da lógica neoliberal, que transforma crises em oportunidades de lucro.

A professora Lucia Terezinha Zanato Tureck é a autora do texto *Reflexões a Respeito das Teorias do Desenvolvimento Humano e Implicações na Educação de Pessoas com Deficiência: Desafios à Pesquisa*. O texto discute os fundamentos teóricos e históricos que influenciam a educação de pessoas com deficiência, destacando os desafios enfrentados pela pesquisa educacional nesse campo e propondo uma abordagem crítica baseada na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica. A autora enfatiza que a educação de pessoas com deficiência foi historicamente marcada pela exclusão, assistencialismo e segregação. Apesar de avanços legais e formais, como a Política Nacional de Educação Especial e a Convenção da ONU, ainda há uma grande distância entre os direitos garantidos e a realidade vivida pelas pessoas com deficiência, especialmente da classe trabalhadora. Fundamentada por Lev Vygotski, Tureck destaca que a abordagem deve romper com visões biologicistas e místicas da deficiência. Vygotski propõe que o defeito pode ser superado por meio da compensação social, da linguagem e da mediação cultural. O desenvolvimento humano é visto como resultado da interação social e da apropriação da cultura. Segundo a autora, a pesquisa deve ser orientada por uma concepção crítica da sociedade e da educação, comprometida com a emancipação dos sujeitos. Ao considerar os currículos escolares devem incorporar os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica para promover práticas inclusivas e transformadoras.

Para fechar o conjunto de artigos, trazemos o texto *A Pesquisa junto aos Povos Originários: Caminhos Éticos, Desafios e Possibilidades*, dos professores Marco Antonio Batista Carvalho e Deisiane de Toni Alves. O texto discute os desafios éticos, metodológicos e políticos da pesquisa acadêmica junto aos povos indígenas, propondo caminhos para uma prática comprometida com a valorização dos saberes originários, a interculturalidade e a decolonização da produção de conhecimento. A

pesquisa com povos indígenas historicamente os tratou como objetos de estudo, ignorando suas cosmologias e formas de vida. A Constituição de 1988 reconheceu os direitos originários dos povos indígenas, incluindo cultura, língua e território. Os autores destacam que na educação, há avanços em propostas bilíngues e interculturais, mas ainda há déficits em financiamento, formação docente e autonomia comunitária. Carvalho e Alves destacam que a ética na pesquisa com povos originários não se limita a protocolos formais, mas envolve diálogo, corresponsabilidade, coautoria e devolutivas. A pesquisa deve ser construída com as comunidades, respeitando suas epistemologias e promovendo o fortalecimento identitário e político. A partir desses critérios, a pesquisa pode contribuir para o reconhecimento das línguas indígenas, das formas de organização social e da diversidade cultural. Pode se constituir em um instrumento de resistência, empoderamento e transformação social. Por isso, a universidade precisa abrir espaço para as Ciências Indígenas, promovendo uma educação verdadeiramente intercultural.

Feita esta breve exposição sobre o conjunto da obra, aproveitamos para destacar que o processo de consolidação da História da Educação como campo de pesquisa acadêmica no Brasil reflete o dinamismo e a complexidade das disputas políticas, epistemológicas, institucionais e de financiamento.

Por isso, a História da Educação tem um papel estratégico na área da educação para ajudar a pensar e transformar o presente e o futuro da sociedade brasileira, inspirada pelo rigor acadêmico e pelo compromisso ético em construir uma escola pública, inclusiva, democrática e emancipadora. Os educadores/pesquisadores/historiadores comprometidos com esse horizonte fazem da educação e de sua história não apenas objeto de estudo, mas inclusive instrumento fundamental de intervenção e transformação social.

O percurso que vai da elaboração do projeto a execução da pesquisa perpassa por um conjunto de desafios que os pesquisadores precisam enfrentar. Esperamos que esta obra possa aliviar o fardo dos pesquisadores que trilharem pelos caminhos da História da Educação.

André Paulo Castanha
Paulino José Orso
(Organizadores)



capítulo 1

A construção do projeto de pesquisa em História da Educação

André Paulo Castanha

INTRODUÇÃO

Na nossa vida cotidiana, frequentemente estamos fazendo algum tipo de pesquisa. Comparamos os preços dos produtos que queremos comprar, marcas e especificações, buscamos informações sobre os melhores tipos de investimentos, fazemos ou participamos de pesquisas de opinião, ou seja, juntamos um conjunto de informações para subsidiar nossas decisões, visando resolver nossos problemas diários.

A palavra “pesquisa” tem origem no latim *perquirere*, que significa “procurar com cuidado, por toda a parte”; *perquisitê* “profundamente, aprofundado” (Faria, 1992, p. 406). O dicionário Aurélio define pesquisa como:

1. Ato ou efeito de pesquisar.
2. Indagação ou busca minuciosa para averiguação da realidade, investigação, inquirição.
3. Investigação e estudo, minudentes e sistemáticos com o fim de descobrir ou estabelecer fatos ou princípios relativos a um campo qualquer do conhecimento (Ferreira, 2004, p. 1.549).

A pesquisa também se refere ao conjunto de atividades dedicadas a novas descobertas em diversas áreas do conhecimento, podendo ser definida também como:

- **Ato de pesquisar:** o processo de busca e análise de informações.
- **Investigação:** um estudo sistemático para obter novos conhecimentos.
- **Inquérito:** uma busca ativa por informações sobre algo ou alguém.
- **Estudo:** uma investigação aprofundada sobre um determinado assunto.
- **Trabalho:** um documento ou relatório que apresenta os resultados de uma pesquisa. Em síntese, pesquisa é uma palavra com múltiplos significados, mas todos eles relacionados à busca, investigação e estudo de algo com o objetivo de adquirir ou produzir conhecimentos.

Frente a estas definições, destacamos que, para desenvolver um estudo mais amplo, visando a produção de novos conhecimentos, em nível acadêmico, como uma monografia, dissertação ou tese, precisamos seguir os métodos da ciência, portanto é necessário elaborar um projeto de pesquisa. Pensando na História da Educação, definimos o conhecimento científico e/ou ciência como o esforço sistemático e crítico de investigar, compreender e interpretar os processos educativos ao longo do tempo, considerando seus contextos sociais, políticos, culturais e institucionais. Trata-se de uma prática intelectual que busca reconstruir os sentidos e significados atribuídos à educação em diferentes épocas, analisando documentos, discursos, práticas pedagógicas e estruturas escolares como fontes históricas.

Para viabilizar esse conhecimento, entretanto, é preciso elaborar um bom projeto. Como salientaram Barros e Lehfeld (2005, p. 37): “o ato de projetar significa antever e metodizar as etapas ou fases para a operacionalização de um trabalho dado. Constitui-se em um instrumento técnico que conduz a uma ação específica com base em recursos humanos, técnicos, materiais e financeiros”. Então, para elaborar um projeto, precisamos considerar um conjunto de etapas/fases/momentos, que precisam estar articuladas para poder garantir resultados mais seguros.

Nesse sentido, o objetivo deste texto é refletir sobre o processo de elaboração do projeto de pesquisa no campo da educação, mais especificamente na História da Educação. Nosso propósito é apresentar de forma clara, objetiva e em linguagem acessível as etapas/fases/momentos que compõem um projeto, a fim de orientar os jovens pes-

quisadores interessados em desenvolver pesquisas na área da educação e da História da Educação.

Esperamos, com este texto, contribuir para com os estudantes no processo de elaboração do projeto de pesquisa e, conseqüentemente, com a qualidade dos conhecimentos histórico-educativos, já que boas pesquisas, para serem selecionadas, precisam de bons projetos.

Feito esses esclarecimentos iniciais, passamos a apresentar as etapas/fases/momentos do projeto de pesquisa. Para ilustrar nossa análise, elaboramos um projeto fictício que está disposto ao final de cada parte do projeto analisada.

Etapas do projeto de pesquisa

Antes de entrar diretamente nas partes do projeto, queremos enfatizar que todo o projeto de pesquisa, em âmbito acadêmico, tem como foco principal produzir conhecimentos que tenham impacto pessoal, social ou científico. Frente a isso, salientamos que a pesquisa tem, portanto, uma intencionalidade, que está inserida em um determinado contexto social e histórico, ou seja, a intencionalidade está diretamente relacionada ao interesse do pesquisador, que busca compreender as inquietações reveladas na sua vivência histórica. São as questões do presente que levam ao passado, e não o contrário. Ninguém remexe o passado pelo passado, mas sim para encontrar/explicar como determinadas relações/explicações se expressam no presente.

Dissemos que as pesquisas têm impactos pessoais, sociais e científicos. O impacto pessoal é indiscutível; pois, quando o pesquisador mergulha sobre um tema, certamente adquire conhecimentos que o colocam numa condição de discuti-lo/compreendê-lo em um nível bem mais elevado, passando a ter uma leitura mais profunda e crítica sobre o problema. Ao apresentar/publicar os conhecimentos adquiridos, produzem-se impactos sociais e científicos, que variam de acordo com o tipo de conhecimento que foi produzido. Se o resultado for uma releitura sobre determinada problemática, que busca facilitar a compreensão, a contribuição terá maior impacto social e cultural. Se for uma releitura que incorpora novas bases analíticas ou se o estudo é original, com a produção de novos conhecimentos, a contribuição será mais científica.

A pesquisa acadêmica deve seguir um conjunto de procedimentos, de técnicas e métodos. No plano da pesquisa, a epistemologia, o método e procedimentos técnicos devem se constituir um todo indissociável, a partir de uma concepção de ciência, mundo e sociedade, que todo o pesquisador tem, esteja ele consciente disso ou não.

No texto destacamos que o projeto tem várias etapas/fases/momentos. Isso não significa que no processo de elaboração do projeto temos que seguir à risca a ordem em que frequentemente é apresentada. Por exemplo, é difícil apresentar com clareza o objeto ou problema central sem fazer uma revisão bibliográfica, ou leitura exploratória sobre o tema. Nos editais de seleção, geralmente a definição do objeto vem antes da revisão bibliográfica. É evidente que a exposição do projeto deve seguir a mesma disposição pelos editais, porém a sua elaboração não precisa seguir a mesma sequência.

Título

O título deve ser breve, claro, objetivo e expressar a ideia central e predominante da pesquisa a ser desenvolvida. O título pode ser uma expressão chamativa, mas deve ter alguma relação com o objeto central. No caso de um título chamativo, a relação com o objeto central e o recorte da pesquisa devem aparecer no subtítulo. Tanto no processo de elaboração do projeto, quanto na conclusão de uma pesquisa a definição final do título atribuído deve ser uma das últimas ações a serem feitas, pois só ao final temos uma visão do todo, que nos permite definir com clareza as palavras que sintetizam a pesquisa a ser desenvolvida.

Projeto fictício: Título: Memória e Poder: uma Análise dos Manuais de História do Brasil, para o Ensino Secundário no Regime Militar–Civil (1864–1985)

Tema/Problemática/Problema

O dicionário Aurélio define a problemática como: “1. Conjunto dos problemas tocantes a um assunto. 2. Arte ou ciência de colocar os problemas. 3. Conjunto das questões que uma ciência ou um sistema filosófico pode apresentar em relação a seus meios, seus pontos de vista ou seus objetos de estudo” (Ferreira, 2004, p. 1.633).

Todas as definições trazidas pelo dicionário Aurélio têm clara relação com a produção do conhecimento. Quando tratamos da problemática, estamos considerando-a no sentido lato e o problema no sentido stricto. Mas a problemática pode ser definida em vários níveis. Por exemplo: podemos falar da problemática da educação como nível macro, contudo dentro dela foram sendo construídas outras problemáticas menores, como: o sistema de ensino, os níveis de ensino, o analfabetismo, o processo de escolarização, a educação das mulheres, a feminização do magistério, o financiamento, a descentralização, as políticas de inclusão, entre tantos outros que podemos delimitar dentro do campo da educação e da História da Educação.

Para definirmos um problema em nível stricto dentro de um desses temas, precisamos apresentar no mínimo o que já é conhecido/aceito pelo campo científico (conjuntos de pesquisadores) sobre aquele tema. A partir de uma breve apresentação da problemática poderemos situar o problema que queremos investigar de modo stricto, ou seja, aprofundado, rigoroso. Frente a isso, fica a questão: como situar precisamente o problema em relação a/ou dentro da problemática?

Projeto fictício: Tema/problemática/Problema

Durante a ditadura militar-civil brasileira, instaurada em 1964 e encerrada formalmente em 1985, o controle sobre os meios de comunicação, a censura e a repressão direta à oposição política foram acompanhados de uma série de estratégias voltadas à formação de uma cultura política favorável ao regime. Nesse contexto, a educação assumiu papel estratégico como instrumento de legitimação do projeto autoritário, especialmente por meio dos conteúdos curriculares e dos materiais didáticos adotados nas escolas.

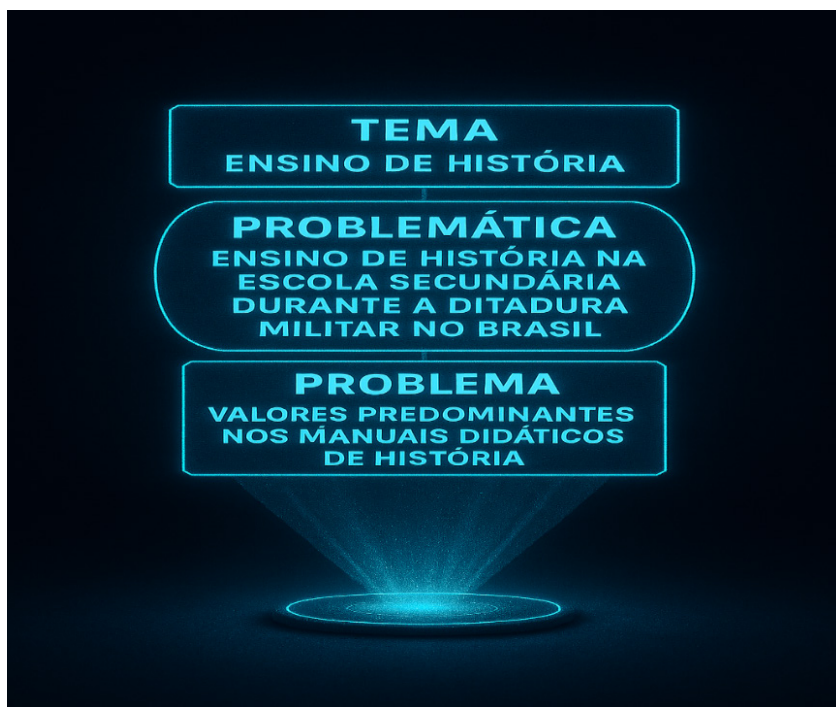
Os manuais didáticos de História do Brasil, destinados ao ensino secundário, foram elementos centrais nesse processo. Produzidos sob rigorosa vigilância e com forte alinhamento às diretrizes ideológicas do regime, esses materiais buscaram inculcar valores como o civismo, o nacionalismo ufanista, a valorização da ordem e da autoridade, bem como a exaltação do progresso econômico vinculado ao projeto desenvolvimentista. Tal configuração contribuiu para uma narrativa histórica seletiva,

silenciadora de conflitos e divergências, bem como para a consolidação de uma memória coletiva compatível com os interesses da ditadura.

Dessa forma, investigar quais valores foram privilegiados nesses manuais didáticos e de que modo contribuíram para a construção de uma memória histórica alinhada ao regime revela-se fundamental para compreender as relações entre educação, poder e produção da memória no Brasil. Ao situar essa problemática, insere-se a pesquisa em um debate atual sobre os usos políticos da história e os desafios de construção de uma educação crítica, plural e democrática.

Para ilustrar, construímos o organograma 1 que segue:

Organograma 1 – Tema/Problemática/Problema



Fonte: elaborado pelo autor

Problema/Objeto/Pergunta Central de Pesquisa

A parte que trata do problema/objeto central da pesquisa é a parte central do projeto, por isso vamos discorrer um pouco mais sobre ela em relação às demais.

Enfatizamos que o ato de pesquisar não é um faz de conta, ele exige muita dedicação, disciplina, rigor, por isso é fundamental a escolha de um objeto/problema que tenha afinidade, que desperte curiosidade, interesse, motivação, prazer e que tenha relevância social e científica. Se não houver empatia com o objeto, a pesquisa torna-se uma obrigação, que pode se transformar em estresse, tédio, frustração. Quando temos prazer em pesquisar determinado objeto, conseguimos superar as barreiras que surgirem no caminho. Sim, porque quando nos propomos a pesquisar algo, construímos um imaginário de que tudo vai aparecer na nossa frente, quase como mágica, mas quando vamos a campo os desafios começam a aparecer. Se houver prazer no que se está fazendo, encontramos meios para superar os desafios, caso contrário o ato de pesquisar vira uma obrigação, nesse cenário as consequências são imprevisíveis.

Outra questão bem importante é ter a ciência/consciência de que o objeto não se esgota, que o conhecimento é provisório, limitado, pois a pesquisa é dinâmica, sendo sempre possível avançar, não só pelo próprio pesquisador, mas também por outros pesquisadores que se dedicam ou podem se dedicar ao tema.

Então definir o problema/objeto – objeto/problema é a fase crucial da pesquisa. O que é exatamente um problema? Gamboa (2015) afirmou que o problema é uma necessidade concreta, ou seja, ele se apresenta como uma necessidade real que precisa ser investigada/compreendida para ser solucionada. Laville e Dionne (1999, p. 87) destacaram que “um problema de pesquisa é um problema que se pode resolver com conhecimento e dados já disponíveis ou com aqueles factíveis de serem produzidos”. Já Pádua enfatizou que,

A identificação e formulação do problema não são processos fáceis, que se deem ao acaso; ao contrário, exigem uma reflexão crítica do pesquisador, pois disso depende a originalidade da pesquisa e a contribuição que trará para o campo do conhecimento científico e para sua própria formação (Pádua, 1996, p. 36).

Considerando os aportes que buscamos nos autores citados, podemos fazer as seguintes questões: Quais devem/podem ser os contornos de um problema/objeto? Como viabilizar sua solução na prática? Como situar o problema dentro de uma problemática maior?

Como nos orientam Laville e Dionne (1999, p. 84), para definir um problema/objeto de pesquisa, precisamos “conscientizar-se de um problema; torná-lo significativo e delimitá-lo; formulá-lo em forma de pergunta”. Vamos explicar melhor o significado desses três momentos.

a) Conscientizar-se de um problema.

1. O problema pode surgir da necessidade de se preencher uma lacuna nos conhecimentos (história de uma região, de uma instituição, a biografia de um professor/pensador, o nascimento de uma ideia seu desenvolvimento, um projeto/política de formação, problemas de aprendizagem, relações sociais e de produção, entre outros se caracterizam como uma pesquisa do tipo fundamental ou básica. As pesquisas em História da Educação geralmente são desse tipo, ou seja, servem de base para outras pesquisas.
2. Resolver um problema de ensino, conhecer/compreender melhor certas práticas, avaliar impactos de políticas públicas, propor soluções, entre outras se caracterizam mais como uma pesquisa do tipo aplicada.
3. Ambos os tipos de pesquisa nos ajudam a conhecer e ampliar a compreensão dos problemas e sugerem novas questões a serem investigadas.

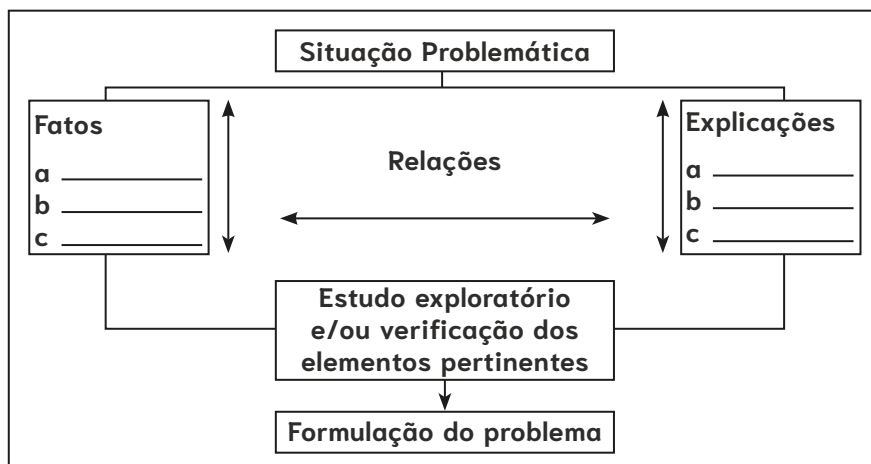
b) Torná-lo significativo e delimitá-lo.

1. Um problema de pesquisa é um problema que se pode “resolver”. Deve ser um problema que tenha uma relevância educacional, social ou científica.
2. Delimitar no tempo, espaço e no movimento, ou seja, é preciso deixar bem claro o recorte temporal que será analisado, o espaço (região, local, sujeito) a ser analisado, articulando com o movimento/dinâmica social, cultural, político em âmbito regional/nacional/internacional, se for o caso. É preciso ter claro que o problema/objeto não é estático, isolado, mas sim resultado de um conjunto de determinantes circundantes, que o inserem num movimento maior.

Para dar conta disso, é preciso se apropriar de dados/conhecimentos brutos (primários/diretos – levantados/produzidos pelo próprio pesquisador) e de dados/conhecimentos construídos (secundários/indi-

retos – estudo bibliográfico), pelos quais o pesquisador se apropria de conceitos, teorias, valores, generalizações. A partir desse conjunto de dados, constrói-se um quadro de referência, ou seja, um conjunto de conhecimentos e de valores que influenciam no nosso modo de ver, ler e compreender as coisas. Para visualizar melhor a exposição, trazemos um organograma que sintetiza o processo de construção do problema.

Organograma 2 – Formulação do Problema



Fonte: Pádua (1996, p. 37)

c) Formulá-lo em forma de pergunta.

Conforme nos orienta Gamboa, as perguntas podem se originar da curiosidade, da indignação, da suspeita ou dúvida em relação a um fenômeno ou objeto. Podem surgir também,

perante saberes, informações, dados ou respostas que já são conhecidas, mas que podem ser falsos ou admitirem a suspeita da sua veracidade, ou apresentam indicadores de serem limitados ou terem falhas na sua elaboração, ou não serem pertinentes para determinadas situações ou condições (Gamboa, 2015, p. 97).

Para construir uma boa pergunta/objeto/problema, é preciso conhecer minimamente o caminho, pois quanto mais conhecermos do caminho, melhores perguntas poderemos fazer. Por isso, é muito relevante a leitura exploratória ou levantamento bibliográfico sobre a problemática, para poder definir de forma clara e objetiva o problema/objeto.

Com base em um conjunto de informações prévias, é possível construir uma pergunta complexa, que tem origem em problemas concretos, para os quais ainda não existem respostas claras, coerentes no universo dos saberes já produzidos sobre o tema. Uma boa pergunta só existe se há a necessidade. Na relação pergunta-resposta, é preciso haver uma dialética, que permeia suas contradições. Uma boa pergunta é uma parte bem expressiva do caminho a ser percorrido. Uma pergunta confusa ou mal elaborada torna o caminho incerto, duvidoso.

Para sintetizar a relação problema/objeto/pergunta, nós nos baseamos em Gamboa (2015). A origem do problema/objeto deve estar na necessidade, ou seja, a essência do problema é a necessidade. O problema/objeto deve ter uma dimensão objetiva: situação concreta da necessidade, situada no espaço, tempo e movimento. Uma dimensão subjetiva: consciência crítica ou olhar crítico do pesquisador sobre a necessidade/realidade. Dessa relação objetiva/subjetiva emerge o problema: isto é, a necessidade se impõe objetivamente e é assumida subjetivamente, levando a uma atitude crítica, geradora de questões e perguntas claras/problematizadoras. Isso fica bem evidente no organograma apresentado a seguir.

Organograma 3 – Construção da Pergunta



Fonte: Gamboa (2015, p. 99)

Pelo exposto, ficou evidente que a construção da situação-problema/objeto/pergunta central é a espinha dorsal do projeto de pesquisa. Um objeto de investigação claramente definido abre uma via de mão dupla para o caminho a ser percorrido na investigação.

Projeto fictício: Problema/Objeto/Pergunta Central da Pesquisa.

Quais valores foram privilegiados no conteúdo dos manuais didáticos de história do Brasil destinados ao Ensino Secundário durante a ditadura militar-civil (1964–1985), e de que forma esses valores contribuíram para a construção de uma memória histórica alinhada ao projeto político do regime?

Justificativa

A justificativa é outra parte bem importante da construção do projeto. Ela precisa apresentar três dimensões: a pessoal, a social e a científica.

A justificativa pessoal precisa mostrar minimamente as razões que levam o pesquisador a investigar aquele objeto/problema. A escolha pode se dar pela experiência direta com o tema, por ter relação com sua atuação profissional, por ser um problema de ordem social, por não concordar com as explicações que são dadas sobre o problema ou por simples curiosidade. Enfim, são várias as possibilidades que permitem demonstrar os desejos em estudar determinado tema.

A justificativa social de um projeto de pesquisa é a seção que explicita a importância do estudo para a sociedade. Ela deve demonstrar como a pesquisa contribui para compreender determinadas experiências históricas e educativas, para resolver problemas, melhorar a qualidade de vida ou gerar conhecimento relevante para a comunidade.

Sabemos que a educação e a História da Educação desempenham papéis fundamentais na compreensão das dinâmicas sociais, culturais e políticas que moldaram/moldam os processos educacionais ao longo do tempo. Investigar esse campo não é apenas um exercício de resgate do passado, mas inclusive uma ferramenta crítica para compreender os desafios do presente e projetar caminhos mais justos e inclusivos para o futuro.

A relevância social (destacar o tema do projeto) assenta-se na necessidade de reconhecer as raízes históricas das desigualdades educa-

cionais ainda persistentes na região. Ao analisar as práticas, políticas e representações educativas de diferentes períodos históricos, é possível identificar os mecanismos de exclusão, silenciamento ou privilégios que atravessaram a história da nossa educação.

Além disso, a justificativa pode destacar que pretende contribuir para a valorização das vozes e experiências historicamente marginalizadas, como as de mulheres, povos indígenas, populações negras, camadas populares, educação do campo, ampliando a compreensão do papel da educação na construção de uma sociedade mais democrática e plural. A História da Educação, nesse sentido, torna-se um instrumento de transformação social, ao permitir que o conhecimento histórico subsidie políticas públicas mais sensíveis às desigualdades e à diversidade local, regional ou nacional.

Dessa forma, a proposta deste projeto justifica-se socialmente por seu compromisso em aproximar o conhecimento acadêmico da realidade concreta das escolas, dos educadores e dos estudantes, promovendo uma educação mais consciente de sua própria história e mais capaz de reinventar seu futuro.

Para fazer uma boa justificativa social, é preciso identificar claramente o problema a ser investigado, contextualizá-lo com base em dados primários e secundários (documento, entrevistas e referências) e demonstrar como o projeto oferece soluções ou novas perspectivas sobre o tema.

Quanto à justificativa científica, podemos destacar que a História da Educação é um campo de investigação que tem se consolidado nas últimas décadas como uma área fundamental para a compreensão crítica dos processos formativos em suas múltiplas dimensões. A produção científica nesse campo tem revelado a importância de se historicizar experiências histórico-educativas, práticas escolares, história de instituições, políticas educacionais, professores/intelectuais, discursos pedagógicos, permitindo desnaturalizar concepções cristalizadas e compreender a educação como construção histórica e social.

Este projeto justifica-se cientificamente pela necessidade de aprofundar a análise do (tema específico), uma temática que, embora já abordada por alguns estudos, ainda carece de abordagens que articulem diferentes fontes documentais e referenciais teóricos, bem como de uma

investigação que considere as particularidades regionais e contextuais envolvidas. Ou pode se tratar de um objeto inédito, que não tenha estudos científicos sobre ele, existindo apenas fragmentos ou explicações do senso comum. A pesquisa propõe contribuir para o avanço do conhecimento histórico-educacional, ao produzir conhecimentos sobre experiências históricas desconhecidas/silenciadas ou lançar novas questões e revisitar interpretações já consagradas à luz de perspectivas teóricas atualizadas.

Nessa parte é importante trazer dados sobre o levantamento feito em algum portal/base de dados sobre pesquisas já concluídas, como tese, dissertações, artigos em periódicos. É fundamental demonstrar a existência ou não de estudos sobre o objeto. Esse levantamento necessita ser realizado seguindo alguns critérios, para tanto o recomendado e consultar textos sobre revisão bibliográfica, estado da arte ou estado conhecimento para dar mais consistência na proposição.

Além disso, a investigação busca dialogar com correntes historiográficas contemporâneas, como a História Cultural e a História das Instituições, a Histórias das Ideias, História Econômica, ampliando o escopo analítico da área e enriquecendo o debate acadêmico com contribuições interdisciplinares. A sistematização e análise crítica das fontes, aliadas a uma postura reflexiva diante do ofício do historiador da educação, visam produzir conhecimento rigoroso, relevante e socialmente comprometido com a qualidade da educação promovendo o desenvolvimento local, regional ou nacional.

Projeto fictício: Justificativa

A escolha por investigar os valores privilegiados nos manuais didáticos de História do Brasil, utilizados no ensino secundário durante a ditadura militar-civil (1964–1985), nasceu de uma inquietação pessoal diante da persistência de narrativas históricas que ainda hoje refletem traços da ideologia autoritária daquele período. Ao longo da minha trajetória acadêmica e como leitor atento das representações escolares da história nacional, percebo o quanto a escola – especialmente por meio dos materiais didáticos – atua como um espaço estratégico de construção da memória coletiva. Compreender essa dinâmica é, para mim, não

apenas uma curiosidade intelectual, mas sobretudo um compromisso com a formação crítica de estudantes e com a valorização da democracia.

Sob o ponto de vista social, esta pesquisa se justifica pela importância de revelar os mecanismos simbólicos e pedagógicos que contribuíram para legitimar o regime ditatorial nas novas gerações. O manual didático, na função de ferramenta de ensino e dispositivo ideológico, desempenhou um papel central na difusão de valores como nacionalismo excludente, culto à ordem, à disciplina e à autoridade, em detrimento da pluralidade de vozes e experiências históricas. Investigar como esses valores foram transmitidos aos alunos do ensino secundário contribui para o enfrentamento das heranças autoritárias que ainda permeiam práticas escolares e discursos sociais, oferecendo subsídios para uma educação mais democrática, plural e consciente de sua própria história.

Do ponto de vista científico, a pesquisa propõe uma contribuição significativa ao campo da História da Educação e da historiografia educacional ao lançar um olhar crítico sobre fontes didáticas historicamente situadas. Embora já existam estudos relevantes sobre manuais escolares no período ditatorial, há espaço para aprofundar a análise sobre os valores ideológicos e pedagógicos veiculados nesses materiais, articulando teoria da memória, história cultural e análise do discurso. O recorte temporal e temático da investigação permite dialogar com os debates contemporâneos sobre a construção da memória histórica, o papel da escola na formação política dos sujeitos e a relação entre educação e regimes autoritários, ampliando o repertório analítico disponível na área.

Na justificativa é importante apresentar (mesmo que brevemente), o levantamento de pesquisas sobre a temática/problemática do projeto em alguns portais de pesquisa. Entre o conjunto de obras levantadas, pode-se destacar algumas delas que necessitam de aprofundamento para ampliar os estudos a partir do que já foi pesquisado. Também é fundamental explicar as razões da escolha do recorte temporal.

Objetivos

Os objetivos devem expressar claramente o que se deseja com a pesquisa. Definir os objetivos de um projeto de pesquisa é essencial para orientar o estudo e delimitar o que se pretende alcançar. Eles funcionam como um norte metodológico que guia todas as etapas do trabalho.

O objetivo geral deve ser claro e estar diretamente relacionado ao problema/objeto de pesquisa definido. Ele precisa descrever, de forma ampla, a intenção central da pesquisa, respondendo à pergunta: para que estou fazendo esta pesquisa? Ele precisa abarcar o todo, o recorte proposto no projeto, ou seja, ele será respondido considerando todo o texto da dissertação, por exemplo.

Os verbos principais usados na formulação dos objetivos são: compreender, identificar, analisar, explicitar, mapear, descrever, examinar, evidenciar, interpretar etc.

O projeto pode/deve apresentar objetivos específicos. Os objetivos específicos detalham os passos que você dará para atingir o objetivo geral. Eles devem responder as subtemáticas que serão investigadas no projeto, que no conjunto devem responder ao disposto no objetivo geral. Cada capítulo da dissertação pode responder a um objetivo específico, por exemplo.

Projeto fictício: Objetivo Geral:

Analisar os valores predominantes nos conteúdos presentes nos manuais didáticos de história do Brasil produzidos para o curso secundário, durante a ditadura militar-civil brasileira, entre 1964 e 1985.

► Objetivos Específicos:

- **Caracterizar as principais práticas** da ditadura militar-civil entre 1964 e 1985.
- **Identificar os mecanismos utilizados** pelo regime para controlar os conteúdos e representações históricas presentes nos manuais didáticos de história do Brasil, voltados ao ensino secundário entre 1964 e 1985.
- **Examinar os valores ideológicos e políticos** subjacentes aos conteúdos selecionados, com foco nos discursos sobre civismo, nacionalismo, hierarquia, autoritarismo e cidadania.
- **Mapear as principais obras e autores** de manuais de história do Brasil no período de 1964 e 1985.
- **Analisar as estratégias narrativas e visuais** empregadas nos manuais para legitimar uma determinada leitura da história nacional.

- **Comparar os conteúdos dos principais manuais** utilizados no período, observando permanências e transformações nos valores transmitidos ao longo dos anos da ditadura.

Hipótese

O dicionário Aurélio define hipótese como: “Suposição que orienta uma investigação por antecipar características prováveis do objeto investigado [...]. Proposição que se admite de modo provisório como princípio do qual se pode deduzir um conjunto dado de proposições” (Ferreira, 2004, p. 1.048). Em outras palavras, hipótese é uma proposição ou suposição inicial que busca antecipar uma possível resposta ao problema de pesquisa, baseada em conhecimentos prévios, observações ou teorias existentes. Ela funciona como um guia provisório que será testado, validado ou refutado ao longo do processo investigativo. Toda a hipótese científica deve ser passível de teste/verificação. Até mesmo uma tese defendida se configura numa hipótese, pois a ciência é processo e novas pesquisas podem chegar a outras explicações. Em muitos programas, os editais de seleção não exigem a apresentação da hipótese, sendo sua colocação opcional.

Projeto fictício: Hipótese:

Os manuais didáticos de história do Brasil, produzidos para o ensino secundário durante a ditadura militar-civil (1964–1985), privilegiaram valores como o civismo, o nacionalismo ufanista, a obediência à autoridade e a exaltação do progresso econômico, atuando como instrumentos de legitimação ideológica do regime e contribuindo para a construção de uma memória histórica seletiva, alinhada aos interesses políticos do período.

Pesquisa prévia: estudo exploratório

A leitura exploratória inicial deve se constituir na primeira ação, quando se pretende elaborar um projeto e deve ser feita considerando o desejo/ideia de pesquisa. Se seu objetivo é entrar em um programa de mestrado ou doutorado, o mais indicado é começar fazendo o levantamento na produção do próprio programa para ver o que já foi produzido

sobre a temática. Lembre-se sempre de que sua principal contribuição para o conhecimento vai se dar pela explicitação do seu objeto de investigação, então é preciso saber como o problema já foi estudado.

A leitura exploratória é uma etapa fundamental no processo de elaboração de um projeto de pesquisa, pois permite ao pesquisador delimitar o tema, refinar o problema de investigação e identificar lacunas no campo de estudo. Diferentemente de uma leitura aprofundada e analítica, essa modalidade tem como objetivo oferecer uma visão panorâmica sobre a problemática/problema, permitindo mapear os principais autores, conceitos, abordagens metodológicas e debates relacionados ao objeto que pretende investigar.

Nesse sentido, a leitura exploratória orienta a construção de hipóteses, a formulação dos objetivos e a definição do referencial teórico, ao mesmo tempo em que ajuda a evitar duplicidade de temas ou abordagens já esgotadas na literatura. Por meio dela, o pesquisador desenvolve critérios para selecionar fontes relevantes, compreende os caminhos metodológicos já trilhados por outros estudiosos e identifica possibilidades inovadoras de contribuição científica. Assim, mais do que uma fase preparatória, a leitura exploratória é um exercício de escuta crítica e estratégica, que funda as bases teóricas e metodológicas do projeto e confere legitimidade ao percurso investigativo a ser traçado.

Projeto fictício: Pesquisa Prévia: Estudo Exploratório.

Sobre esse tópico não vou trazer as referências, mas sim destacar que o levantamento deve considerar obras sobre os aspectos políticos e educacionais da ditadura militar-civil. Deve também levantar obras sobre os principais valores da ditadura, sobre manuais didáticos e seu papel no ensino secundário, entre outros.

Fundamentação teórica e metodológica

A fundamentação teórica e metodológica representa o alicerce conceitual e operacional de qualquer projeto de pesquisa no campo da educação e da História da Educação. A definição clara de uma teoria, de um método e de uma metodologia não é uma exigência rigorosa no momento da apresentação do projeto, todavia o autor precisa demonstrar

minimamente os pressupostos teóricos e metodológicos que embasam sua proposta de investigação.

Por meio da fundamentação teórica, o pesquisador estabelece diálogo com os autores e correntes de pensamento que já investigaram o tema em questão, delimitando o campo conceitual no qual sua análise se insere (materialismo histórico-dialético, positivismo, história cultural, perspectiva pós-moderna etc.). Esse arcabouço não apenas orienta a construção do problema e da hipótese, mas também confere legitimidade científica ao trabalho, uma vez que evita achismos e garante coerência entre os conceitos utilizados. O Método é a maneira como captamos o movimento da realidade, como organizamos esse movimento (concreto pensado), ou seja, a relação todo–parte, parte–todo ou todo–parte–todo ou o universal e o particular.

Já a fundamentação metodológica diz respeito à escolha das estratégias ou o conjunto de ações e procedimentos utilizados para alcançar os objetivos propostos. Ela explicita o caminho investigativo a ser trilhado: o tipo de pesquisa (documental, bibliográfica, História Oral, biografias, história comparada etc.), os instrumentos de coleta de dados (análise documental, entrevistas, estudo bibliográfico etc.) e os métodos de análise. A clareza na abordagem metodológica assegura a acurácia da pesquisa, além de revelar o compromisso com a precisão e a consistência do estudo.

Assim, a articulação entre teoria e método não é apenas uma exigência formal, mas inclusive a expressão da coerência interna do projeto, evidenciado que o pesquisador está consciente dos cuidados para se produzir/construir conhecimentos científicos críticos e socialmente relevantes. Sobre esses procedimentos/cuidados, Gamboa (2014) nos orienta de forma bem objetiva, destacando que na produção de conhecimentos científicos devemos considerar os pressupostos epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos. Os pressupostos epistemológicos dizem respeito às “concepções de causalidade, de ciência e critérios de validação dos requisitos da prova científica”. Já os pressupostos gnosiológicos se referem “às maneiras de abstrair, generalizar, conceituar, classificar, formalizar ou, em termos gerais, às maneiras de conceber o objeto e de relacioná-lo com o sujeito no processo cognitivo”. Enquanto os pressupostos ontológicos se referem

a categorias gerais que abrangem, dentro outras, as concepções de homem, de sociedade, de história e de realidade (espaço, tempo e movimento), isto é, categorias que exprimem a cosmovisão que o pesquisador [...], tecem no momento de realizar o processo de formular perguntas e procurar respostas para os problemas ou fenômenos abordados (Gamboa, 2014, p. 77).

É evidente que, na elaboração de um projeto para ingresso no mestrado ou doutorado, esses procedimentos não precisam estar claramente articulados, mas pelo menos precisam demonstrar que há uma coerência interna entre as partes.

Projeto fictício: Fundamentação Teórica e Metodológica.

Aqui também não vou trazer as bibliografias, mas destacar que o levantamento deve considerar obras que apresentam análises teóricas sobre os objetivos do regime. O pesquisador deve priorizar aquela corrente que ele mais se identifica, como a análise marxista, positivista ou pós-moderna, contudo é evidente que não pode desconsiderar as principais obras das outras correntes, para poder fazer o contraponto e dialogar com a historiografia. As obras devem abarcar as questões diretamente ligadas ao regime, bem como as questões da política educacional e sobre manuais didáticos e seu papel no Ensino Secundário, entre outros.

Recursos técnicos e metodológicos

O desenvolvimento de um projeto em educação ou História da Educação requer o domínio e a articulação de recursos técnicos que assegurem tanto a consistência teórica quanto a viabilidade metodológica da pesquisa.

O predomínio dos procedimentos técnicos/metodológicos vai depender do tipo de fontes/dados que será predominante para o desenvolvimento do projeto, ou seja, é a natureza da pesquisa que vai definir as técnicas que precisam ser adotadas. Um dos recursos que vai estar presente em qualquer tipo de pesquisa é o levantamento bibliográfico especializado. Para elaborar o projeto, a leitura exploratória pode ser suficiente, mas para desenvolver o projeto será necessário aprofundar nas leituras.

Além das referências teóricas e metodológicas que serão as colunas das ideias defendidas/narrativas, é preciso também se apropriar de referenciais que fundamentam o levantamento de fontes/dados para a pesquisa. Em outras palavras, para fazer uma análise historiográfica/bibliográfica sobre determinado tema, é preciso conhecer minimamente as correntes historiográficas. É preciso também se apropriar de técnicas de análise textual, de discurso, de interpretação, conteúdo etc. Se a pesquisa for do tipo documental precisa se apropriar das técnicas de levantamento, catalogação, uso e interpretação de fontes, bem como compreender o contexto em que as fontes foram produzidas. Se a pesquisa adotar a metodologia da História Oral, é fundamental dominar os procedimentos técnicos para elaborar entrevista, gravação e transcrição das mesmas. Enfim, para desenvolver um projeto será necessário apropriar-se de uma bibliografia especializada, pois ela permitirá mapear o tema, identificar autores-chave, tendências historiográficas e lacunas existentes. Esse mapeamento serve de base para a construção/reconstrução do problema de pesquisa, da hipótese e dos objetivos e, é claro, possibilita uma consistência teórica e crítica para o desenvolvimento da pesquisa.

Ao desenvolver uma pesquisa historiográfica/bibliográfica sobre determinado tema precisamos fazer um levantamento amplo sobre o que já foi produzido. Para tanto, precisamos indicar as bases de dados que vamos consultar, o tipo de produção que vamos considerar (artigos, dissertações, teses), o recorte do levantamento, assim como indicar as palavras-chave de busca. É importante apresentar quadros/tabelas dos achados que tratam o tema de forma mais geral e os que mais se aproximam do objeto investigado. Caso o levantamento identifique muitas obras que se aproxime do objeto, será necessário optar por analisar somente parte delas, entretanto será preciso justificar o porquê da escolha delas, e não das outras.

Quando a opção for pela pesquisa documental, é fundamental apresentar os tipos de fontes que serão utilizadas, como legislação educacional, atas escolares, manuais didáticos, relatórios institucionais etc. É importante caracterizá-las, ou seja, indicar quem as produziu, qual sua função etc. Também é fundamental indicar os procedimentos adotados para o levantamento, a catalogação, uso, análise e interpretação das fontes (Castanha, 2011). Outro elemento muito importante é indicar os arquivos, físicos ou digitais, em que se pretende fazer o levantamento.

Se a opção for pela História Oral, é preciso indicar quais serão as pessoas/grupo de pessoas entrevistados, se as entrevistas serão com questões abertas, semiestruturadas, as estratégias usadas para o contato com as pessoas, os recursos utilizados para a gravação e transcrição dos relatos, a obtenção da carta de cessão. Quanto a esses procedimentos, chamamos atenção para os cuidados para com a ética na pesquisa, tanto a ética histórica, ou seja, os cuidados no trato com as fontes procurando captar de forma mais precisa as ideias/proposições apresentadas, bem como o respeito com os sujeitos entrevistados. Dependendo do tipo de pesquisa, faz-se necessário encaminhar o projeto para o comitê de ética.

Salientamos que a seleção, a organização e a análise das fontes/dados exigem critérios rigorosos de crítica interna e externa, além de uma postura ética e contextualizada do pesquisador.

Projeto fictício: Recursos Técnicos e Metodológicos.

Nesse tópico destaque que para desenvolver o projeto fictício será necessário um levantamento bibliográfico, considerando os vários aspectos presentes no projeto, como a ditadura em si, sua política de censura, repressão, sua política educacional, bem como das obras que analisam os manuais didáticos. A pesquisa também precisa ser documental, visto que os manuais didáticos serão as fontes principais (fontes primárias) de análise. Outra técnica que precisa ser utilizada é a análise do discurso, de imagens, entre outras para compreender bem os meandros do ensino de história na ditadura e seu papel na sustentação do regime.

Plano provisório de assuntos/Sumário

Um bom procedimento para desenvolver um projeto é definir previamente um roteiro com os possíveis capítulos/tópicos que serão necessários desenvolver para responder aos objetivos propostos e validar ou refutar a hipótese anunciada. Na escrita do texto, não há necessidade de seguir a ordem do roteiro. O roteiro pode ser alterado dependendo da localização ou não das fontes, ou seja, caso não encontre as fontes que imaginava, será necessário utilizar-se de outras e isso implicará a reestruturação do planejamento inicial.

Segue o roteiro elaborado para o desenvolvimento do nosso projeto modelo:

Projeto fictício: Plano Provisório de Assuntos

1. Introdução (A base de introdução está no projeto: a apresentação do tema/problema; o recorte temporal, espacial; a justificativa pessoal, social e científica; a indicação dos objetivos; a fundamentação teórica e metodológica; a apresentação dos procedimentos de pesquisa).

2. Contexto histórico e educacional entre 1964 e 1985

- Breve histórico da ditadura militar-civil e seu projeto político
- A educação como instrumento estratégico do regime

3. Os manuais didáticos como dispositivos ideológicos

- O lugar dos manuais didáticos no sistema escolar brasileiro
- Papel formativo e normativo dos manuais no ensino de história
- Produção e controle editorial: censura, critérios de aprovação e acordos MEC-USAID
- Concepção de história predominante nos livros do período

4. Identificação dos valores privilegiados nos conteúdos históricos

- Civismo, ordem, disciplina, patriotismo, nacionalismo e apagamento de conflitos sociais
- Ufanista exaltação do progresso econômico e das instituições militares
- Silenciamentos: ditadura, repressão, movimentos sociais e dissidência

5. A construção de uma memória histórica alinhada ao regime

- Linguagem pedagógica e persuasiva na transmissão dos valores “positivos” do regime
- Relação entre conteúdo escolar e projeto de memória oficial via ensino de história
- Permanências e disputas de memória após o fim da ditadura

6. Considerações finais (Retomar o objeto e objetivos e hipótese da pesquisa, demonstrando os impactos históricos, sociais e educacionais da transmissão desses valores; a relevância da análise crítica dos manuais para a formação docente e cidadã; e as contribuições do estudo para o campo da História da Educação).

Cronograma

Cronograma é um instrumento de planejamento que organiza, de forma temporal, as atividades previstas para a realização de um projeto. Ele define o que será feito, quando será feito e, muitas vezes, quem será responsável, permitindo o acompanhamento e a gestão eficiente do tempo e dos recursos disponíveis.

Em projetos acadêmicos, o cronograma ajuda a garantir que etapas como revisão bibliográfica, levantamento de fontes/dados, análise e redação final ocorram dentro dos prazos estabelecidos.

Segue o modelo elaborado para o desenvolvimento do projeto fictício que ilustra esse texto

Projeto fictício: Cronograma projetado para uma pesquisa em nível de Mestrado

Atividades	Ano 1				Ano 2				Ano 3
	jan./mar.	abr./jun.	jul./set.	out./dez.	jan./mar.	abr./jun.	jul./set.	out./dez.	jan./mar.
O tempo pode ser dividido por mês, bimestre, trimestre ou semestre									
Cursar disciplinas obrigatória e eletivas	x	x	x	x					
Levantamento bibliográfico e leitura das obras selecionadas	x	x	x						
Ajustes no projeto de pesquisa			x						
Levantamento e seleção dos manuais didáticos			x	x					
Leitura dos manuais selecionados				x	x				
Escrita da dissertação para a qualificação					x	x	x		
Qualificação da dissertação							x		
Revisão/ampliação e ajustes no texto da dissertação							x	x	x
Defesa da dissertação/ entrega da versão final									x

Fonte: elaborado pelo autor.

Referências

As **Referências bibliográficas/Documentais** são registros organizados das fontes de informação consultadas e utilizadas na elaboração de uma investigação acadêmica ou científica. Elas têm a função de **credibilizar o conhecimento produzido**, permitir a verificação das informações e indicar o caminho para que outros pesquisadores possam aprofundar-se no tema, caso desejem.

Cada referência deve conter dados como autor, título, ano de publicação, local e editora (ou, no caso de fontes digitais, o link de acesso e a data de consulta), seguindo normas específicas, como as da ABNT. Em resumo: referenciar é reconhecer o saber do outro e mostrar de onde suas ideias vêm.

Destacamos que muitos programas têm suas próprias normas de referências e formatação de textos, logo é preciso conhecê-las para normatizar os textos de acordo com o estabelecido pelo programa. Destacamos também que as revistas acadêmicas têm normas específicas de referências, como a ABNT ou APA, por isso precisamos conhecer para ajustar os artigos às normas estabelecidas pelos periódicos, antes de submetê-los ao sistema. Se não seguirmos as normas das revistas, certamente os artigos serão arquivados e teremos que fazer os ajustes e refazer a submissão.

No caso de um projeto de pesquisa, é possível trazer um conjunto de bibliografias/documentos e apresentá-los como já levantados para o desenvolvimento do projeto, sem citá-los no corpo do projeto. Mas todas as bibliografias utilizadas para elaborar o projeto precisam estar citadas na bibliografia final.

Projeto fictício: Referências.

Não vou trazer aqui as referências do projeto fictício, apenas quero enfatizar que todas as referências que foram citadas no projeto precisam estar listadas na bibliografia. No projeto também pode aparecer após a bibliografia citada uma relação de obras que serão analisadas no decorrer da pesquisa. Essa iniciativa pode ser bem avaliada pela banca, pois evidencia que o proponente do projeto já começou a desenvolvê-lo.

Conclusões

Enfatizamos que um projeto não tem conclusões, mas esse texto é um capítulo, por isso exige uma conclusão.

Como conclusão, queremos destacar que elaborar e desenvolver um projeto de pesquisa é um passo essencial na formação acadêmica e científica, pois representa muito mais do que um requisito formal: é um exercício de construção do conhecimento com intencionalidade, método e criticidade. Ao elaborar um projeto, o pesquisador é desafiado a delimitar com clareza um problema, organizar objetivos e hipóteses, escolher procedimentos metodológicos adequados e fundamentar suas escolhas em uma base teórica sólida. Esse processo contribui para o amadurecimento intelectual, a autonomia investigativa e o rigor analítico.

No plano mais amplo, desenvolver um projeto de pesquisa, significa também um compromisso ético com a produção de um saber socialmente relevante, que dialogue com os desafios contemporâneos, respeite a pluralidade de perspectivas e esteja aberto à revisão constante. Trata-se de um gesto de escuta, análise e transformação da realidade e de nós mesmos, na qualidade de sujeitos pensantes.

Espero que este texto possa ajudar os iniciantes na pesquisa acadêmica, contribuindo assim, para a produção de novos conhecimentos em educação e História da Educação.

Referências

- BARROS, A. de J. P. de; LEHFELD, N. A. De S. **Projeto de pesquisa**: propostas metodológicas. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- CASTANHA, André Paulo. O uso da legislação educacional como Fonte: orientações a partir do marxismo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n. esp., 2011. p. 309–331.
- FARIA, Ernesto. **Dicionário escolar latino-português**. 6. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1992. 5. tir.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3. ed. Curitiba, PR: Positivo, 2004.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologia. 2. ed. Chapecó, SC: Argos, 2014.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos**: a dialética entre perguntas e respostas. 1. reimpr. Chapecó, SC: Argos, 2015. p. 87–111.

LAVILLE, C.; DIONE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre, RS: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999. p. 85–102.

PÁDUA, Elisabete M. M de. **Metodologia da pesquisa**: abordagens teórico-práticas. Campinas, SP: Papirus, 1996.



capítulo 2

Desafios da pesquisa em educação no Brasil

Maria Elisabeth Blanck Miguel

Em primeiro lugar, desejo agradecer o convite que me foi feito pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus Cascavel, para fazer esta palestra. Sinto-me honrada e agradeço à Coordenadora do Programa, Prof^a. Dr^a. Isaura Mônica Souza Nardini, e particularmente aos meus colegas Profs. Drs. João Carlos da Silva e Paulino José Orso, que fizeram o contato comigo.

Tratar da pesquisa em Educação no Brasil hoje envolve muitas questões que não facilitam as investigações sobre esta importante área que está vinculada ao desenvolvimento socioeconômico e político; não é possível abordá-la sem considerá-los. Mas, antes de tratar de algumas das dificuldades da pesquisa na área da educação, é importante considerar o que outros autores já apontaram sobre o tema.

Em palestra publicada no Portal Geledés, Bernadete Gatti assim se manifestou:

Não temos os professores suficientes na rede para trabalhar os conteúdos. Estamos improvisando o ensino em várias áreas de conhecimento. Os alunos acabam passando de ano sem aulas suficientes na rede para trabalhar os conteúdos. Estamos improvisando o ensino em várias áreas de conhecimento. Os alunos acabam passando de ano sem aulas (Geledés, 2024).

A especialista defendeu a articulação de uma política nacional dirigida à formação inicial dos docentes. Segundo Gatti, há lacunas nas estruturas curriculares, inclusive na própria licenciatura, e riscos na expansão acelerada dos cursos à distância. E indagava: “Como vamos suprir a necessidade de formar bons professores sem uma concepção que dê base a esta carreira?” (Geledés, 2024).

Dermeval Saviani, em artigo publicado no periódico HISTEDBR On-line, já apontava a necessidade de maior investimento em educação pelo governo, com o principal objetivo, por nós ainda não alcançado, de universalizar o ensino básico. Dizia ele: “Trata-se da tarefa de organizar e instalar um sistema de ensino capaz de universalizar o ensino fundamental e, por esse caminho, erradicar o analfabetismo” (Saviani, 2001, p. 3).

Após argumentar sobre o problema de haveremos seguido o modelo americano e não o europeu, que focava mais nos conteúdos, o autor propunha que o investimento em educação passasse do então atual 4% para 8%. Porém, o Brasil investe abaixo da média dos países da OCDE.

Segundo o último relatório de monitoramento da lei, feito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2022, o investimento brasileiro em educação chegava a 5,5% do PIB, e o investimento público em educação pública, a 5% do PIB, “bem distantes das metas estabelecidas no PNE (Tokarnia, 2023).

Hoje, segundo notícia publicada pela Agência do Governo na internet, “O Ministério da Educação (MEC) encerra o ano de 2023 celebrando um investimento de patamar histórico na educação básica. Com um orçamento próprio de R\$ 9,6 bilhões, o MEC chegou a uma execução orçamentária (empenho) de 99,5%” (Tokarnia, 2023).

Embora o Ministério de Educação aponte o maior investimento em educação, temos que considerar que o Brasil possui ainda em pleno século XXI, um número considerável de analfabetos (Nazar, 2023). Considero este um dos principais problemas da educação, senão o principal, e que merece ser investigado.

Não conseguir ler nem mesmo o título desta reportagem é a realidade de quase 10 milhões de brasileiros. Apesar da queda na taxa de analfabetismo no País em 2022, os

números ainda são altos, principalmente ao se tratar de idosos, da população do Nordeste e de pretos e pardos. É o que revela os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no início de junho deste ano. Essa realidade dificulta o cumprimento da meta do Plano Nacional de Educação (PNE) de erradicar o analfabetismo até 2024.

De acordo com os dados, a taxa de analfabetismo caiu de 6,1% em 2019 para 5,6% em 2022, isso corresponde a uma redução de 0,5 ponto porcentual dessa taxa no País, ou seja, cerca de 490 mil analfabetos a menos. O levantamento mostrou também que mais da metade das pessoas que não sabiam ler e escrever tinha 60 anos ou mais e que a taxa de analfabetismo de pretos e pardos é duas vezes maior do que a dos brancos. Ao analisar as regiões do País, o Nordeste tinha a taxa mais alta, de 11,7%, e o Sudeste, a mais baixa, de 2,9% (Nazar, 2023).

A citação anterior nos mostra que o problema do analfabetismo no Brasil é trespassado por questões de idade, de origem e de cor, e ainda das regiões brasileiras.

Não podemos abordar as dificuldades da pesquisa em educação, sem considerarmos a questão da disponibilidade de verbas para educação. Se diminuem as verbas para essa importante área, certamente diminuirão as verbas para a pesquisa em educação.

O problema da prioridade da educação enquanto questão nacional é histórica e não é atual, conforme podemos verificar quando se pesquisa a educação no contexto brasileiro.

As leis do Paraná no período imperial foram reunidas em duas coletâneas. A primeira foi organizada por mim e editada pela Autores Associados (Miguel, 2000); a segunda, ampliada com mais documentos foi editada em CD-ROM pelo INEP e SBHE (Miguel; Martin, 2004). Em relação ao período republicano, não se encontram as leis organizadas em sequência, como no período imperial. Talvez porque o período republicano seja permeado por ditaduras. A Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Gomes Machado (UEM) tem se dedicado às pesquisas referentes a este período. Esperamos que ela possa disponibilizar o conjunto de leis já

levantadas para os pesquisadores em breve. Aqui cabe lembrar que a educação não pode ser pesquisada sem que seja considerado o contexto socioeconômico, político e cultural na qual se insere.

É importante verificar quando se pesquisa a implantação e expansão da escola primária (do 1º ao 4º ano) no período anterior à Lei nº 5.692/1971, principalmente no início do século XX, que este grau de escolaridade começou a se expandir quando o Brasil passa do processo de produção agrícola puramente agrícola, para o processo de industrialização. Segundo Ianni:

Esse processo encontra-se em plena atividade nas décadas de 30 a 60. É através das sucessivas metamorfoses do capital agrícola que a industrialização se tornou possível, em sua maior parte. Por meio de controles e estímulos encadeados, o Estado provoca a canalização de uma parte de excedente econômico agrícola para a esfera industrial (Ianni, 1988, p. 29).

A industrialização demanda que os trabalhadores sejam pessoas alfabetizadas. Neste âmbito da vigência da escola primária, há todo um campo que precisa ser pesquisado: o dos castigos corporais(como a palmatória) e outros tipos de castigo que eram permitidos nas escolas. No entanto, dificilmente iremos encontrar fontes que nos forneçam tais dados. Os castigos continuaram até o final do século XX, tais como: ficar sem recreio, permanecer virado para a parede, escrever 100 vezes: não devo borrar o caderno etc.

Por que me refiro aos castigos? Porque as pessoas que sofreram estes castigos hoje já estão em idade avançada e, na condição de fontes orais, precisam ser entrevistadas. No entanto, não são todas as pessoas que aceitam dar entrevistas. Assim o entrevistador necessita ter um parecer do Comitê de Ética de sua instituição para realizar tal investigação.

A aplicação de castigos baseava-se no método de Lancaster. Este método de ensino quando oficial, imposto a todas as escolas do Império, previa também a aplicação de castigos. Na província do Paraná, já em 1873 pela Lei de 19 de abril, permitia-se o uso da palmatória nas escolas primárias. Dois artigos explicavam o seu uso:

1º) não era permitido que se excedesse a seis palmatoadas, em casos graves; e

2º) os professores não deveriam delegar a aplicação do castigo aos alunos (Miguel, 2000).

Apesar da afirmação de Fernando de Azevedo de que o método lancasteriano durou apenas 20 anos, é possível afirmar que sua influência permaneceu fazendo parte da prática escolar até a década de 1940 nas escolas públicas. Não apenas no que se refere aos castigos, porque estes sempre estiveram presentes no cotidiano da escola brasileira, desde sua origem até os meados da década de 40 do século XX, e não se constituíram em propriedade exclusiva deste método de ensino. Mas a prática da escolha do aluno mais adiantado (monitores) para tomar lições dos mais atrasados ou ajudá-los a fazerem seus exercícios auxiliando desta forma o trabalho do professor foi uma característica da escola pública até os meados desse século e talvez ainda permaneça nas escolas de localidades mais isoladas ou de classes de professor único, ainda hoje existentes (Miguel, 1997, p. 678), mesmo após a implantação da nuclearização das escolas. A implantação da nuclearização das escolas precisa ser estudada, considerando o contexto social, político e econômico da população escolar. Este também é um ponto que merece ser aprofundado nas pesquisas (exemplo: o caso dos alunos de uma escola de Tijucas do Sul/PR).

Aqui cabe lembrar que usamos principalmente dois tipos de pesquisa: com fontes escritas e fontes orais. Todavia há autores que indicam outras fontes de pesquisa, como monumentos e outros vestígios de acontecimentos. Segundo Marc Bloch:

Nos muros de certas cidadelas sírias, erguidas alguns milênios antes de Jesus Cristo, os arqueólogos descobriram, presas em pleno entulho, [cerâmicas cheias de] esqueletos de crianças. Como não se poderia razoavelmente supor que essas ossadas estivessem ali por acaso, estamos, muito evidentemente, diante de restos de sacrifícios humanos, realizados no próprio momento da construção e a ela ligados. Sobre as crenças que se exprimem através desses ritos, seremos provavelmente obrigados a nos remeter a testemunhos da época, caso existam, ou a proceder por analogia, com a ajuda de outros testemunhos (Bloch, 2002, p. 71).

E, ainda, prossegue Bloch,

Como primeira característica, o conhecimento de todos os fatos humanos no passado, da maior parte deles no presente, deve ser, [segundo a feliz expressão de François Simiand,] um conhecimento através de vestígios. Quer se trate das ossadas emparedadas nas muralhas da Síria, de uma palavra cuja forma ou emprego revele um costume, de um relato escrito pela testemunha de uma cena antiga [ou recente], o que entendemos efetivamente por documentos senão um “vestígio” quer dizer, a marca, perceptível aos sentidos, deixada por um fenômeno em si mesmo impossível de captar? Em suma, nunca se explica plenamente um fenômeno histórico fora do estudo de seu momento (Bloch, 2002, p. 60).

Há duas questões importantes apontadas por Bloch na referência anterior: as fontes na condição de “vestígios” e de que “nunca se explica um fenômeno histórico fora do estudo de seu momento”. Estas são questões que temos que considerar quando fazemos pesquisas.

Retomando o que foi exposto por Bloch, as fontes são vestígios de acontecimentos do passado. Os dois tipos de fontes apontadas são: escritas e orais; as quais apresentam algumas dificuldades que o pesquisador precisa considerar.

O que são fontes escritas? São todos os documentos que, de algum modo, tenham registrado informações importantes para compreender como se desenvolveu a educação no Brasil, nos estados ou nos municípios. Todavia, temos que observar o que dizem os autores que tratam ou trataram a respeito dos documentos. Segundo Arlette:

Nenhum documento pode nos dizer mais do que aquilo que pensava seu autor, que ele pensava ter acontecido, que pensava que deveria acontecer ou que aconteceria, ou talvez apenas aquilo que queria que os outros pensassem que ele pensava pensar. Tudo isso só adquire um sentido quando o escritor se empenha em decifrá-lo. Os fatos, provenham ou não de documentos, não podem ser usados pelo historiador sem antes tratá-los: e esse uso constitui, se posso dizer assim, o próprio processo de tratamento (Farge, 2009, p. 92).

O tratamento se refere a comparar o que diz o documento com outras fontes e aproximar-se o mais possível da veracidade dos fatos.

Cito a necessidade de comparar o que dizem os documentos do Estado sobre a educação com o que dizem os professores que aplicam ou aplicaram as normas nas escolas. Este é também um desafio para os pesquisadores da educação brasileira.

Outra questão que desejo apontar é o mau estado dos documentos mantidos nas escolas: muitas vezes em lugares não apropriados e inóspitos, como embaixo de escadas, lugares úmidos que comprometem o bom estado das fontes. Este é um desafio para os pesquisadores, o qual deve integrar a formação dos professores, mostrando-lhes o valor da preservação da memória escolar.

Retomando Farge (2009), importante é o ponto levantado pela pesquisadora, de identificação, que segundo ela significa “esse modo insensível, mas real, que tem o historiador de ser atraído apenas por aquilo que pode reforçar suas hipóteses de trabalho decididas previamente” (Farge, 2009, p. 71).

Ao pesquisarmos fontes escritas, temos duas possibilidades: encontrar a voz do Estado nos documentos oficiais (leis, relatórios de governo, portarias). Nesses documentos, encontraremos sempre a posição do governo do período. Porém, não devemos esquecer que o governo muda conforme sua posição política ou partido do qual procede. Assim, temos que considerar como citado o contexto social, político e econômico.

Por outro lado, quando pesquisamos os relatórios dos professores, estes mostram o modo como foram aplicadas as leis e decretos do governo, bem como as facilidades, dificuldades ou impossibilidades de suas aplicações.

Ao pesquisar as leis da educação do Paraná, no período que pertencia à Província de São Paulo, destacou-se a Lei de 15 de outubro de 1827, de caráter nacional, que expressava a preocupação com a educação pública, mandando “criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império” (Brasil, 1827).

No Paraná, cujo modo de produção fundamentava-se na economia extrativista do mate e na posse da terra alugada para abrigar as tropas que faziam o comércio de gado, a população era rarefeita no interior e pequena nos centros maiores. Ainda, como nas demais províncias brasileiras, a economia era de base escravocrata, portanto nem toda pessoa era considerada cidadã. Desta forma a generalidade da lei que pretendia garantir “a instrução primária gratuita a todos os cidadãos”

esbarrava na divisão das classes sociais e na rarefação da população (Miguel, 1997, p. 678).

Neste período, a maioria da população era analfabeta, dado a economia basear-se no trabalho escravo e o fato de que nem todos eram considerados cidadãos. Por que trago este dado de nossa história? Porque, ainda hoje, nem toda a população brasileira é alfabetizada. Isto nos lembra Bloch quando afirma que o passado ainda hoje se faz presente; e ainda: “Mas para interpretar os raros documentos que permitem penetrar nessa brumosa gênese, para formular corretamente os problemas, até mesmo fazer ideias deles, a primeira condição teve de ser cumprida: observar, analisar a paisagem de hoje” (Bloch, 2002, p. 67).

Aliada aos problemas da alfabetização e do próprio ensino ministrado nas escolas está a questão da formação de professores. Segundo autores como Dermeval Saviani e Bernadete Gatti, a questão da formação de professores é complexa e trespassada por outros problemas. Trago aqui o que dizem estes autores, pois considero a questão da formação de professores, um ponto crucial na educação brasileira e muito importante na função de questão que deva ser investigada. Segundo Saviani:

Na discussão sobre o problema da qualidade do ensino, a formação de professores se converteu, atualmente, numa das questões mais controvertidas e de maior visibilidade, uma vez que os professores e as instituições formadoras tendem a ser apontados como vilões pelas autoridades educacionais assim como por diversas modalidades de intelectuais influentes na mídia” (Saviani, 2011, p. 8).

Após fazer análises sobre as políticas de formação dos professores, afirma-se:

Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (Saviani, 2011, p. 10).

Aponta ainda que:

[...] os dilemas que caracterizam a política de formação docente, no Brasil de hoje, nos colocam desafios que precisamos enfrentar. Eis os principais:

- a) fragmentação e dispersão das iniciativas, justificadas pela chamada “diversificação de modelos de organização da Educação Superior”;
- b) descontinuidade das políticas educacionais;
- c) burocratismo da organização e funcionamento dos cursos no qual o formalismo do cumprimento das normas legais se impõe sobre o domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente;
- d) separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas no âmbito dos sistemas de ensino;
- e) o paradoxo pedagógico expresso na contraposição entre teoria e prática, entre conteúdo e forma, entre conhecimento disciplinar e saber pedagógico–didático;¹
- f) jornada de trabalho precária e baixos salários (Saviani, 2011, p. 14).

Já Bernadete Gatti, ao analisar os cursos de formação de professores, aborda a questão das licenciaturas. Segundo a autora,

As licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial. Sua institucionalização e currículos vêm sendo postos em questão, e isso não é de hoje. Estudos de décadas atrás já mostravam vários problemas na consecução dos propósitos formativos a elas atribuídos (Candau, 1987; Braga, 1988; Alves, 1992; Marques, 1992). Hoje, em função dos graves problemas que enfrentamos no que respeita às aprendizagens escolares em nossa sociedade, a qual se complexifica a cada dia, avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos. Deve ser claro para todos que essa preocupação não quer dizer reputar apenas ao professor e à sua formação a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de

1 Sobre essas contradições cf. Capítulo IX do livro “A pedagogia no Brasil: história e teoria”, Saviani, 2008, p. 119–123).

ensino. Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas (Gatti, 2010, p. 1.359).

Ela ainda traz uma observação que considero importante, porque me deparei com alunos que, embora já estivessem no último ano de Pedagogia e realizando estágios nas escolas, mostravam não dominar os conhecimentos básicos das matérias que iriam ensinar, uma vez que o currículo do Curso de Pedagogia trazia a metodologia da matéria, mas não o estudo dos respectivos conteúdos.

A respeito, Gatti diz:

Considerando o conjunto das instituições, há uma quase equivalência entre a proporção de disciplinas que cumprem a função de embasar teoricamente o aluno de Pedagogia, a partir de outras áreas de conhecimento, e aquelas que tratam de questões ligadas à profissionalização mais específica do professor. Chama a atenção o fato de que apenas 3,4% das disciplinas ofertadas referem-se à “Didática Geral”. O grupo “Didáticas Específicas, Metodologias e Práticas de Ensino” (o “como” ensinar) representa 20,7% do conjunto, e apenas 7,5% das disciplinas são destinadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, ao “o que” ensinar. Esse dado torna evidente como os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula não são objeto dos cursos de formação inicial do professor (Gatti, 2010, p. 1.368).

A questão é a que abordei: o domínio dos conteúdos daquilo que os alunos irão aprender como saber elaborado, conforme defendido por Saviani (2003).

Lembrando o que diz Saviani sobre a função da escola: “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (Saviani, 2003, p. 15).

A pesquisa em educação brasileira necessita também relacionar o objeto pesquisado às recomendações internacionais, como as Recomendações da UNESCO. Ao pesquisar a influência da Pedagogia da Escola Nova sobre a formação de professores no Paraná, apaixonei-me pelas ações de Erasmo Pilotto na função de professor (1938 a 1946) da Escola de Professores (Instituto de Educação do Paraná), posteriormente Secretário de Educação e Cultura do Paraná². No entanto, a última fonte que encontrei foi o lançamento do “[...] Projeto Maior Nº 1 da UNESCO (para a generalização e melhoria do ensino primário na América Latina, previsto para funcionar durante dez anos, começando em 1957-58” (Miguel, 1997, p. 175). Todas as medidas implantadas por Pilotto estavam recomendadas neste Projeto Maior. Este projeto versava principalmente sobre a educação rural. Também o Brasil recebeu na época a visita de um técnico norte-americano, Robert King Hall, na função de assessor técnico para auxiliar a organização da formação de professores que já estavam em exercício. Estes exemplos servem para nos alertar que as pesquisas em educação do Brasil, precisam ser verificadas em relação às recomendações das organizações internacionais.

Esta descoberta das últimas fontes fez com que eu tivesse outra concepção das atuações de Pilotto. Em verdade, ao aplicar as normas estabelecidas, o que as diferenciava era o modo singular com que ele as aplicava e sua dedicação às causas da educação, da formação dos professores, bem como de sua atuação, mesmo em escolas do interior.

A ligação das leis e normas da educação brasileira com o que é pensado e publicado pelas agências internacionais e o modo como se realizam nas escolas constitui-se em um desafio para os pesquisadores, que, no entanto, precisa ser observado.

Existem ainda outros desafios: perceber a fundamentação teórica-metodológica das publicações sobre o tema que se está pesqui-

2 Na função de intelectual que organizou e difundiu os cursos de formação de professores, no Paraná, nesse período, foi único. Sua atuação estendeu-se no período de 1946 a 1961 (Miguel, 1997, p. 109).

sando; atentar para a orientação político-econômicas do governo que editou ou edita a publicação de decretos, leis e regulamentos sobre a educação no período pesquisado; verificar se há publicações sobre pesquisas realizadas nas escolas, no período pesquisado; atentar para a má conservação das fontes nas escolas, fato que pode prejudicar as pesquisas.

Consultando meus ex-orientandos sobre as principais dificuldades que encontraram ou encontram ao pesquisar a educação brasileira, eles apontaram:

Obter acesso ao acervo das escolas pesquisadas: atualmente, para acessar arquivos e coletar fontes de instituições públicas de ensino, é necessário realizar tramitação de protocolo nas secretarias municipais ou estaduais de educação, o que torna o processo de pesquisa mais demorado e trabalhoso.

Disponibilidade, organização e preservação das fontes documentais: muitas instituições de ensino não têm o devido cuidado com suas fontes documentais. Não as mantêm em locais apropriados, de forma organizada e preservada, o que dificulta sua consulta e identificação.

Lacunas temporais nos registros históricos em razão da falta de preservação adequada.

Dificuldades em encontrar fontes históricas nas escolas.

Parcos financiamentos que obrigam pesquisadores que também atuam na docência a desdobrarem-se para conciliar rotina de trabalho e pesquisa.

Ausência ou redução de divulgação de resultados obtidos nas pesquisas em espaços de formação continuada de professores, a fim de fomentar novas reflexões e/ou valorizar a investigação científica nos espaços escolares.

Estas dificuldades apontadas constituem-se em desafios para os pesquisadores em educação e precisamos refletir sobre eles. Porém, ao mesmo tempo, são importantes para a pesquisa em educação, pois impulsionam a continuidade das investigações sobre o objeto pesquisado e proporcionam cada vez mais a construção do conhecimento sobre as questões da educação.

Agradeço a oportunidade de poder aqui expor alguns desafios para as investigações em educação e espero haver contribuído para que os

pesquisadores em educação fiquem alerta aos desafios que o trabalho de investigação, se nos apresenta, mas que, no entanto, é apaixonante. Agradeço, mais uma vez ao convite da UNIOESTE, Cascavel e à atenção de todos. Muito obrigada!

Referências

BLOCH, Marc. **A apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

BRASIL. Ato do Poder Legislativo. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827 – Primeira parte. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1827. p. 71–73. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 10 jan. 2024.

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo**. São Paulo: Editora da USP, 2009.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1.355–1.379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxp4QMt9M/?lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2026.

GELEDÉS. Impasses e Desafios para a Educação no século XXI. **Geledés**, 2014. Disponível em: https://www.geledes.org.br/impasses=-e-desafios-para-a-educacao-no-seculo-xxi/?gclid=CjOKCQiAwbitBhDIARIsABfFYILy7IkOkmOEmpwsJ41NTCYI6Md6s-79jRp8VY4AyLoAvw8rv-Nn5eHAaAqhAEALw_wcB. Acesso em: 22 jan. 2024.

IANNI, Octávio. **Estado e capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MEC (Ministério da Educação). MEC investe mais de R\$ 9 bi em educação básica em 2023. **Gov.com**, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/dezembro/mec-investe-mais-de-r-9-bi-em-educacao-basica-em-2023>. Acesso em: 20 jan. 2024.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck (org.). **Coletânea da documentação educacional paranaense no período de 1854 a 1889**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; MARTIN, Sonia Dorotea (org.). **Coletânea da documentação educacional paranaense no período de 1854 a 1889**. Brasília, DF: INEP; São Paulo: SBHE, 2004. CD-ROM (Coleção Documentos da Educação Brasileira).

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **A formação do professor e a organização social do trabalho**. Curitiba, Editora da UFPR, 1997.

NAZAR, Susanna. Brasil tem 10 milhões de analfabetos, apesar da queda da taxa em 2022. *Jornal da USP*, 2023. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/brasil-brasil-te-10-milhoes-de-analfabetos-apesar-da-queda-na-taxa-em-2022>. Acesso em: 20 jan. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Educação no Brasil: Concepção e Desafios para o Século XXI. **HISTEDBR On-line** (v. Julho/2001, n.3). Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/01/doc1_1.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores no Brasil: Dilemas e Perspectivas. **Poiesis Pedagógica**, Catalão, v. 9, n. 1, p. 07–19, 2011. DOI: 10.5216/rpp.v9i1.15667. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 21 jan. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: SP, Editora Associados, 2003.

TOKARNIA, Mariana. Brasil investe menos em educação que países da OCDE. Agência Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-09/brasil-investe-menos-em-educacao-que-paises-da-ocde>. Acesso em: 15 jan. 2024.



capítulo 3

História da escola pública local e regional: desafios e perspectivas de pesquisa na região oeste do Paraná

João Carlos da Silva

INTRODUÇÃO

A história e historiografia das instituições escolares tem sido um campo muito rico e profícuo de pesquisas, oferecendo contribuições significativas. Desde 2002, fazemos parte como membro-fundador do GT local do HISTEDOPR, grupo de pesquisa sobre História da educação Oeste do Paraná. São mais de 20 anos dedicados aos estudos sobre a educação local. Não tem sido uma tarefa fácil, tendo em vista que o trabalho desta natureza por vezes é árduo, exigindo muita paciência, uma relação de comprometimento do historiador da educação com as fontes a serem identificadas. Grosso modo podemos considerar que a pesquisa sobre a história local e regional se coloca em quatro dimensões que se interrelacionam: 1. debate teórico-metodológico; 2. aspectos político-ideológicos; 3. ensino e escolarização; 4. direitos humanos, da cidadania e valorização da memória.

Nos últimos 40 anos, o processo de urbanização transformou radicalmente a paisagem e as relações sociais no Oeste paranaense,

momentos da passagem de um modelo rural para um modelo urbano-industrial de desenvolvimento. Diversos autores contribuíram na escrita sobre esses acontecimentos entre eles destacamos Emer (1991), Sperança (1992), Colodel (1988), Wachowicz (1982), Kuiava (2012), Piaia (2013) e Silva (2017).

Apenas de algumas inovações no processo de arquivamento, os pesquisadores sobre história da educação local, continuam enfrentando um problema estrutural, ou seja, a dificuldade de acesso às fontes de pesquisa por conta da ausência de uma política clara e objetiva em defesa da memória e do patrimônio local. Pesquisar a constituição dos grupos escolares na Região Oeste, analisando seus determinantes políticos, sociais e econômicos que influenciaram na formação dessas instituições vêm abrindo caminhos para novas investigações, contribuindo para as pesquisas em História da Educação.

Tal movimento se expressa também na criação e valorização dos museus e centros de memória na preservação daquilo que passamos a considerar como patrimônio material e imaterial, resultado da aproximação dos historiadores da educação com as contribuições da chamada Nova História desenvolvimento da historiografia contemporânea e de seus representantes clássicos entre eles Le Goff (2013), Nora (1993) Halbwachs (2003) e Ricoeur (2007).

Tenho dito aos meus alunos e orientandos que o negacionismo vem conquistando mentes e corações, momento de ataques a ciência, com ameaças permanentes á universidade pública, gratuita, laica e presencial. Além disso, existe o desconhecimento por parte da sociedade, de como se faz ciência e seus impactos para o desenvolvimento nacional e regional.

Estamos numa luta sem igual contra o negacionismo momento histórico desafiador marcado pelo conservadorismo, precarização total, corte de recursos, ataques a universidade e seus pesquisadores, ao conhecimento científico, sobretudo às ciências humanas.

O estudo sobre a história da educação de Cascavel e região oeste do Paraná tem sido uma das principais marcas do grupo de pesquisa. Muitas produções têm se destacado entre Teses Dissertações, TCC, PIBIC, publicações de livros em formato de coletâneas além de participação em bancas e projetos de pesquisas e eventos de extensão. Outras linhas do PPGE da Unioeste, Campus Cascavel também têm se debruçado sobre a educação local.

Nos estudos sobre a região oeste, vale destacar o trabalho pioneiro do professor aposentado da UNIOESTE, Ivo Oss Emer, intitulado: “Desenvolvimento histórico do oeste do paraná e a construção da escola”, 1992, pela Fundação Getulio Vargas.

Conforme Emer (2003), a escolarização da Mesorregião Oeste do Paraná, passou por quatro fases a saber: escolarização particular do-miliar casa escolar particular, casa escolar pública e grupo escolar.

A g nese da escola primária foi tipicamente uma “escola de colonos”, preocupando-se com a escolarização das crianças de seu grupo social, isto é, a escola deveria ensinar a ler, escrever e calcular. Este estudo subsidiou e mobilizou novas pesquisas no âmbito da pós-graduação, UNIOESTE, Cascavel, especialmente na linha de história da educação.

Destacamos algumas pesquisas que vem abordando o tema. Em relação a tese de doutoramento, Fernanda Natali Demichelli: processo de consolidação da UFFS – Campus Laranjeiras do Sul (2008 a 2016); Jacqueline Maria Duarte Lewandowski: Um estudo histórico sobre a presença feminina na docência no IFPR e Anderson Szeuczuk que acabou de defender a Tese intitulada: A universidade pública no Paraná: uma análise crítica sobre a origem e consolidação da Unicentro (1990–2018) Em relação   dissertação destaque: Josiane de Kassia Marmentini: Currículo Municipal de Cascavel e a valorização do saber científico; Luci Gracie-la Kuhn: O programa conhecendo Toledo: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica; Deisiane Leite da Silva Santos: História da Educação Infantil em Foz do Iguaçu e Amanda Cristina Lutz: Movimento estudantil e suas contribuições para a consolidação da UNIOESTE, estas últimas defendidas em 2023.

A região Oeste do Paraná, apesar de colonização recente, sua localização geográfica nas proximidades com a Argentina e com o Paraguai e pela facilidade de deslocamento para a região Sul, para o Sudeste e Centro-Oeste, bem como para a capital do Estado, tem possibilitado o encontro e o convívio de culturas e permitido a realização de experiências bastante ricas e diversificadas.

Sem d vida que o HISTEDBR/UNICAMP foi a base sobre a qual nosso grupo surgiu, desenvolveu-se e consolidou-se, ganhando identidade própria, a partir da realidade local. O grupo HISTEDOPR nasceu em 2002, momento em que a pesquisa sobre educação local e regional ainda não

recebia o devido prestígio, enfrentando, portanto, muita resistência para se afirmar como campo científico.

A rigor, lembrar é tencionar o passado como combustível para a consciência histórica no sentido de desvelar os acontecimentos. Neste artigo pr tendemos pontuar alguns elementos acerca da pesquisa. Qual o lugar da historiografia local/regional na pesquisa educacional? o que podemos entender por história local e regional e quais suas possibilidades de investigação?

Elementos teóricos

História local, Micro-História, História em Migalhas, história despedaçada, História dos Excluídos, história vista por baixo, muitas vezes essas adjetivações acabam produzindo certa confusão que propriamente elucidar o objeto de pesquisa em se tratando de estudos no âmbito local. Muitos avanços foram produzidos acerca da perspectiva de análise teórico-metodológica a ser adotada quando se pretende investigar a história da educação local. Em história da educação, tudo é legítimo de ser estudado, diriam muitos historiadores, entretanto consideramos em nossa análise que a história local consiste em uma modalidade historiográfica, mas que deve buscar conexão com outros campos de interesse, mediante uma análise dialética do local, a partir das suas múltiplas determinações.

Nos últimos anos, verificamos uma expansão nos estudos e pesquisas pela história da educação local como perspectiva de reflexão sobre os acontecimentos. O fazer histórico, a partir deste retorno, ganhou forte impulso com a emergência da chamada Escola dos *Annales*, no início do século XX inserindo estudos sobre as particularidades regionais e locais, abrindo perspectivas para os “novos problemas”, “novas abordagens” e “novos objetos”.

Convoco aqui para nossas reflexões Adam Shaff (1995), ao indagar a razão de sempre estarmos reescrevendo a história, queremos entender o passado em função das necessidades do presente e dos efeitos dos acontecimentos do passado na atualidade. Foi, portanto, a partir da leitura da realidade atual, diante da necessidade de reescrever a história da educação local pelo viés da conjuntura nacional, que o grupo mobilizou-se na produção historiográfica sobre a educação na região oeste do Paraná.

De acordo com Andrade e Toledo:

A possibilidade de se escrever a história da educação brasileira e regional sob um prisma diferente daquele que dá espaço apenas às narrativas emanadas de documentos oficiais tem sido um importante elemento motivador para as pesquisas sobre instituições escolares. É uma proposta que visa à valorização das peculiaridades regionais, sem desconsiderar as dimensões nacionais. Ao analisar as características de uma determinada instituição, espacial e geograficamente determinada, nasce a possibilidade de conhecer o contexto histórico-político e social que a criou (Andrade; Toledo, 2014, p. 180).

Nos últimos anos, tornou-se perceptível também um alargamento de interesse nos estudos e pesquisas pela questão local, repercutindo nas formulações dos currículos nos municípios como perspectiva de reflexão sobre os acontecimentos.

Considero a História Local como instância de lutas sociais, dos embates entre as classes, dos acontecimentos mais amplos na sociedade na dinâmica do desenvolvimento e das relações capitalistas. Marx e Engels, em *Ideologia Alemã*, ajudam a entender melhor esta questão:

Conhecemos apenas uma história: a ciência da história. A história pode ser examinada sob dois aspectos: a história da natureza e a história dos homens. Os dois aspectos, contudo, não são separáveis; enquanto existirem homens, a história da natureza e a história dos homens se condicionarão reciprocamente. A história da natureza, a chamada ciência natural, não nos interessa aqui; mas teremos que examinar a história dos homens, pois quase toda ideologia se reduz ou a uma concepção distorcida desta história, ou a uma abstração completa dela. A própria ideologia não é senão um dos aspectos desta história (Marx; Engels, 1999, p. 84)

Podemos dizer que os estudos sobre história local passou por ondas ou fases, a partir de alguns autores e obras clássicas como a Tradição francesa/Italiana diálogo com a geografia, Pierre Goubert/Carlo Ginzburg – *O Queijo e os Vermes* (1976). Nos anos de 1980, ocorre o fortalecimento do pensamento crítico, a partir do aporte teórico do materialismo Histórico-dialético, a partir de Gramsci, Althusser, Foucault, Adorno, Bourdieu.

Nos anos de 1990, a expansão e consolidação da pós-graduação conviveu com o desenvolvimento da chamada Nova Historiografia ou escola do *Analles*, em que a emergência do pluralismo epistemológico e temático privilegiou estudo de objetos singulares, diversificação de temas, objetos de estudos e utilização de variadas fontes de pesquisa.

O local, ou a historiografia do pequeno espaço, somente existe em conexão com o nacional, isto é, em permanente em diálogo com o nacional, valorizando a noção de contexto e as conexões generalizantes.

O Local é assim definido por Golbert:

[...] aquela que diga respeito a uma ou poucas aldeias, a uma cidade pequena ou média (um grande porto ou uma capital estão além do âmbito local), ou a uma área geográfica que não seja maior do que a unidade provincial comum (como um county inglês, um contado italiano, uma Land alemã, uma bailiwick ou pays francês) (Golbert, 1992, p. 1).

Segundo José D'Assunção Barros (2005), são muitos os fatores que levam a estudar a história local, podemos destacar alguns pontos que ajudam a entender esta dinâmica: O local como caminho para entender a totalidade; Motivação e interesse do pesquisador; O local para verificar nele o todo presente; Dimensões territoriais favorecem ao florescimento dos estudos locais; Construção de narrativas locais/município; Valorização dos arquivos e dos espaços de memórias; Produção de material didático e paradidático as escolas/Currículos regionais.

No que diz respeito à definição de fonte, Saviani afirma que:

As fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. Assim, as fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história (2004, p. 5).

Em se tratando de pesquisa local e regional, são muitas e variadas as possibilidades de fontes material e imaterial, entre elas destacamos: espaços de memória, monumentos, fotos, entrevistas, livros de memo-

rialistas, livros didáticos, jornais, relatórios, imprensa pedagógica, mobiliário escolar, relatórios de inspetores, arquitetura escolar, instituições escolares, o jornal dos estudantes, currículo, relatos de pioneiros, atas, vídeos, cadernos escolares, fontes orais, pensamento educacional, regimentos, relação de professores, Atas de reuniões, termos de doação, Diário de classe, Diários, Leis, decretos.

Halbwachs (2003) sugere que lembrar é um ato individual, mas que se realiza e se completa na instancia familiar que, por sua vez, se estende ao coletivo. Diz o autor que a memória individual está entrelaçada ao seu meio, depende de sua relação com seu entorno familiar, com as instituições sociais. Lembramos porque alguma situação do presente ou alguém nos faz lembrar, assim está sempre ligada a esfera de um coletivo. Tanto em Halbwachs como nos estudiosos da memória, algo em comum se destaca, isto é, que a memória não deve ser compreendida de maneira isolada, circunscrita à esfera individual, porém deve ser colocada em confronto com a prática social.

Sobre os arquivos ganham relevância: Arquivos escolares, Arquivos públicos e privados, centros e memória local, Arquivo Público do Paraná, Biblioteca Pública do Paraná (BPP), Círculo de Estudos Bandeirantes – PUC-PR, Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED), Associação dos Municípios da Região Oeste (AMOP), Biblioteca Pública Municipal de Cascavel, Biblioteca da UNIOESTE – Setor de Obras Raras/Arquivo central, Núcleo Regional de Educação, Arquivo da Câmara Municipal de Cascavel, Museu da Imagem e do Som/Cascavel (MIS), Centro de Documentação e Memória, Arquivo público Municipal.

Desafios da Pesquisa sobre História Local

O município de Cascavel atualmente tem uma população estimada em 348.051 habitantes (CENSO, 2022), foi distrito de Foz do Iguaçu, emancipando-se no ano de 1951. É o quinto Município paranaense em termos populacionais e o octogésimo quarto do Brasil; integra a Mesorregião Oeste e sedia a Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP)¹.

¹ A AMOP foi fundada em 1969 com o intuito de possibilitar o desenvolvimento econômico, social e administrativo dos 57 municípios de sua área de abrangência. Dentre suas metas foi a criação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Por sua topografia privilegiada, clima, fertilidade do solo e riqueza hídrica, é destaque no agronegócio brasileiro. Constitui-se em polo universitário dado ao número de instituições de ensino superior instaladas, entre elas a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) que se destaca nos estudos e pesquisas relativos à História Local.

Nos últimos anos tem recebido contingente significativo de migrantes e imigrantes, entre eles: haitianos, cubanos, venezuelanos, colombianos e paraguaios. Historicamente, a década de 1930 trouxe a necessidade da implantação de um sistema educacional público local, considerando as novas demandas do processo de industrialização e a formação de mão de obra, para o desenvolvimento do país, segundo as exigências da expansão capitalista. À época que fora marcada pelas ditaduras do Estado Novo (1937–1945) e o Golpe Civil-Militar (1964–1985), períodos denominados de populismo e nacional-desenvolvimentismo.

Os anos de 1980 foram marcados pelo fim da Guerra Fria (1947–1989) e pelos debates acerca do método empregado no ensino de História em face da necessidade pela reescrita dos acontecimentos históricos, diante da nova configuração das disputas geopolíticas com a crise do chamado socialismo real. O Brasil entrava na fase da redemocratização, no campo educacional, intensificando os debates em torno da escrita da nossa história. O método positivista, ainda impregnado na forma de abordar a História, não era suficiente para explicar a complexidade da realidade brasileira marcada pelas desigualdades social e educacional.

A História Local apresentou-se como um dos eixos temáticos dos conteúdos de todos os anos iniciais do Ensino Fundamental, cujo objetivo era contribuir para a construção da noção de pertencimento do estudante:

A História Local foi valorizada também como o estudo do meio, ou seja, “como recurso pedagógico privilegiado [...] que possibilita aos estudantes adquirirem, progressivamente, o olhar indagador sobre o mundo que fazem parte”. Pode-se concluir que essas diretrizes curriculares tratam a História Local tanto como conteúdo, particularmente nas séries iniciais, quanto como recurso didático (em todas as séries), ou seja, como fim e como meio do ensino de História nas séries iniciais, consolidando-a como substrato importante na construção da didática da História (Schmidt, 2017, p. 189).

Nesta direção, organizamos um Curso de especialização *lato sensu* em História da Educação Brasileira, com 40 vagas, entre de 2004–2008, privilegiando no processo seletivo os candidatos que pretendiam desenvolver pesquisas específicas sobre a História da Educação da e/ou na região Oeste do Paraná, mais especificamente na área de abrangência da UNIOESTE. Foram ofertadas três turmas cujos resultados incrementaram a pesquisa e o conhecimento da história da educação regional.

Entre 2010 e 2013, com financiamento do CNPq, implementamos o projeto intitulado Instituições escolares e memória histórica na região Oeste do Paraná (1950–1980), tendo o propósito de contribuir para a produção do conhecimento na área da História da Educação Brasileira mediante a reconstrução histórica das Instituições Escolares Públicas da região Oeste do Paraná. A pesquisa delimitou-se ao período a partir de 1950, quando foram criados os primeiros grupos escolares públicos na região, tendo o município de Cascavel como referência.

A receptividade das contribuições das novas correntes historiográficas enfrentou certa resistência por não fazer nenhuma conexão com a totalidade o que acabou comprometendo elucidar melhor o que vem a ser história local, ao considerar que o avanço da Nova História constituía-se em um empreendimento teórico-político antimarxista.

A história local e regional avançou de uma situação de desprezo para o sucesso acadêmico, com crescimento substancial da investigação e de financiamento mediante um fecundo diálogo com outros campos epistemológicos. Por muito tempo, a história local foi tratada como história menor, secundária, A escrita da história da educação sofreu, ao longo dos tempos, alterações que decorreram das mudanças que o próprio modo de produzir o conhecimento histórico em geral vivenciou. Embora a história da educação construída na academia seja um campo mais recente dentro do universo historiográfico, ela não ficou imune às transformações gerais.

Os grupos de pesquisas, GTs locais do HISTEDBR, foram crescendo seguindo um projeto nacional de pesquisa, criado em 1991, sob a orientação geral dos professores Dermeval Saviani e de José Claudinei Lombardi, denominado “Reconstrução sobre a história da escola pública no Brasil”, assim formulado pelo seu autor:

[...] compreender o fenômeno da escola pública no Brasil de modo consistente, aprendendo-se suas múltiplas par-

ticularidades e o modo como se articulam formando uma totalidade dinâmica e contraditória é mister desenvolver uma investigação sistemática que permita, progressivamente, a reconstrução no plano do conhecimento, das características que se manifestam no desenvolvimento histórico desse objeto: a escola pública brasileira (Saviani, 2005, p. 5).

Além disso, a importância desta pesquisa está na sua vinculação com o Grupo de Trabalhos sobre História da Educação Brasileira, coordenada pelo Prof. Dermeval Saviani, que visa promover o levantamento de fontes sobre a educação brasileira, bem como sua catalogação a nível nacional. Por isso, acreditamos que o projeto de levantamento e catalogação de fontes sobre a história da educação do Oeste do Paraná é relevante tanto para esta instituição quanto para a História da Educação Brasileira.

No conjunto da produção local sobre história da educação no oeste do Paraná, foram investigados temas variados, como: O processo de escolarização no município de Medianeira, História e memória no oeste paranaense, História e Historiografia da educação no Oeste do Paraná, História da escola pública: o projeto especial multinacional de educação – MEC/OEA no Oeste do Paraná, Primeiras instituições escolares no município, Os royalties de Itaipu na educação básica, História das Instituições de Educação Infantil Públicas, História e memória: a Rede de ensino municipal de Cascavel, A expansão da escola pública primária na Região Oeste do Paraná, Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e Educação especial.

No trabalho de pesquisa, parcerias importantes foram firmadas com o nosso grupo de pesquisa, destaco o MIS – Museu da Imagem e do Som/ Cascavel, Museu Pedagógico/UESB/Vitória da Conquista (BA), além de intercâmbios com GT HISTEDBR UEM/UEPG/UEL, bem como a realização da Semana Nacional de Museus. Nesta dinâmica, produzimos o Dossiê intitulado: *História e Memória da Escola Pública no Paraná: Temas, Problemas e Fontes*”, organizado por mim e pela pesquisadora Vanessa Campos Mariano Ruckstadter (UENP), publicado na Revista Diálogo Educacional/PUC/PARANÁ, v. 22 n. 73 (2022).

Uma concepção da educação e da sua história, produzida nesses termos, deve ser desenvolvida e aplicada nas relações complexas e am-

plas do contexto socioeconômico, ou seja, estudo e explico a educação escolar à medida que estabeleço as suas relações com a história da família, da infância, do trabalho manual, das profissões, do mercado de trabalho, da política e da política educacional.

Considerações Finais

Excluir as questões locais coloca em dúvida as múltiplas determinações que regem a vida em sociedade, ao mesmo tempo que exaltar as comemorações de datas cívicas, as quais tendem a aclamar feitos de figuras notáveis, significa um retrocesso no ensino de História. organização e valorização dos arquivos escolares e organização das redes regionais de pesquisadores e divulgadores sobre a história e memória da educação.

Pensar a pesquisa em história da educação consiste em discutir, acima de tudo, o conceito de educação, levando em consideração os contextos educativos complexos tanto formais como informais. Considerar as várias possibilidades de fontes de pesquisa e de fontes disponíveis para a pesquisa histórica, deve ser uma postura sempre atenta do pesquisador, ao entender o tempo passado e o tempo presente.

Abarcar a memória como objeto norteador da pesquisa historiográfica torna o trabalho do historiador da educação fundamentado socialmente. Outro fator diz respeito à postura do pesquisador diante do esquecimento. Algumas ações que julgamos imprescindíveis para seguir com as pesquisas:

1. Fortalecimento das pesquisas sobre a história da educação local;
2. Conscientização da comunidade interna e externa sobre a preservação documental da história regional;
3. Constituição de um centro de memória acerca dessa história para a guarda da documentação levantada;
4. Estabelecimento de parcerias com o Núcleo Regional de Ensino e Secretaria Estadual no sentido de valorizar, preservar e disponibilizar os documentos existentes sobre a história das escolas envolvidas;
5. Dar visibilidade aos resultados, mediante divulgação dos resultados das pesquisas junto aos meios de comunicação social impresso e digital;
6. Continuar reescrevendo a história da educação local e nacional, é tarefa da nossa geração assim como daquelas que virão.

Referências

- ANDRADE, Rodrigo Pinto de; TOLEDO, Cézar Alencar Arnaut de. História da educação, instituições escolares, fontes e pesquisa em arquivos na região oeste do Paraná. **Revista Linhas**, [s. l.], v. 15, n. 28, p. 175–199, 2014. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723815282014175>. Acesso em: 18 abr. 2023.
- BARROS, José D'Assunção. História, região e espacialidade. **Revista Brasileira de História Regional**, Ponta Grossa, PR, v. 10, n. 1, p. 95–129, 2005.
- COLODEL, José Augusto. **Obrages & companhias colonizadoras**: Santa Helena na história do Oeste Paranaense. Santa Helena: Prefeitura, 1988.
- EMER, Ivo Oss. **Desenvolvimento Histórico do Oeste do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas (FGV), Rio de Janeiro, 1991.
- GOUBERT, Pierre. História local. **História & perspectivas**, Uberlândia, MG, n. 6, jan/jun. 1992.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.
- KUIAVA, José. **Formação continuada de professores em terras de fronteiras**: oeste do Paraná (1973–1992). 2012. 619 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Unicamp, 2013.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução de: Yara Aun Khoury. **Projeto História**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, [s. l.], v. 10, 1993.
- PIAIA, Vander. **Terra, sangue e ambição**: a gênese de Cascavel. Cascavel, PR: EDU-NIOESTE, 2013.
- RAGAZZINI, Dário. “Para quem e o que testemunham as fontes da história da educação?”. **Educar em revista**, Curitiba, PR, n. 18, p. 13–28, 2001.
- RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Unicamp, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 1–12.
- SCHAFF, Adam. **História e verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2017. p. 187–198.

SILVA, Joao Carlos da. Grupo de pesquisa e a história da educação brasileira: o itinerário do HISTEDBR – GT de Cascavel. *In*: JORNADA DO HISTEDBR, 2007, 7., Campo Grande. **Anais** [...]. Campo Grande, MS: [s. n.], 2007.

SILVA, Joao Carlos da. História e historiografia da educação na região Oeste do Paraná: alguns apontamentos. **Humanidades**, Fortaleza, CE, v. 32, n. 1, p. 47–57, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/rh/article/view/6804>. Acesso em: 12 nov. 2022.

SILVA, João Carlos da. Interfaces entre memória e história da educação. **Temas & Matizes**, Cascavel, PR, v. 17, n. 29, 2023. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/31809>. Acesso em: 12 set. 2023.

SPERANÇA, Alceu A. **Cascavel: a história**. Curitiba, PR: Lagarto, 1992.

WACHOWICZ, Ruy C. **História do Paraná**. 7. ed. Curitiba, PR: Gráfica Vicentina, 1995.



capítulo 4

O Método de Pesquisa de Marx¹

Paulino José Orso²

INTRODUÇÃO

O objeto deste capítulo é “**O método de pesquisa de Marx**”, que, a despeito do que possa parecer, tem sido pouco discutido. E, em geral, quando se discute, faz-se uma descrição e uma exposição acerca do materialismo histórico-dialético³, fala-se da contraposição ao idealismo

- 1 Texto produzido como referência para a exposição realizada no sexto encontro do Curso de Extensão organizado pelo Grupo de Pesquisa HISTEDOPR, cuja temática central foi “A produção de conhecimentos em história da educação: métodos, técnicas e abordagens”, ocorrido no dia 13 de outubro de 2023. Posteriormente foi utilizado como referência para a discussão acerca da “Pesquisa na perspectiva do materialismo histórico-dialético”, realizada no dia 19 de março de 2024, no Seminário permanente de metodologias da pesquisa, organizado pelo Programa de Pós-Graduação da Unochapecó e publicado na Revista Pedagógica desse Programa.
- 2 Doutor em História e Filosofia da Educação pela Unicamp, docente dos Cursos de Pedagogia e do Mestrado e doutorado em Educação da Unioeste, líder do Grupo de Pesquisa HISTEDOPR/UNIOESTE/Campus Cascavel. <https://orcid.org/0000-0001-9126-3276>. E-mail: paulinorso@uol.com.br
- 3 Para que o texto não fique muito cansativo, não vou repetir sempre materialismo histórico-dialético. Por vezes vou falar simplesmente de materialismo histórico, entendendo como uma unidade.

e das categorias de análise como se bastasse para compreender toda a dimensão do método de pesquisa em Marx.

Diferentemente disso, porém, farei um percurso pouco usual e comum, sem dúvida. Sem esquecer do caráter acadêmico, vamos procurar fugir do academicismo. Em vez de ficar preso à descrição do método, buscaremos subordinar o método aos objetivos de Marx e Engels⁴, quer dizer, vamos discutir os motivos pelos quais os autores buscaram com afinco um método que atendesse às necessidades históricas dos trabalhadores, a transformação social.

É importante esclarecer que, ao falar do método de pesquisa de Marx, como ele não é o único, também precisamos mencionar os demais. E não somente isso, diria que só é possível compreender o seu método na sua relação com os demais. Assim, por um lado, o método de Marx evidencia o limite dos demais métodos; por outro, demonstra a sua superioridade em relação a eles.

É claro que o método de Marx é o materialismo histórico-dialético. Contudo, para ele a questão que se colocava era qual deveria ser a função ou o papel da pesquisa e do conhecimento para o qual os métodos existentes não davam conta, portanto carecia construir um novo método.

Diferentes Métodos de Pesquisa

A discussão acerca do/s método/s de pesquisa é uma questão fundamental. Contudo, falar do método de Marx implica discutir também sobre os demais métodos. Como eles não são neutros, não basta fazer pesquisa, utilizar fontes e adotar um método qualquer, aquele que julgemos mais conveniente, pois acarreta implicações práticas. Ademais, ao contrário do que muitos insistem, Marx não está morto e seu método não está ultrapassado.

Se existisse apenas um, não haveria necessidade de discutir, não é mesmo? Além disso, como existem vários métodos, supõe-se que sejam diferentes. Logo, a discussão acerca do/s método/s se faz necessária até mesmo para não se adotar um método cujas implicações práticas, ao invés de irem ao encontro, vão de encontro, volte-se contra os in-

4 É importante ressaltar que, apesar de falar do método de Marx, entendemos que resultou de uma construção de Marx e Engels. Por isso, mesmo que mencionemos somente Marx, entenda-se Marx e Engels.

teresses dos trabalhadores, quer dizer, contra os nossos próprios interesses. Isso significa que é indispensável discutir, esclarecer e fazer escolhas conscientes.

Contudo, não basta pensar que se ficarmos presos exclusivamente ao método materialista histórico-dialético, o entenderemos adequadamente. Carecemos nos deslocar um pouco da questão, ou seja, sua compreensão exige que se discuta sobre outras questões articuladas a ele.

Em consequência disso, em primeiro lugar tratamos da pesquisa propriamente dita. Depois falaremos sobre em que consiste o método, os principais métodos, as diferenças entre método e metodologia e a diferença entre o método científico positivista e o método de Marx. Em seguida, discorreremos sobre o método de Marx e porque ele é tão combatido. Por fim, nos ocupamos da especificidade do método científico de Marx.

Pesquisa, em que Consiste e para que Serve?

Quando se fala em pesquisa, é frequente vir à mente a ideia de algo difícil, como se só alguns pudessem ou conseguissem fazer. Em geral, remete à ideia de intelectuais, de laboratórios e de universidades. Todavia, diferente disso, ela não é uma exclusividade de intelectuais, nem é feita somente em laboratórios e universidades.

Todos somos pesquisadores, sim todos somos pesquisadores e fazemos pesquisas, cotidianamente. Entretanto, nos laboratórios e universidades se faz um tipo de pesquisa diferente daquelas realizadas no dia a dia – faz-se pesquisa científica e se produz conhecimento científico. Mas, para entender melhor em que consiste e para que serve a pesquisa, primeiramente buscamos apoio em um grande intelectual brasileiro, que sofreu a perseguição da ditadura militar, Álvaro Vieira Pinto.

Vieira Pinto, em sua obra *Ciência e Existência* (1967), durante seu exílio, no Chile, afirma que a pesquisa, qualquer que seja ela, está voltada, direta e ou indiretamente, à produção de conhecimento, que, por sua vez, tem a ver com a vida. Isso mesmo, para viver é necessário conhecer.

Isso significa que nem a pesquisa nem o conhecimento são propriedades exclusivas do homem, todos os seres vivos conhecem. Todos os seres vivos pesquisam e conhecem. É claro que cada um o faz de acordo com suas condições e sua etapa de desenvolvimento. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que não existe vida sem conhecimento e

sem pesquisa; que não existe conhecimento e pesquisa sem vida; que o conhecimento e a pesquisa se iniciam com a vida e cessam com o seu fim, com a morte.

Ademais, se a vida depende do conhecimento, também se pode afirmar que nossa condição de vida revela o que, como e quanto conhecemos. O contrário não é menos verdadeiro, o nosso conhecimento revela a nossa condição de vida individual e coletiva. Logo, se considerarmos a situação em que nos encontramos socialmente e a forma como vivemos, não resta outra conclusão senão que nosso conhecimento é extremamente precário e pobre.

Entretanto, em que consiste o conhecimento? De acordo com Vieira Pinto, o conhecimento se constitui na

propriedade geral da matéria viva: a de ser capaz de sensibilizar-se pelas condições do ambiente e reagir a ele com respostas que tendem a ser as mais apropriadas, as mais eficazes para contornar a ação possivelmente prejudicial de algum elemento do meio [e garantir a vida] (Vieira Pinto, 1979, p. 19).

Desse modo, o conhecimento e a pesquisa acompanham toda a escala de transformação da matéria, desde o momento em que começa a se diferenciar do restante da natureza, que permanecerá inerte, e assume a forma viva (Vieira Pinto, 1979). Nessa perspectiva, pode-se depreender, portanto, que o conhecimento não se restringe ao conhecimento científico, ou então que o conhecimento científico é um tipo de conhecimento.

De acordo com o autor,

A pesquisa científica é um aspecto, na verdade o momento culminante, de um processo de extrema amplitude e complexidade pelo qual o homem realiza sua suprema possibilidade existencial, aquela que dá conteúdo à sua essência de animal que conquistou a racionalidade: a possibilidade de dominar a natureza, transformá-la, adaptá-la às suas necessidades (Vieira Pinto, 1979, p. 13).

Esse processo, afirma Vieira Pinto, chama-se conhecimento. E em todas as espécies e na acepção mais ampla que se pode mencionar, seja o conhecimento e a pesquisa feitos no dia a dia, seja a realizada

metodicamente em laboratórios e universidades, sempre têm o mesmo caractere, revela-se como a capacidade que o ser vivo (todo ele) tem de se sensibilizar em relação ao meio e de reagir a ele com as respostas mais adequadas e possíveis em cada momento para garantir a vida.

Em síntese, portanto, pode-se afirmar que a pesquisa e o conhecimento são inerentes à vida: pesquisamos para viver. Todavia, dada a complexidade da vida social, a resolução dos desafios impostos à vida, exige um tipo de conhecimento para além do estímulo resposta, um conhecimento mais elaborado, metódico, científico, que se utiliza das leis de funcionamento da sociedade para extrair as respostas necessárias ao enfrentamento dos problemas e garantir a vida.

Método, o que É, em que Consiste

Aliado à questão do conhecimento, portanto, também decorre a necessidade de discussão acerca do/s método/s de pesquisa. Como temos uma formação marcadamente idealista e positivista, em geral, travamos uma discussão abstrata acerca do método. Todavia, para não ficarmos num discurso e num debate etéreo, vazio e vazio, no mundo das ideias, disputando sobre qual é o melhor método, partimos do pressuposto de que, independentemente do método que defendermos, não podemos negar que existe um mundo real, com objetos, seres e fenômenos concretamente existentes, comum a todos nós, que é objeto de ocupação dos métodos. Sua existência e sua forma específica não depende da consciência. Nada obstante, como a vida depende do conhecimento, o método deve possibilitar o conhecimento mais efetivo possível, tendo em vista a possibilidade de viver melhor.

Entretanto, a despeito de existir um mundo comum a todos, não significa que todos o compreendem e o expliquem do mesmo modo. Como existem diferentes métodos, por conseguinte, existem diferentes formas de compreender e explicar **os mesmos** objetos, quer dizer, de explicar o mundo, como é o caso da concepção religiosa, do naturalismo, do positivismo, do estruturalismo, da fenomenologia e do materialismo histórico-dialético.

Se cada método se ocupasse particularmente de seres, objetos e fenômenos diferentes, se não se ocupasse dos mesmos objetos, em tese, não haveria problema, afinal se poderia afirmar que cada método

se ocupa de objetos específicos. O problema, no entanto, está no fato de que os diferentes métodos se ocupam **dos mesmos** objetos, mas, ao invés de compreendê-los e explicá-los do mesmo modo, os compreendem e os explicam de modo diferente.

Não parece um tanto estranho que os mesmos objetos sejam compreendidos e explicados de modo diferente? Se o mundo é o mesmo e se os objetos são os mesmos, em tese, não deveriam ser explicados do mesmo modo? O tipo de explicação depende, entretanto, do método que adotamos, conscientemente ou não.

O fato é que se a discussão ficar no mundo das ideias, se não tivermos algo concreto, um critério prático de verdade, sobre o qual se possa dirimir as disputas e dúvidas, e definir qual é o método mais adequado para compreender e explicar a materialidade, não passamos da disputa e da polêmica. Cada um ficará encapsulado, preso e empacado em si mesmo, em sua posição, teimando ter razão, sem, no entanto, saber se de fato tem ou não tem razão.

Por isso é que Marx esclarece que

A questão de se saber se ao pensamento humano pertence a verdade objetiva – não é uma questão da teoria, mas uma questão *prática*. É na práxis que o homem tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno, de seu pensamento (Marx, 1981, p. 103–104).

E acrescenta, “Toda a vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que levam a teoria ao misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis” (Marx, 1981, p. 105).

Portanto, é a prática, e não as ideias, o critério de verdade; é ela que deve demonstrar qual é o método mais adequado para explicar a realidade. Sem sombra de dúvida, para um pesquisador sério, o melhor método é, certamente, aquele que permite “espelhar” melhor a realidade no plano do pensamento, que permite compreender de forma adequada a realidade e, conseqüentemente, poder viver melhor.

Então, perguntamos: Qual método permite compreender efetivamente a realidade, resolver os desafios e garantir uma vida plena: o naturalismo, o escolasticismo, o positivismo, o estruturalismo, a fenomenologia, o materialismo histórico? Todos dão conta?; ou seja, não se trata de travar uma discussão abstrata sobre qual é o melhor método.

Afinal, como dissemos, o melhor método não deve ser outro senão aquele que melhor compreende e explica a realidade. Todavia, considerando-se que o mundo é composto por uma infinidade de objetos, cada um com suas peculiaridades, o método deve dar conta não só de contemplar essa diversidade e sua realidade aparente, mas também de explicar sua essência, sua radicalidade, sua particularidade e sua relação com a universalidade, sua concretude.

Como se pode perceber, o método não se confunde com o método científico (positivista), que se constitui num conjunto de regras e procedimentos formais, definidos *a priori*, que devem ser seguidos para se obter um conhecimento reconhecido como válido e verdadeiro universalmente, a partir do qual se formula uma teoria para explicar todos os fenômenos.

Além disso, diferentemente da metodologia, que se constitui nos meios, nos instrumentos e procedimentos utilizados para a realização de uma investigação, de uma pesquisa e ou de um estudo, o método tem a ver com a compreensão da forma de organização e funcionamento da realidade, isto é, com a explicação da razão de ser dos objetos, com a possibilidade de representar a realidade objetiva de forma efetiva no plano ideal.

O método, entretanto, não é uma fórmula ou um conjunto de regras estáticas, não deve ser arbitrário, nem aparecer como resultado da pura engenhosidade humana de impor à realidade uma forma abstrata para forçá-la a revelar suas propriedades. Diferentemente disso, é dinâmico, deve se subordinar ao próprio movimento da matéria. Em consequência, dada a pluralidade de objetos, se de um lado pode-se falar da pluralidade de métodos, de outro também se pode falar de unidade metodológica, ou ainda, que todos os métodos particulares se revelam como “o método” (Vieira Pinto, 1979).

De qualquer modo, de acordo com Marx, o método deve possibilitar a penetração no âmago da matéria, compreender suas minudências, suas particularidades, suas conexões, suas articulações objetivas, suas múltiplas determinações, para revelar as leis que regem o movimento contraditório da realidade e “espelhá-la” no plano do pensamento, na forma de ideias, como concreto pensado, permitindo agir e resolver os problemas com os quais os homens se deparam.

Nas palavras do próprio Marx,

[...] a investigação tem de se apoderar da matéria, em seus pormenores, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada no plano ideal, a vida da realidade pesquisada (Marx, 2010, p. 28).

Todavia, o conhecimento científico, também conhecido como saber metódico, que está na base da concepção positivista de conhecimento e de sociedade, está assentado sobre a lógica formal não dá conta da plenitude do movimento contraditório da matéria. Por isso, pode-se afirmar que o método científico (positivista), diferentemente do materialismo histórico-dialético, constitui-se num método limitado, pseudocientífico.

Nessa perspectiva se pode falar até mesmo que, dado o seu compromisso com a justificação e legitimação das relações existentes, esse método científico, assume um caráter ideológico, diferentemente do materialismo histórico, que tem compromisso com a transformação social e, em função disso, necessita apreender a realidade, a sociedade e o mundo na sua radicalidade.

Por que Discutir sobre o Método em Marx?

Como nosso objeto de discussão é o método de pesquisa em Marx, não podemos desconsiderar os ataques que ele e seu método, o materialismo histórico-dialético, sofrem. Creio que não é novidade para ninguém que Marx é o intelectual mais criticado e combatido da história. Dizem que ele está morto, que estudou o capitalismo do século XIX, que está ultrapassado, que é anacrônico e não faz mais sentido discutir sobre ele no atual momento.

Todavia, alguém já se perguntou por que tanta preocupação por parte da classe dominante de combater Marx e seu método se não servem para nada? E em sentido oposto, por que não se combate Aristóteles, que é considerado o pai do naturalismo? Por que não se combate Platão, que é considerado o precursor do idealismo? Por que não combate Santo Agostinho e Santo Tomás de Aquino, considerados os responsáveis pela afirmação da concepção escolástica/religiosa de mundo? Por que não

se combate Augusto Comte, que é considerado o genitor do positivismo? Por que não se combate o linguista suíço Ferdinand Saussure, que é considerado o predecessor do estruturalismo? Por que não se combate Edmund Husserl, que é considerado o fundador da fenomenologia? Enfim, por que não se combate nenhum desses intelectuais, nem suas ideologias, e se trava uma luta e um combate implacável à Marx e ao materialismo histórico? Qual é a razão do assentimento e complacência com esses autores e, concomitantemente, dos ataques infundáveis a Marx?

Isso, contudo, não é muito difícil de entender. Pois, nenhum desses autores representa qualquer ameaça à classe dominante e seu poder hegemônico. Por isso, não apenas são tolerados, como também são incensados, defendidos e difundidos. Ao passo que Marx é condenado ao ostracismo.

É nessa perspectiva que o próprio Marx fala que

As ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que é o poder *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder *espiritual* dominante. [...] As ideias dominantes não são mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes [...]; portanto, das relações que precisamente tornam dominante uma classe, portanto as ideias do seu domínio (Marx, 1981, p. 59, grifos do autor).

Em outras palavras, como a classe dominante detém o poder econômico, ela não admite outras teorias e ideologias diferentes das que estão comprometidas com a reprodução de sua condição. Além disso, o fato de ter o controle sobre o poder econômico também lhe permite o controle sobre as ideias, as ideologias, as teorias sociais, os métodos de investigação, bem como das análises e representações da realidade. Logo, promove, patrocina, difunde e impõe a sua concepção de mundo, seus valores e seus métodos como unicamente válidos e aceitos na tentativa de construir um mundo à sua imagem e semelhança.

Ademais, caso ocorra contestação no plano das ideias, para tentar impedir que ocorram mudanças práticas, lança-se mão do aparato burocrático e, no limite, também do arsenal bélico, militar e repressivo. Desse modo, faz-se com que a dominação seja massiva e extensiva.

De igual modo, entretanto, em sentido oposto, como dissemos, a classe dominante trava um combate infundável e sem tréguas a Marx e

ao materialismo histórico, justamente porque, em vez de apenas interpretar o mundo de diferentes maneiras, propõem-se a transformá-lo (Marx, 1981), colocando em risco sua condição de classe, sua dominação e sua hegemonia. Todavia, é importante registrar que a classe dominante faz o possível para que os trabalhadores abominem Marx. Em função disso, ela e ou seus ideólogos têm dedicado/dedicam muito tempo e esforço justamente para conhecer sua obra.

O ex-presidente estadunidense Richard Nixon (1969–1974), por exemplo, lamentava que Marx não fosse tão conhecido nos meios universitários dos EUA. Allen Dulles (1893–1969), ex-dirigente da CIA (Central de Inteligência Norte-Americana) defendia que fosse criada uma cadeira de marxismo a ser ministrada obrigatoriamente nas universidades estadunidenses. No Brasil, Delfim Neto, Roberto Campos (1919–2001), Fernando Henrique Cardoso e José Serra, entre outros, dedicaram anos de estudo à obra de Marx *O Capital*.

Logo, na condição de trabalhadores, não podemos nos somar à burguesia na defesa de autores, concepções e métodos favoráveis a seus interesses e no combate a Marx e ao materialismo histórico, que correspondem aos interesses da classe trabalhadora.

O Método de Pesquisa de Marx

Antes que haja algum mal-entendido, entretanto, é importante mencionar que, quando falamos que o método científico é pseudocientífico, não comporta aqui qualquer conotação negacionista, de combate à ciência, conforme à moda do momento. O que afirmamos não é que o “método científico” (positivista) não seja científico. Afirmamos que aquilo que denominamos de método científico se constitui num método limitado, portanto insuficiente para dar conta de compreender o mundo, os objetos e as relações sociais em sua profundidade, na sua radicalidade, na sua completude, na sua essência.

Por isso, pode-se falar que o método científico é um método pseudocientífico. Pois, apesar de se ocupar da realidade objetiva, como o faz o materialismo histórico-dialético, o faz sem ultrapassar a aparência e a imediatez. Concebem-se os objetos meramente como algo exterior à consciência, e não como produtos da atividade humana, em determinadas condições e em um determinado modo de produção. O método

verdadeiramente científico, portanto, deve permitir e apreender o real nas suas máximas possibilidades, em sua real historicidade, nas suas múltiplas determinações.

Qual é o método que permite atingir essa radicalidade? Eu poderia fazer aqui a defesa de um método que corresponde a essas exigências. Todavia, alguém poderia falar que se trata de uma defesa arbitrária, que não serviria para nada além de alimentar meu ego, pois teria sido definido a partir das simpatias e ideias, e não com base em um critério prático como mencionamos. Em consequência disso, vou deixar para que cada um dos leitores conclua por si qual é o método verdadeiramente científico.

Como dissemos, entretanto, ninguém pode negar que existe um mundo objetivo, concretamente existente, no qual vivemos com seres, objetos e fenômenos; ninguém pode negar que a sociedade está assentada sobre a propriedade privada dos meios de produção, que, por sua vez, implica a divisão da sociedade em classes, na burguesia e no proletariado, e, consequentemente, nas lutas de classes; ninguém pode negar que os interesses da burguesia e dos trabalhadores não são iguais, nem harmônicos, são conflituosos e antagônicos; ninguém pode negar que, em função da divisão social, a neutralidade social é impossível. Aliás, como se pode constatar, não se trata de meras desigualdades, pois as distâncias são abissais. Afinal, os cinco brasileiros mais ricos detêm mais riquezas que a metade da população do País, as oito pessoas mais ricas do planeta, detêm mais riquezas do que a metade da população do globo terrestre e três mil pessoas detêm uma riqueza equivalente a 14 trilhões de dólares, mais que o PIB da Alemanha, do Japão, da Índia e do Reino Unido juntos, que congregam uma população de mais de 1,7 bilhão de pessoas. Ninguém pode negar que nem o homem, nem os objetos estão sozinhos no mundo, e que estamos inseridos em uma totalidade; ninguém pode negar que as condições em que cada um vive, não dependem apenas dos indivíduos, nem da consciência de cada um. Por fim, ninguém pode negar que é possível compreender a realidade objetiva.

Ao que parece, a constatação dessa realidade não é apenas de que escreve este texto, fazem parte da realidade objetiva. Então, como a discussão é acerca do/s método/s, perguntamos: Qual dos métodos

mencionados considera efetivamente todas essas determinações sociais e históricas?

O fato é que, independentemente de considerar ou não, de ter consciência dessa realidade ou não, esses fenômenos e essas determinações existem. Como nos diz Marx,

[...] na produção social de sua vida, os homens contraem determinadas relações, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. (Marx, s.d., p. 301).

E acrescenta que, “o modo de produção condiciona o processo social, político e espiritual em geral. Não é a consciência que determina o ser, mas, pelo contrário, o ser social é que determina a sua consciência” (Marx, s.d., p. 301).

Por fim, conclui:

como exprimem a sua vida, assim os indivíduos são. Aquilo que eles são coincide, portanto, com a sua produção, com o *que* produzem e também com o *como* produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção (Marx, 1981, p. 23).

Isso significa que os indivíduos não são nem resultados de uma determinação da natureza, da vontade divina, da subjetividade, nem produtos de si mesmos. A forma como vivem e até mesmo como pensam tem a ver com as relações que travam em cada momento na luta pela existência, mediadas pelo modo de produção e pela etapa de desenvolvimento das forças produtivas materiais da sociedade. Portanto, se não estou equivocado e se Marx tem razão, o melhor método não deve ser outro senão aquele que possibilita remover o “místico véu de névoa” (Marx, 2013, p. 154) que encobre a realidade, apreender a essência do real e representá-lo como concreto pensado no plano das ideias.

Assim sendo, perguntamos novamente: Qual é o método que permite compreender e “espelhar” essa materialidade em sua radicalidade? O idealismo, o naturalismo, o escolasticismo, o positivismo, o estruturalismo, a fenomenologia? Ou, dizendo de outro modo, se o método que adotarmos não considera os determinantes fundamentais, pode-se

considerar adequado para investigar, compreender e explicar efetivamente a sociedade?

Não negamos as contribuições parciais de cada um dos métodos do ponto de vista histórico. Porém, como a vida depende do conhecimento, quanto melhor o método permitir compreender e explicar a realidade, tanto melhor ela poderá ser. Por isso não podemos nos satisfazer com qualquer tipo de conhecimento, e, portanto, com qualquer método. Necessitamos de um método que possibilite penetrar no íntimo dos processos naturais e sociais, desvelar as determinações e os antagonismos sociais, extrair um conhecimento aprimorado, superar a alienação e transformar a sociedade. Afinal, ninguém consegue apanhar a ostra se não penetrar na concha. Da mesma forma não será possível transformar a realidade se não se produzir um conhecimento verdadeiro.

Do diagnóstico adequado e, portanto, do conhecimento efetivo da realidade, depende a resposta para enfrentar de forma apropriada os problemas e desafios com os quais nos deparamos para garantir uma condição vida de melhor. Foi com essa determinação que Marx, com Engels, debruçaram-se sobre o que havia de mais desenvolvido à época, sobre o idealismo alemão, sobre a economia política clássica, sobre o materialismo limitado de Feuerbach e o socialismo utópico na busca de um novo método.

A preocupação desses eminentes pensadores, intelectuais e militantes, porém, não era de elaborar um método no intuito de conquistarem fama, de gozarem de prestígio junto às autoridades, de serem convidados para os fartos banquetes dos que vivem da exploração do trabalho alheio, nem de auferirem ganhos materiais e acumular capital.

Diferente disso, a preocupação era de elaborar um método que permitisse expressar a realidade efetiva no plano do pensamento, que revelasse a verdade. Desse modo, em oposição aos demais métodos, construídos a partir de pressupostos arbitrários, que apenas consideravam parcialmente a materialidade, Marx e Engels, partindo da produção e reprodução da vida material, quer dizer, da própria dinâmica da materialidade, edificaram um método, o materialismo histórico-dialético, capaz de não só desvelar as contradições e os antagonismos social, mas também possibilitar a superação do modo de produção existente.

Aliás, a preocupação de Marx com a compreensão efetiva da realidade o acompanhou desde a juventude, quando ainda se encontrava no Ensino Médio. Naquele momento, seu professor solicitou que escrevesse uma redação acerca dos desafios de um jovem diante da escolha de sua profissão. Nessa composição, escreveu que **o mais feliz dos homens é aquele que faz mais homens felizes**.

Essa motivação, fazer os homens felizes, consumiu todas as suas energias. Percebendo a limitação dos métodos existentes e o seu compromisso com a legitimação do *status quo*, da pobreza, das desigualdades sociais e a superexploração dos trabalhadores, Marx buscou construir um método que desse conta de compreender, explicar, intervir e transformar a realidade. Pois, para que os homens possam gozar de uma vida plena e serem felizes, faz-se necessário ter acesso e usufruir dos bens materiais e culturais que produzem. Para isso, carece compreender efetivamente a realidade e transformá-la. É da busca incansável por um método que correspondesse a essas exigências e necessidades que resultou no materialismo histórico.

Muitos, no entanto, confundem o materialismo histórico com o método científico (positivista). Ambos são materialistas e “científicos”. Não obstante, como dissemos, enquanto o método científico considera os objetos apenas como algo exterior à consciência, como mera materialidade empírica e aparente, o materialismo histórico-dialético penetra no âmago da matéria, desvela suas relações, suas contradições e seus antagonismos, compreende os objetos, as formas de ser e pensar mediados pelas relações sociais de produção.

Nesse sentido, pode-se falar que o método científico é um método limitado, ideológico e pseudocientífico; pois, na análise dos objetos, a despeito de partir da realidade empírica, assim como o faz o materialismo histórico, restringe-se à sua imediatez, não considera suas razões profundas, a totalidade vigente, a existência das classes, as contradições e os antagonismos sociais, enfim não considera as multideterminações.

Quer dizer, no método pseudocientífico, a essência se confunde com a aparência. Ao passo que, para o método verdadeiramente científico, isto é, para o materialismo histórico-dialético, a aparência e a essência não coincidem. Nesse caso, a aparência, na função da forma imediata de ser da matéria, constitui-se apenas no ponto de partida para o conhe-

cimento. A partir dele, procura apreender suas determinações, desvelar sua pseudoconcreticidade e revelar o ser, os objetos e fenômenos como resultado da síntese de múltiplas determinações.

Por outro lado, diferentemente da fenomenologia, para quem a essência é inatingível e incognoscível, considerando as categorias trabalho, classes sociais, conflitos de classes, antagonismos sociais, mediação e totalidade, o materialismo histórico-dialético defende o seu contrário, a possibilidade de conhecer de modo objetivo a materialidade, ou então, de transformá-la no concreto pensado.

Em função da apologia e do compromisso com a reprodução social, todavia, o método científico não só não extrai as máximas possibilidades da realidade, como também camufla e escamoteia as contradições. Já o materialismo histórico, dado o seu compromisso com a transformação social, toma as determinações sociais como pressuposto e ponto de partida para a análise e investigação.

Assim, após intenso esforço e muitos anos de estudos, investigações e reflexões, com o intuito de encontrar um método que possibilitasse compreender de modo adequado a realidade e transformá-la, Marx chegou a um método superior, verdadeiramente científico, ao Materialismo Histórico-Dialético, que serviu de fio condutor para todos os seus estudos realizados a partir então. O próprio autor afirma: “O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu de fio condutor aos meus estudos, pode resumir-se assim: [...]”. (Marx; s.d., p. 301).

Foi por meio dele que Marx foi além da aparência, penetrou no coração do modo de produção capitalista, desvelou as leis de funcionamento da sociedade e revelou que o trabalho explorado, a mais valia, se constitui no cerne do capital. Todavia, apesar de o materialismo histórico representar a possibilidade de os trabalhadores romperem com as correntes e cadeias que os prendem, de restabelecer o encontro entre a teoria e a prática por meio da superação da fragmentação social, que, por sua vez, impõe a fragmentação no plano das ideias e teorias, apesar de os trabalhadores encontrarem no materialismo histórico-dialético as armas da crítica para a sua libertação e emancipação, não significa que Marx seja conhecido, amado e estudado pela maioria daqueles a quem dedicou toda a sua vida: os trabalhadores. Ao contrário, após mais de dois séculos de seu nascimento, não só

continua sendo ignorado pela maioria dos trabalhadores bem como se intensificam as campanhas de exorcização e de execração realizada pela classe dominante, no intuito de que, ao invés de os trabalhadores o defenderem, desprezem-no e odeiem-no.

Por outro lado, se Marx tivesse empregado toda a sua inteligência e determinação, que não lhe faltavam, em benefício próprio, para descobrir novas formas de ampliar a extração da mais-valia e acumular capital, seguramente seria incensado, condecorado e transformado em exemplo, digno de culto e reverência; gozaria de uma vida tranquila, seria bajulado pelos jornalões, teria espaços nos grandes blogs, nos canais de rádio e TV, seria convidado para pomposos encontros e fartos comensais com grandes empresários, políticos, “cidadãos de bem” e autoridades, e provavelmente seria agraciado com o Prêmio Nobel de Economia. Ao invés disso, escolheu a causa dos trabalhadores e da transformação social. Por isso, foi amaldiçoado, condenado a uma vida de amargura e miséria, foi perseguido e expulso de diversos países justamente por desvelar e revelar os sagrados segredos do capital.

Não é sem motivo que, portanto, quando nos deparamos com a maior concentração de riquezas da história, enquanto a extrema-Direita avança a passos largos, a escola e os trabalhadores são bombardeados diuturnamente pelos negacionistas e por uma tempestade de *fake news*, colocando em risco até mesmo as conquistas humanas e civilizatórias mais elementares.

Em consequência disso, os trabalhadores, em especial os da educação, não podem se dar por satisfeitos em utilizar quaisquer métodos, nem fazer quaisquer pesquisas supostamente neutras e desinteressadas. Afinal, os problemas com os quais se deparam são candentes. Entre eles, mencionamos os relacionados à questão ambiental, as calamidades naturais e sociais, as migrações e imigrações forçadas, a construção de muralhas que separam pessoas, o esgarçamento do tecido social, o fundamentalismo, o genocídio do povos originários, a eleição de governos autoritários, a destruição dos direitos trabalhistas e sociais, a violência, o preconceito, o ódio, o racismo, a miséria, a fome, o aumento do feminicídio, o uso do conhecimento, dos algoritmos, da ciência, da inteligência artificial e da tecnologia para amainar as lutas e favorecer a concentração de capital, o aumento do controle social, a disseminação

do negacionismo, os ataques à democracia, o avanço da extrema direita e do fascismo; enfim, os horrores das guerras.

Tudo isso coloca a urgente e inadiável necessidade de alocar a ciência a favor da transformação social, em benefício de toda a humanidade. Como nos diz Marx, “à porta da ciência, como à porta do inferno, deveria estampar-se esta divisa: *“Qui si convien lasciare ogni sospetto; ogni vità convien che qui sia morta”* (Deixe-se aqui tudo o que é suspeito; mate-se aqui toda vilania) (Marx, s.d., p. 303). Quer dizer, a ciência deve ser utilizada para resolver os problemas humanos. Ou então, como nos diz Brecht: “A única finalidade da ciência é a aliviar a miséria humanidade [...]” (1991, p. 165).

É importante, contudo, frisar que não se trata da ciência positivista, que confunde objetividade com neutralidade. Trata-se sim da ciência compreendida a partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético. Caso contrário, não será possível conhecer e se apropriar efetivamente da realidade e, muito menos, contribuir para a superação do modo de produção existente.

Quer dizer, a defesa do conhecimento científico carece de adjetivação. Por si só, ainda que tenha possibilitado a crítica ao idealismo e contribuído para o desenvolvimento social, não se propõe a superar a alienação e a ordem existente. Por isso, como dissemos, a ciência e o conhecimento científico precisam ser pensados na perspectiva materialista histórico-dialética.

Desse modo, aos educadores, pelos motivos expostos, não cabe se limitar à socialização dos “conhecimentos científicos” de forma supostamente neutra e desinteressada, mesmos aqueles mais elaborados. Diferentemente disso, o trabalho pedagógico realizado com base no materialismo histórico deve possibilitar aos alunos o acesso aos conhecimentos verdadeiramente científicos, de tal modo que consigam se apropriar das determinações legais gerais da materialidade, desvelar a realidade, superar as ilusões, adquirir consciência de sua condição de classe e se inserir na sociedade como agentes transformadores.

Os conhecimentos não devem se limitar meramente a “enfeitar o cérebro”, nem a uma realização fantástica do homem, devem possibilitar a superação do “vale de lágrimas” concreto e a consequente humanização

efetiva. Isso, porém, só será possível se realizar se se tiver consciência de classe e se for consequente em relação a ela.

Em suma, por sua dimensão, profundidade e radicalidade, o método de pesquisa de Marx constitui-se num método verdadeiramente científico. Assim, se por um lado a classe dominante empenha todas as suas forças para negá-lo e difundir os métodos e ideologias adequadas à perpetuação da alienação, no intuito de reproduzir seus interesses, manter a exploração e eternizar seus privilégios, por outro, aos trabalhadores faz-se necessário adotar o materialismo histórico-dialético, condição indispensável à compreensão efetiva da realidade, à desideologização, à transformação social, à superação do modo de produção existente e a construção de uma sociedade efetivamente humana.

Referências

Brecht, Bertolt. **Teatro completo**, em 12 volumes. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991, p. 51-170. (Coleção teatro; v. 9 – 14).

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política, livro I: o processo de produção do capital [1867]. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I [1867]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MARX, Karl. Prefácio à “contribuição à crítica da economia política”. *In*: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, [s.d.].

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. *In*: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Lisboa: Edições Avante, 1981.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Lisboa: Edições Avante, 1981.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.



capítulo 5

O desenvolvimento de pesquisas na área das teorias e políticas curriculares: algumas possibilidades¹

Julia Malanchen²

INTRODUÇÃO

Este trabalho insere-se na temática das teorias e políticas curriculares, com foco na análise do currículo escolar. Dentro dessa área, abordam-se diversos elementos que permeiam a noção de currículo, considerando suas diferentes manifestações nos documentos oficiais e na produção teórica existente. Dessa forma, a discussão não se limita ao termo “currículo escolar”, mas abrange um conjunto mais amplo de conceitos relacionados.

- ¹ Texto elaborado a partir do curso “A pesquisa sobre teorias e políticas curriculares”, ministrado no projeto de extensão: A produção do conhecimento em história da educação: métodos, técnicas e abordagens – organizado pelo grupo de pesquisas HISTEDOPR da Unioeste, no dia 15 de setembro de 2023.
- ² Doutora em Educação Escolar. Docente Associada no Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino na UNIOESTE/Campus de Foz do Iguaçu (PR). É líder do grupo de pesquisas e estudos EMANCIPAR na UNIOESTE. Integrante do grupo de pesquisa Estudos Marxistas em Educação da UNESP/Araraquara e do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil GT da Região Oeste do Paraná HISTEDOPR na Unioeste. E-mail: julia.malanchen@unioeste.br

As professoras Alice Lopes e Elizabeth Macedo, reconhecidas nacionalmente por suas contribuições na área de currículo, oferecem importantes subsídios para o entendimento das questões curriculares. Entre os aspectos por elas destacados, está a necessidade de compreender a origem e a etimologia do termo “currículo”.

Geralmente, o currículo é associado à grade curricular, às disciplinas, às atividades e às respectivas cargas horárias. No entanto, é fundamental compreendê-lo também como uma forma de organização do processo de ensino-aprendizagem. Ao se considerar o espaço da educação escolar, percebe-se que a noção de currículo transcende a ideia de um programa, de uma lista de conteúdo ou de objetivos já definidos.

Nos últimos anos, destaca-se a relevância da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual incide tanto sobre o campo das políticas curriculares quanto sobre o entendimento das concepções e teorias que a fundamentam. A BNCC também propõe uma nova forma de organização das disciplinas, utilizando o termo “componente curricular” em substituição à terminologia tradicional: disciplina. Apesar disso, nesse trabalho, opta-se aqui por manter o uso da palavra “disciplina”, em consonância com a tradição acadêmica clássica.

A história das disciplinas escolares e do currículo escolar permite compreender mais profundamente o objeto de estudo de cada área do conhecimento. Além dos termos recorrentes como “grade curricular”, “programa de disciplina” e “bloco de conteúdos”, observa-se a presença de outras expressões em documentos e na literatura especializada, como, por exemplo, “proposta pedagógica”. Em muitos casos, essa expressão é utilizada como sinônimo de “currículo escolar”, uma vez que se refere a um conjunto de diretrizes que envolvem o processo de ensino-aprendizagem e o planejamento curricular.

Destaca-se, ainda, o papel da BNCC na atualidade, bem como experiências anteriores, como as Diretrizes Curriculares Estaduais formuladas durante o governo Requião no estado do Paraná³, organizadas para cada disciplina ou etapa da educação básica. Outro elemento relevante é o Projeto Político-Pedagógico (PPP), que contempla não apenas concep-

3 Diretrizes Curriculares Estaduais (2008-2019). Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Pagina/DCE-2008-2019>. Acesso em: 9 jul. 2025.

ções de sociedade, formação humana, escola e docência, mas também incorpora o currículo como eixo estruturante da formação dos sujeitos inseridos nas redes de ensino.

Dessa forma, compreende-se que o entendimento do currículo escolar exige a análise de múltiplos conceitos e termos, os quais variam conforme os contextos históricos, políticos e teóricos nos quais estão inseridos.

As Pesquisas na Área do Currículo Escolar

A Pedagogia Histórico-Crítica, abordagem teórica que fundamenta as nossas produções acadêmicas – sejam elas de orientação, publicação ou formação continuada –, compreende o currículo como uma construção histórica da humanidade. Tal concepção tem origem nas formulações do professor Dermeval Saviani e, atualmente, é sustentada por um amplo coletivo de pesquisadores em âmbito nacional, que pesquisam e produzem a partir dessa teoria pedagógica. Nesse contexto, o currículo transcende o caráter de documento técnico ou de simples organização de conteúdos e objetivos a serem atingidos; ele representa, antes, uma expressão das lutas sociais pela consolidação e democratização da escola pública, especialmente no que tange à sua ampliação e socialização junto às classes populares.

Para esta teoria pedagógica, o currículo deve ser compreendido como um instrumento que contempla não apenas a organização escolar, mas inclusive a articulação de materiais didáticos, a formação docente e a defesa da escola pública como espaço de acesso universal ao saber produzido historicamente pela humanidade. Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica defende que o currículo escolar deve expressar os conteúdos essenciais, propor metodologias de ensino e avaliação, bem como refletir uma concepção filosófica coerente com sua base teórica, que se assenta nos fundamentos do materialismo histórico-dialético, conforme proposto pelo Marxismo.

Por se tratar de uma pedagogia de orientação marxista, a Pedagogia Histórico-Crítica defende o acesso universal ao conhecimento historicamente acumulado – o saber clássico – como direito de todos os sujeitos, em especial da classe trabalhadora. A seleção dos conteúdos presentes no currículo deve ser, portanto, intencional e comprometida com a apropriação crítica da cultura universal, historicamente produzida,

por parte de todos os indivíduos, e não apenas dos filhos da burguesia ou das elites dominantes.

A partir dessa perspectiva, é possível delinear diversas possibilidades de recorte e problematização para a construção de objetos de pesquisa em Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), projetos de Iniciação Científica, dissertações, teses, pesquisas de pós-doutorado e outros estudos acadêmicos, como aqueles realizados durante licenças sabáticas.

Tomando o currículo como eixo central, torna-se viável desenvolver investigações que abordem as teorias curriculares, compreendidas como conjuntos de concepções que fundamentam diferentes visões sobre o currículo e sua função social. Essa análise implica considerar tanto os fundamentos teóricos quanto as políticas curriculares que estruturam os currículos municipais, estaduais e nacionais. Desse modo, compreender a configuração de um currículo demanda o entendimento das políticas públicas de educação, uma vez que estas influenciam diretamente a elaboração e implementação dos currículos oficiais.

A história do currículo, por sua vez, constitui outro campo fecundo de investigação, distinto das teorias e políticas curriculares. Tal abordagem permite analisar as transformações históricas do currículo no âmbito das instituições escolares, com ênfase em suas formas de implementação nos sistemas municipais e estaduais de ensino. Um exemplo atual e relevante é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual se tem configurado como objeto central de múltiplas pesquisas em nível nacional. Tais estudos variam entre análises críticas (que evidenciam os limites e contradições de uma BNCC orientada pela pedagogia das competências) e abordagens descritivas (que se concentram nos aspectos técnicos de sua implementação, muitas vezes sem um posicionamento crítico acerca de seus pressupostos teóricos).

No texto *Currículo Escolar e Pedagogia Histórico-Crítica: formação emancipadora e resistência ao capital* (Malanchen, 2021), de nossa autoria, propõe-se uma diferenciação conceitual entre as pesquisas desenvolvidas no campo da história do currículo e aquelas voltadas aos estudos curriculares no âmbito das teorias curriculares. Para tanto, utiliza-se como referência a obra da professora Nereide Saviani, intitulada *Saber Escolar, Currículo e Didática* (2000), que constitui uma das primeiras publicações a abordar especificamente a temática do currículo sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

Ao longo de seus capítulos, a autora apresenta reflexões relevantes sobre a questão curricular, destacando a importância de compreender a história do currículo como parte integrante da história da educação e das ideias pedagógicas. Trata-se de uma abordagem que permite analisar como o currículo foi se constituindo historicamente, quais foram os autores e as correntes de pensamento que contribuíram para sua constituição e de que modo esse campo de estudos se consolidou como área específica da pesquisa educacional.

Por outro lado, os estudos curriculares e as teorias curriculares dizem respeito à análise das distintas teorias pedagógicas que influenciam, direta ou indiretamente, a organização curricular. A definição de uma teoria curricular implica compreender seus fundamentos epistemológicos, filosóficos e pedagógicos, uma vez que pensar o currículo implica, necessariamente, pensar o projeto educativo de uma escola, os processos de ensino-aprendizagem e as finalidades sociais atribuídas à educação. Portanto, ao se delinear um objeto de estudo, é possível optar por um enfoque mais voltado à história da educação, contemplando a história das ideias pedagógicas e do currículo, ou por uma perspectiva centrada nas teorias curriculares e suas implicações nas políticas educacionais.

No artigo mencionado (Malanchen, 2021), são apresentadas sugestões de caminhos investigativos. Pensar a história do currículo, por exemplo, envolve analisar como determinadas correntes do pensamento pedagógico influenciaram a organização dos conteúdos, das práticas de ensino e dos espaços escolares. Isso implica o estudo de autores recorrentes nos campos da história da educação, da didática geral, das disciplinas escolares, da psicologia educacional e da filosofia da educação. Tais áreas, ao se articularem, contribuem para a formulação de uma teoria pedagógica e, conseqüentemente, de uma teoria curricular.

Autores clássicos como João Amós Comenius, Jean-Jacques Rousseau e os membros da Companhia de Jesus são exemplos significativos para essa análise. A obra *Didática Magna*, de Comenius (2002), é considerada um marco inicial na sistematização da didática, e já apresenta elementos fundamentais para a construção de um currículo – como a defesa do ensino universal e a valorização da natureza como instrumento educativo. Da mesma forma, *Emílio ou Da Educação*, de Rousseau (1999), permite identificar concepções curriculares implícitas, a partir da proposta educativa construída para o personagem Emílio. O *Ratio Studiorum*

(Franca, 1952), documento elaborado pelos jesuítas, constitui-se como um currículo formal, cuja estrutura e objetivos refletem uma concepção pedagógica claramente definida.

Esses autores, mencionados, demonstram que, ao longo da história da educação, diferentes concepções curriculares foram sendo desenvolvidas com base nas ideias pedagógicas predominantes em cada época. A análise dessas contribuições permite compreender como o pensamento curricular contemporâneo é, em grande medida, resultado dessas formulações teóricas e práticas acumuladas nesse processo histórico.

Ao se analisar a obra de Anton Makarenko (2012), observa-se a forma como o autor estruturou o trabalho educativo nas comunas da União Soviética, especialmente no que se refere à atuação com jovens considerados indisciplinados. A organização pedagógica por ele proposta revela uma concepção educativa fundamentada na coletividade, no trabalho e na disciplina, articulando elementos curriculares com aspectos sociais e políticos do contexto soviético.

Outro autor relevante para a reflexão curricular é Lev S. Vygotsky (2001), cuja contribuição está relacionada à teoria do desenvolvimento humano e à importância dos conceitos científicos no processo educativo. A teoria histórico-cultural de Vygotsky apresenta fundamentos que influenciam diretamente a compreensão do currículo na função de mediador do desenvolvimento cognitivo e social dos educandos.

No campo contemporâneo, destaca-se a produção de Michael Young (2016), pesquisador britânico com o qual foi realizado o meu estágio de pós-doutorado. Young é conhecido pela formulação do conceito de *conhecimentos poderosos*, que defende a centralidade de conteúdos acadêmicos estruturados como forma de elevar o conhecimento dos estudantes. Essa perspectiva converge, em certa medida, com os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, sobretudo no que diz respeito à valorização do conhecimento sistematizado e historicamente produzido pela humanidade.

Nesse sentido, a obra de Dermeval Saviani (2003a; 2003b) também assume papel de destaque. Saviani, fundador da Pedagogia Histórico-Crítica no Brasil, tem sido objeto de estudo em diversas pesquisas acadêmicas, como a tese de doutoramento da professora Carolina Nozella Gama (2015), que explora os fundamentos curriculares a partir de sua produção teórica.

Todos esses autores e perspectivas possibilitam a construção de uma teoria curricular comprometida com uma concepção de sociedade, ser humano, escola e conhecimento historicamente situado.

Ao se considerar o campo das teorias curriculares, é necessário compreender que esse campo se consolida de forma mais sistematizada a partir das primeiras décadas do século XX, notadamente entre 1900 e 1920. Esse processo ocorreu em função da ampliação das redes escolares, motivada pelas transformações econômicas e sociais advindas da Revolução Industrial. A escolarização das classes populares exigiu a elaboração de diretrizes curriculares capazes de organizar e orientar o processo de ensino para um número crescente de estudantes.

Antes desse período, o acesso à educação era limitado a determinados grupos sociais, como membros do clero, indivíduos com recursos financeiros para frequentar instituições privadas ou aqueles que buscavam formação em outros países. A universalização do acesso à escola pública exigiu, portanto, uma reestruturação curricular.

Nesse contexto, consolidou-se a primeira grande teoria curricular, comumente denominada pela literatura como Teoria Tradicional. No entanto, conforme discutido na obra publicada a partir da minha tese (Malanchen, 2016), essa abordagem é denominada como **Teoria Conservadora**, por refletir uma organização pragmática e tecnicista do currículo, voltada à formação de sujeitos adaptados às exigências do mercado de trabalho, sobretudo das fábricas e indústrias emergentes. Além disso, nesse período também se destaca o surgimento do movimento escolanovista, associado à chamada Escola Nova, cujas formulações se inserem nesse esforço técnico de sistematizar conteúdos, métodos e objetivos comportamentais no âmbito escolar.

A partir das décadas de 1950 e 1960, emergem as chamadas teorias críticas no campo curricular, marcadas por uma forte contestação às premissas das teorias tradicionais, conservadoras e tecnicistas que prevaleciam até então. Essas teorias críticas, ainda que não se vinculem diretamente à Pedagogia Histórico-Crítica, compartilham com esta a rejeição ao tecnicismo e à neutralidade ideológica presentes nas formulações curriculares clássicas. Nesse contexto, as críticas dirigiram-se não apenas à estrutura e aos objetivos do currículo, mas também à concepção de conhecimento que o fundamentava, bem como aos meca-

nismos ideológicos subjacentes ao processo de seleção e organização dos conteúdos escolares.

Tais teorias passaram a problematizar de forma profunda as formas hegemônicas de produção e transmissão do saber, discutindo o currículo como instrumento de reprodução social. Ainda assim, apesar da crítica, essas abordagens não necessariamente propuseram alternativas organizadas e fundamentadas para uma transformação radical do currículo a partir de um projeto societário específico.

Nas décadas de 1980 e 1990, observa-se um desdobramento das críticas formuladas, resultando na emergência de teorias pós-críticas e multiculturalistas. Fundamentadas em pressupostos do pensamento pós-moderno, essas abordagens ampliaram o escopo das críticas, passando a questionar a centralidade da ciência, da razão, da história e, inclusive, dos fundamentos marxistas. Como consequência, delinearam-se propostas curriculares voltadas à valorização das múltiplas identidades e experiências culturais, reivindicando a construção de currículos específicos para diferentes grupos sociais, étnico-raciais, de gênero, entre outros.

Essa pluralidade teórica resultou na constituição de campos como as teorias interculturais, o pensamento decolonial e os estudos identitários, os quais, embora contribuam para a democratização do debate curricular, não apresentam, em geral, uma crítica sistemática à estrutura de classe da sociedade capitalista, nem propõem transformações estruturais da escola na função de instituição social.

Diante desse panorama, destaca-se a Pedagogia Histórico-Crítica como uma teoria curricular marxista que se diferencia das abordagens críticas e pós-críticas. Essa perspectiva compreende o currículo como instrumento de mediação entre o conhecimento historicamente produzido pela humanidade e a formação omnilateral dos sujeitos da classe trabalhadora. Trata-se de uma teoria que não apenas critica os fundamentos do sistema capitalista, mas inclusive propõe uma alternativa de organização curricular pautada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético.

Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica não se limita à denúncia das contradições do sistema educacional, tampouco à conquista de direitos pontuais por determinados grupos sociais. Ao contrário, propõe a construção de um currículo que contribua efetivamente para a supera-

ção das relações sociais capitalistas e para a constituição de uma nova sociabilidade, assentada na emancipação humana e na universalização do acesso ao conhecimento científico, filosófico e artístico.

No campo das investigações curriculares, observa-se que a metodologia mais amplamente utilizada corresponde à pesquisa bibliográfica, complementada, em muitos casos, pela análise documental. Essa predominância decorre, sobretudo, das condições de tempo e estrutura dos programas de pós-graduação, em especial no mestrado, que frequentemente não possibilitam o desenvolvimento de estudos empíricos mais aprofundados. A análise de documentos como currículos municipais (por exemplo, de Cascavel, Foz do Iguaçu e da Associação dos Municípios do oeste do Paraná – AMOP), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a BNCC do Paraná configura uma prática recorrente nesse tipo de abordagem metodológica.

Nos programas de doutorado, no entanto, há maior viabilidade para a realização de pesquisas de campo que envolvem a observação da implementação curricular em contextos escolares, redes de ensino ou salas de aula. Nesses casos, é possível recorrer a metodologias como a pesquisa participante, pesquisa-ação ou estudos de caso, conforme os objetivos específicos da investigação.

No que tange ao objeto de estudo, é necessário destacar que as teorias curriculares constituem um campo que transcende a simples elaboração de documentos normativos. A definição de currículo está intrinsecamente relacionada à teoria que o sustenta. Assim, não se trata de compreender o currículo como uma estrutura neutra ou tecnicamente determinada, mas como uma construção que carrega intencionalidades e disputas ideológicas.

É fundamental compreender que toda definição de currículo revela, em última instância, a concepção teórica e epistemológica que a fundamenta. Em outras palavras, a definição de currículo não exprime uma essência universal, mas evidencia as escolhas e os compromissos de determinada teoria pedagógica. Deste modo, o currículo expressa valores, concepções de conhecimento, ser humano, sociedade e educação, refletindo o projeto formativo que orienta sua elaboração e implementação.

No caso da Pedagogia Histórico-Crítica, por exemplo, parte-se da compreensão de que a sociedade está estruturada em classes sociais

e que, portanto, a disputa sobre o que deve ou não integrar o currículo está diretamente ligada à luta de classes. A partir dessa perspectiva materialista e marxista, defende-se que os filhos e filhas da classe trabalhadora têm direito ao acesso ao conhecimento histórico acumulado pela humanidade, em sua forma mais elaborada, como meio de apropriação da cultura e de transformação da realidade social.

A escola, nesse contexto, deve ser concebida como um espaço de mediação entre o conhecimento científico, filosófico, histórico e artístico e a formação omnilateral dos sujeitos. A organização curricular, a atuação docente, os processos avaliativos e a própria proposta pedagógica devem estar orientados por uma concepção de formação humana comprometida com a superação das desigualdades sociais, do individualismo, do preconceito e da lógica meritocrática.

Pensar o currículo, portanto, exige uma reflexão profunda sobre o projeto de sociedade que se deseja construir e sobre o papel da educação nesse processo. Em uma realidade marcada por desigualdades estruturais, como fome, miséria, racismo, violência, insegurança e carência de direitos básicos, torna-se imprescindível conceber propostas curriculares que não apenas reconheçam essas condições, mas sobretudo que contribuam ativamente para sua transformação.

A defesa de um currículo voltado à classe trabalhadora implica, assim, uma tomada de posição ética e política que orienta a escolha dos conteúdos, das metodologias, da avaliação e da organização do trabalho pedagógico. É a partir dessa base que se sustenta a luta por uma escola comprometida com a emancipação humana e com a construção de uma nova sociedade. Para além do que está estabelecido na BNCC, a qual se encontra fundamentada na pedagogia das competências, é necessário propor alternativas que ultrapassem esse modelo, cuja orientação pedagógica também deve ser analisada criticamente.

No âmbito das pesquisas e formações docentes, são frequentemente levantadas categorias como currículo silenciado, currículo oculto, currículo percebido e currículo diferenciado. No entanto, é importante ressaltar que tais categorias, embora pertinentes em determinados contextos, tendem a se diluir quando submetidas a uma análise crítica fundamentada em uma concepção teórica mais ampla. Questões fundamentais, como a concepção de ser humano expressa no currículo e a orientação

pedagógica que guia o trabalho do professor, devem ser priorizadas, uma vez que essas são as dimensões que estruturam as práticas escolares e revelam as intenções formativas implícitas nos documentos curriculares.

Estudar as diferentes expressões do currículo – formal, real e oculto – é válido, desde que tais análises estejam articuladas a uma teoria pedagógica aprofundada e a uma concepção de educação que permita compreender o fenômeno educacional em sua totalidade. Do contrário, corre-se o risco de tratar os conceitos de maneira fragmentada e desconectada do projeto educacional que os sustenta.

Compreende-se que os processos de reprodução presentes nas políticas curriculares são parte de um movimento mais amplo de disputa por sentidos na educação. Reconhece-se também o papel do professor como sujeito ativo, cujas concepções, formações e práticas podem contribuir para processos de emancipação dos estudantes. Nesse sentido, enfatiza-se a importância de aprofundar a reflexão sobre as concepções que fundamentam o currículo e suas implicações na formação humana.

Ao considerar as diferentes teorias curriculares, é imprescindível que a análise se desdobre em torno de qual projeto de sociedade se deseja defender: se um projeto que perpetua a desumanização, a alienação, a exploração e a opressão, ou se um projeto comprometido com a transformação social, com a superação das desigualdades e com a emancipação dos sujeitos. A reflexão curricular, portanto, deve partir de uma leitura crítica da realidade e da compreensão de que as desigualdades sociais não apenas persistem, mas também se aprofundam em múltiplas dimensões.

Fontes e Temas para o Desenvolvimento da Pesquisa sobre Currículo Escolar

Diante disso, diversos eixos de investigação se apresentam no campo do currículo, tais como a análise da BNCC, dos currículos estaduais e municipais, das disciplinas escolares e da forma como estas vêm sendo organizadas e desenvolvidas nas redes de ensino. Também é relevante investigar a história do currículo nas diferentes localidades, bem como a trajetória das disciplinas escolares – História, Geografia, Matemática, Arte, Educação Física, entre outras –, considerando os fundamentos pedagógicos que orientaram sua constituição.

Além disso, é possível desenvolver pesquisas que explorem os desenvolvimentos curriculares a partir do pensamento pedagógico de autores como Paulo Freire, refletindo, por exemplo, sobre quais propostas curriculares podem ser elaboradas à luz de sua concepção de educação crítica e libertadora. Do mesmo modo, a Pedagogia Histórico-Crítica, especialmente a partir das contribuições de Dermeval Saviani, oferece fundamentos para análises profundas sobre a história das ideias pedagógicas e sua relação com o currículo.

A investigação sobre as reformas curriculares e os marcos legais também constitui um campo fecundo de pesquisa. A Lei nº 5.692/1971, por exemplo, instituída durante o regime militar, representa um marco da pedagogia tecnicista no Brasil e impôs profundas alterações no antigo segundo grau, com forte viés profissionalizante. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, por sua vez, trouxe novos contornos ao debate curricular e influenciou diretamente a formulação de propostas para a educação infantil, a educação a distância, bem como as diferentes modalidades de ensino.

Destaca-se, nesse contexto, a necessidade de estudos voltados para a educação especial, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a educação do campo, indígena e quilombola, e as discussões relativas à BNC-Formação (Resolução CNE/CP nº 4/2024), que incorpora novamente os pressupostos da pedagogia das competências. Tais áreas configuram-se como espaços relevantes de investigação que demandam análises curriculares sensíveis à diversidade social, cultural e econômica dos sujeitos envolvidos.

Por fim, é fundamental retomar as duas dimensões estruturantes da análise curricular: a história do currículo e as teorias curriculares que o fundamentam. Essas dimensões oferecem as bases necessárias para uma leitura crítica e comprometida com a transformação social e com a formação humana integral dos estudantes, especialmente daqueles pertencentes à classe trabalhadora.

Alguns campos fundamentais podem ser explorados como ponto de partida para a construção de uma revisão bibliográfica sólida e para a definição de temas de pesquisa em nível de mestrado ou doutorado. Entre esses campos, destacam-se os estudos voltados à **história do currículo**, às **teorias curriculares**, à **análise de documentos oficiais**, bem como à **investigação sobre os currículos dos Estados e Municípios**. A

identificação do que já foi produzido nessas áreas contribui significativamente para fundamentar novas pesquisas e evitar a simples repetição de trabalhos existentes, promovendo a continuidade e o aprofundamento de estudos relevantes.

O uso de bases consolidadas como o **Banco de Teses e Dissertações da CAPES** é essencial. Recomenda-se realizar buscas específicas, articulando termos que relacionem a BNCC, a etapa de ensino de interesse e a área do conhecimento a ser investigada. Por exemplo, expressões como “BNCC, educação infantil e história” podem direcionar a pesquisas já consolidadas, servindo tanto como referencial teórico quanto como inspiração para lacunas ainda existentes na produção acadêmica.

Outro recurso fundamental é o **Portal de Periódicos da CAPES**, que disponibiliza uma vasta gama de artigos e produções científicas com validação acadêmica, ética e rigor metodológico. Nessa busca, é recomendável priorizar publicações em periódicos com classificação Qualis A ou B, conforme a avaliação da CAPES, garantindo a qualidade e a confiabilidade dos dados utilizados na pesquisa.

Além das bases de periódicos, os **anais de eventos científicos** representam uma rica fonte de pesquisa. A **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)**, tanto em suas edições nacionais quanto regionais, organiza **Grupos de Trabalho (GTs)** específicos, como o GT de Currículo, que oferecem vasto material sobre o que tem sido produzido na área. Destaca-se ainda a atuação do **Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR)**, do qual participam importantes pesquisadores da área, promovendo eventos e publicações voltadas às discussões sobre currículo, história da educação e Pedagogia Histórico-Crítica.

Há também periódicos especializados no campo curricular, como a revista **“Currículo sem Fronteiras”**, de grande relevância para debates amplos e contemporâneos sobre o tema, e a **“Revista E-Curriculum”**, que reúne artigos de pesquisadores nacionais e internacionais. Esses veículos são estratégicos tanto para o levantamento de referências quanto para a identificação de lacunas e tendências emergentes na área.

Considerações Finais

Compreender o currículo escolar, especialmente a partir de uma perspectiva crítica como a **Pedagogia Histórico-Crítica**, implica reconhecê-lo como espaço formativo atravessado por conteúdos e concepções que moldam os processos educativos. A partir de uma perspectiva marxista, como a defendida por essa abordagem pedagógica, o currículo é entendido como instrumento de emancipação humana, em oposição às orientações da BNCC, que tende a privilegiar uma formação fragmentada e voltada para competências operacionais.

Nesse sentido, a produção acadêmica no campo curricular deve buscar não apenas a crítica à BNCC e a outros documentos normativos, mas também a proposição de alternativas curriculares fundamentadas no conhecimento científico, filosófico e artístico de forma sistematizada e historicamente construída. Tais proposições devem abranger as diversas áreas do conhecimento – como História, Geografia, Matemática, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira, Sociologia e Filosofia –, considerando sua função formativa na constituição de sujeitos críticos e autônomos.

Em nossa compreensão, é de suma relevância realizar pesquisas sobre a formulação de currículos que contemplem as especificidades da **Educação Infantil**, da **Educação Especial**, do **Ensino Fundamental**, do **Ensino Médio** e da **Educação de Jovens e Adultos (EJA)**, sempre em contraposição ao modelo proposto pela BNCC. A primeira diretriz para essa construção curricular é, portanto, romper com a lógica tecnicista e conteudista que estrutura a BNCC e propor, em seu lugar, uma concepção curricular centrada na formação omnilateral do sujeito.

Por fim, é imprescindível que tais proposições estejam ancoradas não apenas na bibliografia existente, mas inclusive nas experiências concretas das escolas, dos professores e dos estudantes. A articulação entre teoria e prática permite que a pesquisa curricular contribua efetivamente para a construção de propostas que, além de ensinar, emancipem.

Referências

BRASIL. MEC (Ministério da Educação). **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília, DF: MEC, 2017. (Educação Infantil e Ensino Fundamental)

BRASIL. MEC (Ministério da Educação). **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília, DF: MEC, 2018. (Ensino Médio)

BRASIL. MEC (Ministério da Educação). **Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. MEC (Ministério da Educação). **Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024.** Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica (BNC-formação). Brasília, DF: MEC, 2024.

COMENIUS, J. Amós. **A didática magna.** Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Marins Fontes, 2002.

FRANCA, Leonel. **O Método Pedagógico dos Jesuítas – O “Ratio Studiorum”** Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria AGIR Editora, 1952.

GAMA, Carolina Nozella. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica:** as contribuições da obra de Dermeval Saviani. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Currículo:** debates contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo.** São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj.

MAKARENCO, Anton. **Poema pedagógico.** Tradução Tatiane Belinky; posfácio de Zoia Prestes. São Paulo: Editora 34, 2012.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo.** Contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MALANCHEN, Julia. Currículo escolar e pedagogia histórico-crítica: formação emancipadora e resistência ao capital. **Colloquium Humanarum**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 123–132, 2021. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4115>. Acesso em: 9 jul. 2025.

ROSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação.** Tradução de Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 36. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003b.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003a.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática:** problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

O desenvolvimento de pesquisas na área das teorias e políticas curriculares:
algumas possibilidades

YOUNG, Michael. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 46, n. 159, p. 18–37, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/qjWsWsQZNLtJbGYjhyhYfXh/?lang=pt>. Acesso em: 9 jul. 2025.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Juarez Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



capítulo 6

O trabalho docente precarizado e sua relação com a expansão do capital¹

Joceli de Fátima Arruda Sousa

INTRODUÇÃO

O trabalho, há algumas décadas, vem sendo reestruturado por diferentes fatores/instrumentos neoliberalizantes utilizados pelos governos em exercício, o que intensificou no contexto da pandemia da SARS-Cov2-19 em vários setores da sociedade. Nas investidas na área da educação, realçam-se as reestruturações do trabalho que já vinham em curso desde a década de 1990 e que, no contexto atual, tomam ares vultosos, precarizando e intensificando ainda mais o trabalho dos professores.

Este artigo busca discutir os caminhos que o grande capital vem traçando para ampliar sua capacidade de expansão, e que tem implicações na precarização e intensificação do trabalho do professor. O grande capital educacional, nesse período de crise pandêmica e econômica causado pela SARS-Cov2-19, constrói oportunidades de ampliação e

¹ Este texto já foi publicado como artigo na revista HISTEDBR: SOUSA, Joceli de Fátima Arruda. O trabalho docente precarizado e sua relação com a expansão do capital. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 23, p. 1-20, maio 2023. Foi autorizada a publicação como capítulo pelos editores da Revista.

consolidação através do ensino remoto, o qual passou a ser desenvolvido após a suspensão das aulas presenciais.

O artigo foi construído a partir de revisão bibliográfica e documental, tomando o Materialismo Dialético como base teórica, pressupondo a concepção de Marx de que é pelo trabalho que nos diferenciamos dos animais. Conforme explica Acácia Kuenzer:

[...] o homem se educa, se faz homem na produção e nas relações de produção, através de um processo contraditório em que se encontra inserido e que lhe concede momentos de educação e deseducação, de qualificação e desqualificação, de humanização e desumanização e, à luz das reflexões aqui trazidas, de detenção ou não dos saberes do “seu” trabalho (Kuenzer, 1985, p. 49).

Nós nos tornamos humanos pelo trabalho e nos humanizamos também por ele. Contudo, nas relações travadas entre capital, trabalho e seres humanos, também ocorre deseducação, desqualificação e desumanização.

Para entender as políticas na atualidade, trabalhamos com a categoria totalidade de Marx e Engels, que nos mostra a necessidade de superação das possibilidades de lutas pelas formas de desenvolvimento do modo de produção capitalista, hoje, da forma que se apresenta. Sousa (2014, p. 16), que se pauta em Marx, diz que é o referencial do Materialismo Dialético faz a aproximação do conhecimento e a explicação da realidade “[...] porque permite analisar e compreender as estrondosas e rápidas mudanças da economia, da política e da sociedade”.

Nesse momento, dada a influência de muitos referenciais teóricos de concepções que descolam os acontecimentos e os seres humanos da realidade social concreta, que enfatizam na formação, o técnico, o empírico, o prático, a pesquisa pautada no método Materialista Dialético vem como uma concepção contra-hegemônica. “A concepção materialista funda-se no imperativo do modo humano de produção social da existência” (Frigotto, 2002, p. 75). Para a pesquisa e para o período que elegemos desenvolver, Souza (2014, p. 5–6) corrobora com

O método marxista apresenta-se como um referencial propício para aproximação ao conhecimento e explicação da realidade, a vida e a natureza, porque permite analisar e compreender as estrondosas e rápidas mudanças da economia, da política e da sociedade.

O período a que esse trabalho se remete torna-se um período pro-
fícuo por se tratar de grandes mudanças no Brasil e no mundo, no que
se refere à política, à economia e à sociedade. E temos claro que,

[...] a crítica materialista dialética do modo de produção
capitalista é, além de atual, necessária, visto que a categoria da
totalidade continua central para o entendimento da sociedade
e que a forma assumida pela política pública social, assim
como a desconstituição dos direitos sociais, configura-se em
uma das condições para a recolocação dos pressupostos do
modo de produção capitalista (Sousa, 2014, p. 5).

Essa citação endossa a opção feita aqui por esse método, haja vista
que ele sustenta e dá condições para a análise das políticas educacionais
e do Referencial Teórico utilizado, hoje, pela maioria dos professores
que trabalham no Ensino Superior.

Percebemos que a contribuição do Materialismo Histórico-Dialético
para a análise das políticas educacionais se dá devido ao fato de que:
“[...] o materialismo histórico-dialético não pode ser considerado simples-
mente um método, mas, sobretudo, como os fundamentos da filosofia e
da ciência marxista” (Sousa, 2014, p. 6). Além disso, quando se trabalha
com políticas públicas, é necessário que se tenha a clareza de que,

[...] para compreender as políticas públicas além de suas
manifestações superficiais, como fazem os discursos ato-
místicos, a dialética exige que os processos de pesquisa
para o campo da educação e, em específico, das políticas
educacionais, tenham abordagem materialista histórica
que explicita suas complexas mediações (Sousa, 2014, p. 7).

Quando se trabalha com o método materialista, demonstra-se o viés
do rompimento com a ideologia vigente. Só assim é possível constituir
uma pesquisa pautada pelo método dialético de investigação. Sobre-
tudo porque, “[...] na perspectiva materialista histórica, o método está
vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu
conjunto” (Frigotto, 2002, p. 77).

Sobre isso, e para discutir as questões sociais trazidas por este
trabalho, de como o neoliberalismo acirrou o avanço do capital financeiro
privado na educação, que é objeto de preocupação e estudo de muitos
cientistas hoje na educação, e para entender os efeitos do neoliberalismo

que está abarcado nas questões de cunho pós-moderno, concebe-se que, nas relações sociais que se travam entre os homens, o Materialismo Dialético pode ajudar sendo um mecanismo lógico de interpretação da realidade, pois caracteriza-se pelo movimento do pensamento por meio da materialidade histórica que significa refletir a cerca dessa realidade social (Sousa, 2014).

Além da introdução e conclusões, o trabalho foi dividido em itens nos quais se buscou levantar, brevemente, o capitalismo e o Estado de Bem-Estar Social, para demonstrar as profundas **desigualdades sociais e econômicas** que esse modelo vem deixando ao longo da história e os poucos anos que o keynesianismo legou às sociedades durante o que ficou conhecido como “anos dourados do capitalismo”.

O avanço do capital financeiro, alinhado aos organismos multilaterais em busca de maiores lucros, precariza e exacerba o trabalho do professor, e é operado na pandemia seguindo a doutrina do choque, ou capitalismo de desastre, que se desnuda como sendo a oportunidade perfeita para ampliação e naturalização do Ensino Remoto por meio da Educação a Distância (EaD) e a almejada privatização da educação, não apenas, mas especialmente, no Ensino Superior.

A partir disso, busca-se discutir que, no cenário atual pandêmico e inacabado, os acontecimentos confirmam o pressuposto de que a pandemia é operada seguindo a Doutrina do Choque, e se apresenta como um vasto campo de oportunidades para a expansão do capital nacional e internacional com altas taxas de lucratividade por meio de vendas de software, plataformas de ensino e reunião on-line.

A naturalização da educação a distância, como principal fonte de obtenção desse alto lucro em todas as modalidades da educação, mas especialmente no Ensino Superior Público, avança em dois movimentos: de um lado, a ampliação do mercado educacional e, de outro, o aprofundamento da precarização e intensificação do trabalho dos professores.

Ao levantar tais questões, trazidas pelos autores, e para confirmar essas premissas, inseriu-se no trabalho relato de três professoras – que atuam nas Séries Iniciais do Ensino fundamental I há mais de 5 anos –, colhidos em entrevista² em março de 2021, em meio à pande-

2 Foi enviado um e-mail, em março de 2021 para três professoras – os nomes utilizados no presente trabalho são fictícios – com a questão: O que mudou no seu trabalho desde o início da pandemia?

mia. Buscou-se refletir sobre os pontos principais que são a expansão do capital educacional privado em todos os níveis da educação – mais acirradamente no Ensino Superior – e o trabalho docente: precarização e intensificação em período pandêmico.

O Brasil, país periférico e de capitalismo dependente, durante esse período, passa por forte negação da doença classificada como uma “gripezinha” pelos governantes sectários de plantão.

Capitalismo e Estado de Bem-Estar Social

No pós-segunda guerra, o mundo vivia aquilo que se conheceu como *Welfare State*, Keinesianismo ou Estado de Bem-Estar Social, instituído para amenizar os conflitos de classes que cada vez mais se acirravam devido às crises do capitalismo.

Sobre isso, observa Pochmann:

Durante a primeira metade do século XX, a análise crítica dos efeitos sociais negativos decorrentes do avanço desregulado do capitalismo influenciou, junto com outros fatores, a construção de um conjunto de políticas econômicas e sociais favoráveis ao bem estar da sociedade (Pochmann, 2002, p. 11).

As grandes crises econômicas, ocorridas nas primeiras décadas do século XX, reforçaram a ideia de que a economia capitalista, livre de qualquer controle do Estado, gerava profundas desigualdades sociais. A partir disso, grosso modo, pode-se afirmar que o Estado de Bem-Estar Social está vinculado a tensões e conflitos sociais gerados pela economia capitalista de caráter liberal que propalava a não intervenção do Estado nas questões produtivas.

Esse modelo se difundiu precipuamente entre o pós-segunda guerra até o início da década de 1970, em especial na Europa e com maior intensidade nos países nórdicos. Estabelecia-se que todo sujeito, por menor que fosse sua renda, teria o direito de ser protegido pelo Estado. Assim:

As políticas keinesianas promoveram, conjuntamente com a reformulação do papel do Estado, maior segurança socioeconômica aos trabalhadores e, portanto, menor grau de exclusão social, impondo limite aos riscos iminentes de fraturas sociais nas economias capitalistas desde então (Pochmann, 2002, p. 11).

Dessa maneira, o Estado de Bem-Estar Social primou por princípios e práticas consideradas fundamentais: a democracia, a valorização do emprego, a justiça social e o bem-estar da população. Os termos anteriores servem para designar um Estado assistencialista que garantia padrões mínimos de educação, saúde, habitação, renda e seguridade social a todos os sujeitos. Todos esses serviços, nesse modelo, deviam ter caráter público e serem reconhecidos como direitos sociais. Diante disso, pode-se afirmar que o que difere o Estado de Bem-Estar Social dos outros modelos de Estados assistencialistas não é somente a intervenção estatal na economia e nas condições sociais, mas também sim o fato de tudo isso ser considerado um direito da população.

Dessa forma, o Estado passou a oferecer serviços à população, entre eles o seguro contra desemprego, seguros contra invalidez, velhice, doenças, maternidade e outros, conforme o país. O Estado passa a ser, de certo modo, protetor da população, garantindo a ela, minimamente, serviços públicos e organizando a economia. Esse período foi chamado também de anos dourados do capitalismo (Pochmann, 2002).

Todavia, o Estado de Bem-Estar Social, mesmo investindo em políticas sociais, manteve o índice de lucro de suas burguesias. Isso a custo da superexploração dos chamados, na época, de *países de terceiro mundo* ou de *capitalismo tardio*. Esses países não tiveram um Estado de Bem-Estar porque eram fornecedores de matérias primas baratas para os países chamados de *primeiro mundo*, e inseriram-se subordinadamente na divisão internacional do trabalho instituída pelo capital.

O Estado keinesiano durou até o final dos anos de 1960 do século XX, momento de instabilidade econômica e inflação alta em vários países. Esse modelo foi suplantado pelo neoliberalismo, que apregoava não ser a assistência social um problema do Estado e que ela deve ser regida pelas leis do mercado. A crise do Estado de Bem-Estar Social “[...] forneceu-lhe o combustível para colocar em xeque as funções estatais como indutoras de crescimento econômico e promotoras de bem-estar [...]”, ou seja, a crise desse modelo pareceu mostrar a “[...] insustentabilidade de uma economia planejada [...]”; desde então vivemos com o que chamamos de *Estado mínimo* para o social e máximo para o capital (Paulo Netto, 2007, p. 77).

Neoliberalismo e Capitalismo de Desastre

O neoliberalismo ou ultraliberalismo³, como é chamado por alguns autores, refere-se ao modelo de política herdado de Milton Friedman e seu mentor, Friedrich August von *Hayek*, disseminado nas aulas da *Universidade de Chicago*. Tal modelo começou a ser aplicado, no mundo, na década de 1970 do século XX. Friedman se reportava ao modelo com a frase: “[...] tratamento de choque [...]” econômico e, desde esse período, sempre que governos impõem aos seus países programas radicais de livre mercado, usam a “[...] terapia do choque [...]” (Klein, 2008, p. 17).

No mundo todo, como efeito dominó, os garotos de Chicago, como eram chamados, aliados com grandes empresas e conglomerados norte-americanos, intermediaram como consultores nas economias de muitos países, levando a “terapia do choque”, submetendo as populações à tortura por regimes totalitários, miséria e morte. Segundo Klein:

Por mais de três décadas, Friedman e seus poderosos seguidores se dedicaram a aprimorar essa mesma estratégia: esperar uma grave crise, vende partes do Estado para investidores privados enquanto os cidadãos ainda se recuperavam do choque, e depois transformar as reformas em mudanças permanentes (Klein, 2008, p. 16).

Os três eixos desenvolvidos no neoliberalismo são: a privatização, a desregulamentação governamental e os cortes profundos nos gastos sociais.

Destacam-se algumas situações que tornaram o terreno profícuo para as ações dos ensinamentos dos garotos da Escola de Chicago implantadas na América Latina e na África, nos anos 1970 e 1980 que foram por meio de golpes, crise da dívida e hiperinflação que forçaram os países a privatizar ou morrer por inanição de investidores. Segundo Klein (2008, p. 20), na Ásia, foi a crise financeira de 1997–1998 que levou os Tigres Asiáticos a abrir “[...] seus mercados para a grande liquidação de negócios falidos do mundo”. Na China, em 1989, foi implantado o choque do massacre da praça Tiananmen e as prisões de milhares de manifestantes. Na Rússia, em 1993, ocorreu a decisão de Boris Yeltsin de

3 Termo utilizado por Paulino Orso no trabalho intitulado *O Liberalismo em Perspectiva Histórica: da Ideia de Liberdade à Devastação Ultraliberal*.

mandar tanques para bombardear o parlamento e prender os líderes da oposição. Na Inglaterra, 1982, ocorreu a guerra das Malvinas, pela derrota dos mineiros e a ascensão de Thatcher. Em todos os casos, a implantação do neoliberalismo se beneficiou do trauma coletivo (Klein, 2008).

Na América Latina, na década de 1970, o primeiro laboratório de Friedman foi o Chile, com Pinochet, que facilitou a aplicação das medidas de ajustes diminuindo o Estado, empobrecendo milhões de pessoas. Nessa mesma década, com a reestruturação produtiva do capitalismo, o Fordismo começa a declinar, dando lugar ao modelo de produção japonês, o Toyotismo. Para o capitalismo, essa reestruturação foi importante para mantê-lo como modo de produção hegemônico.

O Brasil não passou ileso – mesmo que, nos pós-Segunda Guerra até os anos de 1980, não tenha vivido um Estado de bem-estar social em sua plenitude, e sim um arremedo. Os projetos dos governos, desde a década de 1990, materializados nas políticas neoliberais, são também financiados pelos organismos multilaterais e pelas grandes corporações, contribuindo para a expansão do grande capital privado nacional e internacional.

Considerando que, na história do capitalismo, todas as grandes crises deram lugar a profundas transformações, trabalha-se com o pressuposto de que é sob a égide do capitalismo de desastre, operado através das crises, por meio da terapia do choque, que a expansão do capital se acelera.

Klein (2008) já nos alertava, no início do século XXI, que grandes empresas privadas do setor de medicamentos viam a expansão dos seus mercados crescer muito através das epidemias. Estávamos, naquele momento, vivendo o início do terror da Gripe H1N1, com o medicamento Tamiflu sendo comercializado em larga escala. Sobre isso, a autora afirma que: “Essas empresas estão apostando num futuro apocalíptico de doenças endêmicas, no qual os governos serão obrigados a comprar, em moeda forte, todos os produtos salva-vidas cujas patentes o setor privado detém” (Klein, 2008, p. 345).

Pandemia e Trabalho Docente

Em março de 2020, o mundo passou a viver sob a égide de uma crise sanitária, econômica, social e política acirrada devido a SARS-

-Cov2-19, que tem sido bastante invasiva principalmente para a classe que vive do trabalho. A partir dessa data, muitas atividades presenciais foram suspensas, inclusive na educação. Só ficaram presenciais aquelas atividades tidas como essenciais. No início, pensou-se que seria por um período curto e que logo voltaríamos à normalidade. O quadro do isolamento foi se prolongando, de modo que as instituições de ensino iniciaram ações para minimizar os atrasos e perdas no processo de formação de seus alunos.

O Brasil, classificado como país periférico e de capitalismo tardio e dependente, passou por um momento político de negação, seguido de precarização e intensificação do trabalho docente, agravado em vários aspectos, como será exposto adiante.

Nesse contexto, o grande capital educacional se beneficia do quadro da pandemia e busca consolidar um novo *modus operandi* na educação através do ensino remoto, o qual passou a ser desenvolvido após a suspensão das aulas presenciais.

Diante do exposto na primeira parte desse trabalho, o processo de mercantilização da educação, que vem ocorrendo desde a década de 1990 com a inserção do Brasil nas políticas neoliberais, com a pandemia, reforçou as tendências de reestruturação do trabalho docente, levando, em grande medida, à naturalização das políticas emergenciais através da implementação da Educação a Distância (EaD), o *homeschooling*, educação via *vouchers*, como já ocorre em alguns países.

A reestruturação produtiva nesse contexto da pandemia nos leva a problematizar a realidade atual precarizada e intensificada do trabalho docente no ensino, que estão de forma intrínseca articuladas ao processo de reestruturação do Estado brasileiro, que vem, desde a década de 1990, aderindo, no campo da educação, às políticas neoliberais para a expansão do ensino, principalmente o superior privado no país, buscando privatizar o ensino superior público⁴.

4 No caso citado, o capital privado é o mais beneficiado com a expansão da EaD durante o período do ensino remoto. As instituições públicas também se encontram em um momento de severa precariedade de investimentos e nesse período de pandemia se busca a redução do Estado e da União nos investimentos para esse nível de ensino com a terceirização de todos os serviços, a falta de concursos públicos e a contratação de docentes colaboradores por processos de seleção simplificados, deixando esses docentes sem nenhuma garantia de trabalho.

O trabalho, em todas as categorias, passou por mudanças no período pandêmico, e o trabalho docente, em todas as modalidades e níveis, passou por reestruturação, já que não está incólume a esse contexto. “As medidas de distanciamento social da população resultaram em mudanças abruptas na forma do desenvolvimento das atividades docentes” (Oliveira; Pereira Jr.; 2020, p. 729). Em muitos casos, não ocorreu capacitação ou treinamento dos docentes para lidar com os recursos tecnológicos, com as plataformas – que eles mesmos tiveram de providenciar em suas casas – ou preparar aulas para serem trabalhadas no sistema on-line. Sobre isso a professora relata que:

Com o avanço do número de casos no município, não foi possível retomar e abrir as escolas, conforme pretendido pela Secretaria de Educação. Em maio de 2020, saiu um decreto liberando o ensino por meio das atividades remotas para as escolas municipais. Num primeiro momento, a secretaria encaminhou as atividades prontas, a escola tinha apenas que imprimir, entregar, recolher e corrigir as atividades. Na entrega da primeira atividade remota, os professores solicitaram um número de telefone (Whatsapp) para comunicação, recados e tirar dúvidas dos alunos, conforme a escola sugeriu fazermos (Ana, 2021).

Sem treinamento ou formação, as dificuldades chegaram de várias formas, as primeiras foram no que condiz ao manuseio das ferramentas tecnológicas, a maioria dos professores, por exemplo, não conseguiam acessar uma sala em que foi marcada uma reunião, “[...] inclusive as reuniões que foram tentadas fazer remotamente, a maioria dos professores não conseguiam participar também devido a esses problemas de não saber acessar uma plataforma” (Professora Beatriz, 2021). Na falta de qualquer elemento formativo por parte do município para aprender a operar as várias tecnologias, “[...] tive que aprender a lidar com os aplicativos para trabalhar da forma remota, precisei me adaptar para gravar aulas, meu celular não tinha capacidade de gravar vídeos e aulas e obter determinados aplicativos, não conseguia editar os vídeos e nem os enviar” (Professora Beatriz, 2021).

Assim, fica claro que “[...] as dificuldades são maiores ainda quando os docentes não receberam nenhuma formação para utilização de ferramentas tecnológicas necessárias para o desenvolvimento das ativi-

dades remotas” (Gestrado, 2020, p. 704). Os docentes vêm tendo muita dificuldade para acompanhar, avaliar e executar tarefas em ambiente virtual. Pois não é apenas substituindo as atividades presenciais pelas atividades remotas que as condições de aprendizado estarão dadas, uma vez que novas configurações necessitam ser apreendidas.

Contudo, deve-se frisar que as dificuldades não foram exclusivas dos docentes nesse período, “[...] os equipamentos dos pais também não tinham capacidade para tudo isso que se necessitava nesse momento” (Professora Ana, 2021). Na aprendizagem, o quadro foi bastante desolador, “[...] muitos pais nem mostravam para os filhos os vídeos com as aulas explicativas até por trabalharem fora e terem pouco tempo para isso, assim tiravam a oportunidade de a criança aprender, o resultado da aprendizagem foi péssimo nesse sentido” (Professora Beatriz, 2021).

Os docentes que atuam em todas as modalidades do ensino tiveram de garantir a efetividade das aulas remotas e, para isso, passaram por dificuldades hercúleas, “[...] a maioria desses profissionais não recebeu qualquer formação para o desenvolvimento dessas atividades [...]” e, mesmo assim, o que se percebeu é que “[...] o compromisso desses professores com os estudantes tem orientado a busca de meios para tornar a oferta educativa possível [...]” mesmo seu trabalho se tornando com isso mais intensificado e mais precarizado (Gestrado, 2020, p. 714–715).

As consequências desse cenário são nefastas e se traduzem em tensões, angústias e adoecimentos causados pela covid-19, atingindo as próprias residências e parentes próximos, tornando-se um quadro insuperável para muitos. A sobrecarga gerada em função do isolamento social, somado às tarefas familiares e domésticas, atingiram de forma avassaladora os docentes, gerando desgaste físico e mental e intensificando e precarizando o trabalho.

Hypolito (2012) já havia afirmado no ano de 2011 que a intensificação do trabalho docente está diretamente ligada ao ritmo, tempo e carga de trabalho. Os problemas posturais, de coluna cervical e psicossomáticos, causado pela covid-19, têm se tornado crônicos na vida dos docentes. A fadiga e o cansaço vivido pelos docentes nesse período se devem a inúmeros fatores. Um deles é de ter de executar seu trabalho no ambiente doméstico, na maioria das vezes improvisado, utilizando os poucos recursos tecnológicos para dar conta de todas as tarefas cotidianas,

sem se descuidar dos alunos. Com a remonta de trabalho no âmbito de suas residências, os docentes tiveram de criar, de construir um ambiente que se tornou cansativo, cumulativo de trabalho e, muitas vezes, caro – gastando mais em casa com água, energia elétrica, ar-condicionado, equipamentos novos –, pois tinham de ficar disponíveis o tempo todo.

Tive que comprar celular e computador novo, que sem ser a pandemia e essa forma de trabalhar não necessitaria, as exigências não paravam e ajuda para adquirir isso tudo não veio de lugar nenhum e de ninguém. Ninguém perguntava se eu tinha condições de comprar ou não (Professora Ana, 2021).

As modalidades de trabalho on-line fizeram com que o ambiente de trabalho passasse a ser qualquer lugar a qualquer momento em que se possa acessar uma conexão no Whatsapp, Facebook, Instagram, “[...] o atendimento via Whatsapp foi muito cansativo e estressante, pois atendia alunos o tempo todo e até nos finais de semana. Tínhamos que aguentar muita pressão por parte dos pais e familiares” (Professora Ana, 2021). Esse quadro faz parecer não existir mais o tempo de trabalho e o tempo de não trabalho. Ultrapassou o limite do aceitável, “[...] tive de trabalhar até domingo para conseguir editar um vídeo, devido aos problemas que todos temos em casa, principalmente com filhos pequenos, tinha de recomeçar muitas vezes quando era interrompida. E tinha de fazer isso três vezes por semana” (Professora Beatriz, 2021).

Junto a tudo isso, ainda para muitos docentes, chegou a insegurança, a ansiedade, a depressão, o pânico de perder o emprego, pois há de se considerar que ficou evidenciado o aprofundamento de um processo histórico de desigualdades sociais, de um altíssimo índice de pobreza, de desemprego⁵, bem como a precarização do trabalho docente refletida na desregulamentação das relações de trabalho, de reformas trabalhistas abusivas e nas adaptações abruptas impostas aos docentes. Isso tudo alterou significativamente a vida do profissional da educação. Sobre o excesso de trabalho, a professora afirma que,

5 Lei Geral das Universidades (LGU). Lei Ordinária nº 20.933, de 17 de dezembro de 2021. Dispõe sobre os parâmetros de financiamento das universidades estaduais do Paraná, estabelece critérios para a eficiência da gestão universitária e dá outros provimentos. Essa Lei precariza e intensifica o trabalho dos docentes barbaramente. Não trataremos aqui, pois não é o mote deste trabalho. Para mais detalhes, consultar: <https://bit.ly/3AJHzL>. Acesso em: 30 jun. 2022.

Meu trabalho aumentou muito no contexto da pandemia por meio do teletrabalho. Essa modalidade de trabalho rompeu com a fronteira indivíduo e profissional, sobrecarregando ainda mais o profissional no âmbito do seu lar. Os constantes chamados, via aplicativos, me mantinham em alerta profissional por 14 a 16 horas por dia. Inclusive nos fins de semana muitos pais que me solicitaram ajuda. Isso aumentou muito as horas de trabalho semanal (Professora Carla, 2021).

São vários os distúrbios desencadeados nos docentes nesse período pandêmico que contribuíram em grande medida para a precarização do trabalho, “[...] tive problemas de ansiedade e insônia, pois mesmo em meio a uma pandemia, não paramos de ser cobradas pela secretaria, pais e sociedade” (Professora Ana, 2021). O excesso de responsabilidade chegava de todas as formas,

Nesse período tinha sob minha responsabilidade 54 alunos, divididos em 2 turmas de 3º ano do Ensino Fundamental I. Ou seja, 54 pais ou responsáveis para prestar auxílio no ensino remoto. Esse auxílio se dava de modo flexível em termos de horário. O que me mantinha em alerta desde o acordar ao último momento do dia (Professora Carla, 2021).

Desse modo, fica claro a exacerbação do trabalho quando os professores precisaram ficar de plantão em todos os períodos do dia para atender pais, alunos e escola.

Budal Schimidt, Lopes e Pereira (2020, p. 207) mostram, em uma pesquisa de campo com docentes do ensino superior em uma instituição privada, que: “[...] ficou evidente nesse contexto de pandemia a sobrecarga física e principalmente a mental sofrida pelos profissionais da educação”. Como esse, vários estudos e pesquisas sobre a exacerbação e a precarização do trabalho docente no mostram esse quadro desde que iniciou o período de pandemia. São debates e discussões que ocorrem em eventos on-line, em *lives*, em projetos de extensão e em aulas ministradas de forma remota nos próprios cursos de ensino superior. Nessas situações, são denunciados muitos problemas que os docentes vêm tendo de enfrentar, principalmente no que se refere à sobrecarga física e mental. Muitos docentes dizem: o trabalho entrou na nossa/minha casa sem ser convidado e com ele muitos outros problemas.

Nesse movimento, muitos estão naturalizando o ensino remoto e o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), que é sabido fazerem parte das pedagogias das competências, as pedagogias do aprender a aprender, defendidas na década de 1990 a partir do Relatório Delors, resultado da conferência de Jomtiem na Tailândia.

Sobre isso, França e Diniz (2020, p. 151) afirmam que, “[...] há um conjunto de discursos que sugere que as condições tecnológicas para o desenvolvimento da EaD estão dadas”. Sabemos que isso não condiz com a realidade, pois muitos elementos precisam ser levados em consideração quando se analisa essa questão. Podemos enumerar alguns: a falta de políticas na formação inicial e continuada de professores quanto à área das tecnologias, falta de espaço e local adequado para trabalhar, a precariedade das políticas educacionais para formação no uso das tecnologias, a carência de equipamentos de cunho tecnológicos adequados e suficientes, cobertura de internet ainda em fase de expansão, as limitações de acesso às tecnologias pelos estudantes e professores pela situação econômica desfavorável, pela crise econômica crescente no País.

Os Organismos Internacionais e a Expansão do Capital

Aqui, analisamos alguns elementos que fazem parte da organização do avanço da agenda do capital financeiro para formação de professores, articulado com as orientações dos organismos multilaterais no período pandêmico e sua relação com o exacerbamento e precarização no trabalho docente.

Desse modo, como já anunciado, os projetos dos governos em exercício desde a década de 1990 materializados nas políticas são para contribuir para a expansão do capital, pois a competitividade dos sistemas de ensino faz parte da agenda neoliberal e dos relatórios dos organismos multilaterais. A formação de capital humano, ou seja, a formação de professores nos países periféricos e de capitalismo dependente, é pauta dessa agenda desde essa década mencionada e visa a inserção precoce e subalterna – da classe menos favorecida – no mercado de trabalho super explorador.

No Brasil, a pandemia só aprofundou esse quadro que já era conhecido há tempos: a desigualdade educacional e social preeminente.

Sobre isso, a professora Ana (2021) afirma que, “[...] havia muitos casos de ter apenas um celular na família e ter várias pessoas que utilizavam o aparelho para tirar dúvidas [...]”, pois “[...] eu trabalho numa escola de periferia, com inúmeros problemas sociais e econômicos [...]” esse quadro dificultou o trabalho de muitos professores da educação básica da rede pública de ensino. Essa professora relata que,

[...] eu e meu esposo nos endividamos, tivemos de comprar aparelho de ar-condicionado novo, pois ficando em casa durante o dia e durante a noite queimou pelo excesso de uso. Como estávamos os dois em casa trabalhando remotamente, compramos outro computador, além do que, a internet que tínhamos era bastante fraca e contratamos uma melhor, porém com o dobro do valor mensal. A pergunta sobre se tínhamos condições de arcar com toda essa despesa, assim abruptamente, nunca chegou da parte da escola ou da secretaria de educação (Professora Carla, 2021).

É como se, durante a pandemia, tudo pudesse, tudo fosse permitido⁶. “O esvaziamento do preparo do professor o deixa refém de uma miríade de produtos postos à venda pelos negociantes da educação” (Souza; Evangelista, 2020). As autoras afirmam que, “[...] em 2018, o número de matrículas no ensino privado no Brasil chegava ao violento percentual de concentração de 75,4% (6.373.274) dos hipotéticos estudantes de nível superior” (Souza; Evangelista, 2020, p. 3).

Com o advento da pandemia, esse quadro encontrou terreno pavimentado na oportunidade para o capitalismo passar a boiada e expandir-se ainda mais: aproveitar o cenário de desastre, de choque da população aterrorizada com a covid-19, na qual milhões de pessoas em todo mundo perderam a vida. De um lado, os países pobres numa disputa desleal e desonesta por vacinas e remédios; de outro, os países ricos investindo capital em pesquisa para o desenvolvimento de vacinas e medicamentos,

6 No Paraná, por exemplo, o salário dos professores do Ensino Superior do Estado diminuiu. Isso somado às perdas pelas políticas neoliberais de anos anteriores de não reajuste e sem correção há anos, as perdas passam de 25%. E, no final de 2020, teve a aprovação da LGU, que traz o medo de ficar desempregado que é ainda mais aterrador. No Paraná, desde 2018, os professores do Ensino Superior não têm reposição da inflação e chegou-se a 42% de perdas no salário. Para mais detalhes, consultar: Sindicato dos Docentes da União, ADUNIOESTE. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CpmtOW9Moj7/?igshid=YmMyMTA2M2Y%3D>. Acesso em: 21 jun. 2026.

lucrando horrores numa esfera jamais vista na história do capitalismo⁷ no mundo – Relatório da Oxfam mostra que há 55 bilionários no Brasil, com uma riqueza total de US\$ 176 bilhões, que subiu 30% no período.

Com essa gama de orientações dos organismos multilaterais, a EaD, que já fazia parte do cenário educacional desde a década de 1990, em 2018, “[...] só no setor particular concentravam 4.241.031 (50,2%) matrículas, 1.635.555 (39%) na modalidade EaD” (Souza; Evangelista, 2020, p. 3). Atualmente, com as condições dadas, segundo Souza e Evangelista:

só agora encontrou as condições objetivas para ser apontado como grande solução e, principalmente, universalizado nas redes públicas e privadas de ensino que comportam, nada mais nada menos, que 47,9 milhões de matrículas e 2,2 milhões de docentes em 180,6 mil escolas (Souza; Evangelista, 2020, p. 1).

Em consonância com o ensino remoto e híbrido, a oferta da modalidade EaD pela iniciativa privada se expandiu de forma desenfreada, especialmente no Ensino Superior e no Curso de Pedagogia. O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) propôs um novo curso de Pedagogia, chamado “Pedagogia à Distância”.

Nesse contexto, não é nenhuma novidade que a formação de professores faça parte dessa agenda desde a década de 1990, sem esquecer que, quando se controla a formação de professores, controla-se também as futuras gerações que irão para o mercado de trabalho. Busca-se uma geração de trabalhadores que estejam com a mente ocupada o tempo todo trabalhando, produzindo – o ócio pode fazer pensar demais e isso não é bom e precisa ser controlado.

Uma das formas de controle ocorre através da responsabilização que se impinge aos professores. Essas organizações, junto com os organismos internacionais, ditam as regras das políticas neoliberais para a educação e formação de professores nos países periféricos de capitalismo dependente. Essa responsabilização está atrelada ao empresariamento,

7 Para mais detalhes consultar: Um novo bilionário surgiu a cada 26 horas durante a pandemia, enquanto a desigualdade contribuiu para a morte de uma pessoa a cada quatro segundos. Os 10 homens mais ricos do mundo dobraram suas fortunas durante a pandemia enquanto a renda de 99% da humanidade cai, revela novo relatório da Oxfam, a Desigualdade Mata. Disponível em: <https://bit.ly/41WX3nK>. Acesso em: 29 jun. 2022.

“[...] seu uso na educação tem sido aprofundado, nos últimos trinta anos [...]” (Tuão; Lamosa, 2021, p. 5) com propostas de políticas de cunho gerencialista. Na pandemia, com o fracasso dos alunos na aprendizagem, essa responsabilização ficou mais evidente sobre o trabalho do professor, “[...] a dimensão da responsabilização docente encontra-se presente nas orientações produzidas pelas organizações internacionais e nas políticas encaminhadas aos países da América Latina durante a pandemia de covid-19” (Tuão; Lamosa, 2021 p. 6). Isso está claro no documento do Banco Mundial: “Políticas Educacionais na Pandemia do covid-19: O que o Brasil pode aprender com o resto do mundo?”. Do BID, são três publicações. A primeira, *Escola e o Coronavírus: três desafios urgentes e uma transformação necessária*; a segunda, *Fechamento de Escolas: o desafio que o covid-19 impôs aos sistemas de ensino da América Latina e Caribe*; e a terceira, *Ensinar em casa: a oportunidade oferecida pela tecnologia* (Tuão; Lamosa, 2021, p. 6). A principal orientação nos documentos e nas produções foi a introdução da Educação a Distância nos sistemas de ensino público e privado, em substituição ao ensino na modalidade presencial.

As Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em parceria com o Banco Mundial, Microsoft, Google, Facebook, Telefônica Foundation entre outras, uniram-se para organizar a Coalizão Global da Educação (CGE), na qual cabia aos professores ofertar apoio pedagógico e psicológico aos pais e responsáveis por meio das redes sociais. E ainda:

[...] o professor deveria, além de garantir o ensino do aluno, realizar mais duas funções: treinamento pedagógico e análise psicológica, para estar ‘apto’ a operacionalizar a transição do ensino presencial para a modalidade EAD, ‘engajando’ os alunos nas plataformas (Tuão; Lamosa, 2021, p. 8).

O que significa que a superexploração do capital ocupou 100% do tempo da vida privada do professor e ainda o responsabilizaria se uma dessas atividades não fosse bem-sucedida.

Nesse cenário de invasão do tempo de trabalho na vida privada do professor, foi inaugurado o “professor entregador” ou “uberizado”. A entrega de atividades impressas aos alunos ou seus responsáveis cabe ao professor, atividades que os mesmos professores tiveram de produzir. Sobre isso, Tuão e Lamosa (2021) ponderam que o elemento mais cabal

de como o capital determina a dissociação da relação teoria/prática é através da redução da teoria, do pedagógico a uma mera função prática. É a velha dicotomia entre teoria/prática própria das sociedades capitalistas que separam quem pensa de quem executa, presente na formação de professores, ocorrendo o esvaziamento do seu trabalho de pensar a educação em todo seu processo (Tuão; Lamosa, 2021).

Ainda nessa questão, Souza e Evangelista (2020) dizem que “do ponto de vista do Estado e do capital, tudo se resume à preparação da força de trabalho e potencialização das condições de sua exploração, seja no âmbito das escolas de formação, seja como resultado do trabalho dos professores (alunos-trabalhadores)” (Souza, Evangelista, 2020, p. 3).

Para a expansão na formação, as recomendações vão para além, na flexibilização dos currículos, da avaliação, dos métodos de ensino, da jornada letiva, das certificações e dos materiais didáticos. Através desses mecanismos, controlam o trabalho do professor e o conteúdo na formação dos alunos que, certamente, não serão aqueles que foram historicamente construídos e acumulados pela humanidade. Sobre isso, Souza e Evangelista (2020, p. 2) afirmam que, para a expansão do capital, é “[...] translúcido que toda essa movimentação precisará de um sistema de monitoramento – que generosamente as empresas de tecnologia ofertarão [...]”, esse sistema de controle se dá conectado a celulares, por computadores, por tablets, por plataformas, pela televisão, pelo rádio, por aplicativos, pela entrega de materiais impressos e muitas outras. Através desses mecanismos, no que diz respeito ao trabalho do professor, o capital trabalhará com novas habilidades e competências, que foram desenvolvidas durante o período da pandemia e no pós pandemia naturalizado que permanecerá nas formações. Desse modo, toda essa preocupação com a formação,

[...] tem apenas um sentido: solapar as formas organizativas de estudantes e professores; empurrar goela abaixo da classe trabalhadora, lembremos sempre, formas ainda mais intensificadas e precarizadas de trabalho para que as taxas de lucro aumentem ou não diminuam (Souza; Evangelista, 2020, p. 2).

Nesse cenário, em que o capital passou a organizar a educação, tem-se o exemplo da China, no qual os documentos dos organismos e

a UNESCO afirmam que, com “Boas Práticas” a China, imediatamente ao fechamento das suas escolas, iniciou o ano letivo por meio de aulas on-line. Na China, “[...] em 2 de fevereiro, 22 plataformas digitais começaram a oferecer mais de 24.000 cursos *on-line*, incluindo 401 cursos experimentais de simulação virtual” (Tuão; Lamosa, 2020, p. 8). Nesse momento, a indústria digital, alinhada aos organismos internacionais e aos interesses do capital, foi rápida e certa para acumular altos lucros às custas da já combalida classe trabalhadora.

Nesse contexto, e com as análises até aqui expressadas, reafirmamos nosso compromisso em trabalhar com o método Materialista Dialético como ciência da história que contribui nas interpretações das relações humanas e sociais, condicionadas pelo modo de produção capitalista, e nos revela os elementos empregados pela classe hegemônica que os discursos neoliberais querem encobrir.

Esse método nos respaldou no percurso histórico, político e social que fizemos, pois evidenciou a atualidade do pensamento marxista para compreender que o modo de produção capitalista não é apenas o sistema social mais produtivo da história, mas também o modo de produção mais destrutivo que já existiu. Mostrou também a necessidade de intelectuais e pesquisadores buscarem coerência e consistência teórico-metodológicas em sua atuação, procurando fugir das armadilhas de referenciais pautados no idealismo, no relativismo e na ciência hegemônica (Frigotto, 2002).

Considerações Finais

Falar de um novo normal, de algumas formas de trabalho que mudaram e que não voltarão ao que era antes da pandemia é bastante romantizado e simplório. Os novos modos do trabalho educativo pós-pandemia trazem parâmetros de regulação e controle através do avanço do capital com a gestão gerencialista, com o ensino remoto e híbrido e com o aproveitamento das “oportunidades” criadas durante esse período. A meta do avanço do capital é sempre extrair a mais valia do trabalhador para obtenção de maiores lucros se beneficiando da “Doutrina do Choque” “Capitalismo de Desastre” para criar maiores e melhores oportunidades, como destacou Klein (2008). Essa é a gênese do capitalismo.

Comprovou-se um Estado mínimo com os investimentos em políticas sociais, que abarquem os direitos sociais, os quais foram construídos com muita luta, e um Estado máximo e fortalecido para a expansão do capital manifestada em projetos neoliberais, como a Reforma do Ensino Médio, a BNCC, a BNC-Formação, o projeto de Lei Escola sem partido, terceirizações, privatizações e relações de trabalho desregulamentadas e flexíveis – e muitos outros – que tornam a classe trabalhadora cada vez mais explorada.

Busca-se o controle da formação das futuras gerações de trabalhadores, precipuamente os da educação, por meio de todos esses projetos citados, em curso desde a década de 1990, e mais aprofundado a partir da destituição da Presidenta Dilma Rousseff. Sobre tudo, é necessário para o Estado controlar os estudantes com coerção, se necessário, e conformá-los ideologicamente, pois, ao longo da história, muitas vezes, foram considerados subversivos, como no caso do Chile antes da pandemia.

Nesse novo normal, ficou evidenciado que, com essas imensas oportunidades que se abriram para o capital privado durante a pandemia e no pós-pandemia, as plataformas como Educatron, Redação Paraná, Inglês Paraná, Edutech, Pensamento computacional e Matific⁸ não apenas oferecem materiais e conteúdo de apoio, mas também engessam o trabalho do professor, do diretor, da equipe pedagógica no que condiz ao tempo, ao espaço de toda ação que busca a superação dessa condição de trabalho, na qual suas autonomias didáticas, políticas e administrativas ficam alijadas. Com o uso dessas plataformas digitais, também se vive o retorno do trabalho tecnicista presente nos encaminhamentos pedagógicos que foi potencializado por essa nova base tecnológica. O trabalho do professor ficou dependente de um processo que a tecnologia comanda, dessa forma o quê, quando e como se ensina torna o professor uma extensão dessas plataformas.

Destacou-se que essa nova forma de plataformação de administrar a educação, que se acirrou com a pandemia beneficia o setor privado em detrimento das condições de trabalho e saúde dos profissionais, além disso ainda busca a formação da mão de obra de jovens para atender especificamente aos interesses do mercado de trabalho. O referencial

8 Essas são plataformas utilizadas no estado do Paraná.

Materialista Dialético não pode ser entendido de forma mecânica; pois, com ele, entendemos que a dinâmica em que essa luta está atravessada se mostra, de um lado, o desejo de conservação do domínio, e, de outro, a urgência e a necessidade de superação desse modo de produção.

Nessa análise, viu-se que a desconstituição das políticas públicas sociais vem ocorrendo de forma galopante e desenfreada, sem grandes resistências, nem organizada, nem articulada de nenhuma categoria. A hegemonia do capital privado na educação, com a pandemia e pós-pandemia, vem se consolidando e ocupando espaços nunca vistos. Hoje, com a disparidade imensa na distribuição de renda, faz-se necessário e urgente a retomada do Materialismo Dialético para nos municiar de resistência para a luta de enfrentamento às condições cada vez mais discrepantes entre as classes na sociedade regida sob o modo de produção capitalista, a que deve ser superada. Essa superação da sociedade de classes pode começar com uma educação emancipadora, que leve a autonomia, a participação, com a apropriação pela classe trabalhadora de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, que visa a transformação social.

Nesse sentido, evidenciou-se que o referencial teórico do Materialismo Dialético nos municia na busca de uma perspectiva de superação do *status quo* vigente para trabalhar na contramão do que os organismos internacionais apregoam. Esses organismos estão nessa empreitada desde os anos 1950 do século passado, angariando recursos financeiros públicos – de países periféricos – empreendendo suas ações mediante empréstimos e políticas que buscam formar indivíduos para as competências e habilidades que atendem, exclusivamente, ao interesse de reprodução e expansão do capital financeiro privado na educação. De encontro a isso, aqui, procurou-se trabalhar com o método Materialista Dialético que pode instrumentalizar a classe trabalhadora de condições objetivas para romper com a estrutura social e econômica vigente em busca de uma sociedade justa e igualitária.

Não podemos esmorecer e ceder ao avanço e investidas neoliberais, na qual não se tem nenhum espaço para discussão. Na cartilha⁹ do ANDES (2020, p. 53):

9 Mais detalhes consultar: Projeto do capital para a educação, volume 4: O ensino remoto e o desmonte do trabalho docente. Cartilha produzida pelo Sindicato Nacional dos Docentes das

O momento é absolutamente desafiador e, por isso, a conjuntura de imposição do ensino remoto deve ser analisada no interior do conjunto de ações impulsionadas pelo projeto do capital para a educação na América Latina, em um momento de ascensão da extrema direita.

Precisamos entender a tecnologia (lives, falas no geral) como um espaço de luta para denunciar as desigualdades econômicas, sociais e as digitais que ficaram mais escancaradas com a pandemia. Essa explicitação das desigualdades reforça a discriminação, o preconceito, ou seja, a exclusão digital. Também podemos contribuir lutando e resistindo a não adaptação à imposição de projetos, leis e políticas que defendam o ensino remoto e o ensino híbrido como o novo normal. Sobretudo, aquelas de cunho excludente que empobrecem o processo educativo, além de não proporcionar condições de trabalho adequadas.

Referências

ANDES. ANDES-SN lança cartilha sobre ensino remoto e o desmonte do trabalho docente. **ANDES**, set. 2020. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/aNDES-sN-lanca-cartilha-sobre-ensino-remoto-e-o-desmonte-do-trabalho-docente1>. Acesso em: 19 jun. 2022.

BANCO MUNDIAL. Políticas Educacionais na Pandemia do covid-19: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo? **World Bank Group**, 2020. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-education-policy-covid-19-coronavirus-pandemic>. Acesso em: 23 jun. 2022.

BUDAL SCHMIDT, Jelson; LOPES, Francielle Maes; PEREIRA, Sabrina Luana. Impacto da pandemia no trabalho docente no ensino superior. **Monumenta** – Revista de estudos interdisciplinares, v. 1, n. 2, p. 191–213, 2020. Disponível em: <https://monumenta.emnuvens.com.br/monumenta/article/view/44>. Acesso em: 16 maio 2022.

FRANÇA, Bruno; DINIZ, Nelson. Trabalho docente, desigualdades educacionais e capitalismo de desastre: impactos da pandemia de coronavírus na educação. **Giramundo**, Rio

Instituições de Ensino Superior – ANDES-SN. A cartilha trata de temas atuais, como a pressão que governos e empresas privadas têm feito para a implementação do ensino remoto nas instituições de ensino superior durante a pandemia da Covid-19, que já vitimou mais de 120 mil pessoas em todo o país. A publicação ainda traz conceitos sobre ensino remoto, trabalho remoto e o Ensino à Distância, além de expor ações de luta contra a precarização da educação via ensino remoto.

de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 143–156, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/GIRAMUNDO/article/view/2507>. Acesso em: 19 maio 2022.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani *et al.* **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 69–90.

GESTRADO (Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente). **Relatório técnico: trabalho docente em tempos de pandemia**. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2020.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**, [s. l.], v. 21, n. 38, p. 59–78, 2012. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5265>. Acesso em: 13 jun. 2026.

KLEIN, N. **A doutrina do choque: a ascensão do capitalismo de desastre**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KUENZER, A. **Pedagogia da fábrica**. São Paulo: Cortez, 1985.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antonio. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 14, n. 30, p. 719–735, 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212>. Acesso em: 4 maio 2022.

ORSO, P. O liberalismo em perspectiva histórica: da ideia de liberdade à devastação ultraliberal. **Revista Desenvolvimento e Civilização**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 1–29, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdciv/article/view/59817>. Acesso em: 13 jun. 2026.

PAULO NETTO, J. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

POCHMANN, M. **O Trabalho sob fogo cruzado: exclusão, desemprego e precarização no final do século**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

SOUSA, J. V. Método materialista histórico-dialético e pesquisa em políticas educacionais: uma relação em permanente construção. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SOUZA, Artur Gomes de; EVANGELISTA, Olinda. Pandemia! Janela de oportunidade para o capital educador. **Contrapoder**, 2020. Disponível em: <https://contrapoder.net/colunas/pandemia-janela-de-oportunidade-para-o-capital-educador/>. Acesso em: 1 jul. 2022.

TUÃO, R. S; LAMOSA, R. A. C. A agenda do capital financeiro para a educação na América Latina em tempos de pandemia. **Vértices**, [s. l.], v. 23, n. 3, p. 756–772, 2021. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/15963>. Acesso em: 13 jun. 2026.

UNESCO; UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND; WORLD BANK; WORLD FOOD PROGRAMME.

Marco de ação e recomendações para a abertura de escolas. Paris: [s. n.], 2020.

Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373348_por. Acesso em: 1 jul. 2022.



capítulo 7

Reflexões a respeito das teorias do desenvolvimento humano e implicações na educação de pessoas com deficiência: desafios à pesquisa

Lucia Terezinha Zanato Tureck

Marcada por diferentes concepções e diversos formatos, a educação das pessoas com deficiência possui uma longa história, caracterizada pelo entendimento de diferenciação do normal, ou do que a sociedade considerava como tal. Assim, essas pessoas foram vistas como sub-humanas, incapazes e improdutivas, objetos da caridade, do assistencialismo, das benesses, uma visão pré-concebida que embasa uma série de preconceitos, atravessando os séculos. Por sua vez, a área da educação especial foi colocada à margem da educação comum e delegada à filantropia, compreendida como um paliativo na vida de pessoas que estavam condenadas irremediavelmente à determinação do defeito presente em seu corpo. É esse o contexto que, apesar de roupagens diversas, manteve-se basicamente inalterado através dos tempos, chegando ao século XXI.

Da invisibilidade criada a partir da eliminação por abandono ou morte, nos tempos antigos, a continuidade do abandono e exclusão chega aos dias de hoje, também motivada pelas dificuldades das famílias no

acesso a atendimentos de saúde e educação para seus filhos, “o que é agravante em caso de apresentarem deficiências; pode-se entender, assim, que o não desenvolvimento a contento da pessoa com deficiência se complica menos por questões biológicas que pelas histórico-sociais” (Barroco, 2011, p. 121).

Na segunda metade do século XX, impulsionado pela situação do pós-guerra, tiveram início programas de reabilitação, os quais avançaram na educação com o movimento de integração, objetivando criar condições dos sujeitos com deficiência para adaptarem-se ao meio social e laboral (Marchesan; Carpenedo, 2021, p. 47).

Da educação segregada e mínima à inclusão escolar, com o reconhecimento como pessoas e com possibilidades de aprendizagem, a situação das pessoas com deficiência tem alcançado nas últimas décadas um espaço definido no âmbito dos direitos humanos, ainda que no plano formal, apesar das mobilizações sociais e das legislações que, de forma ampla, têm sido exaradas no Brasil, além de Declarações de Conferências internacionais (Brasil, 2008; 2009; 2015).

Há uma distância considerável e extremamente diversa, do âmbito formal ao real, resultante da organização social capitalista, e das teorias pedagógicas fundamentadas no pensamento liberal. Importa registrar que a grande maioria das pessoas com deficiência é pertencente à classe trabalhadora, muitas em condições de pobreza como indicam os altos índices do Benefício de Prestação Continuada (BPC), apesar do perverso corte de renda para sua concessão¹. Ainda há que se considerar que a “educação para todos” não se efetiva na atual organização societária brasileira.

A Psicologia Histórico-Cultural, formulada por Lev Semionovitch Vigotski (1896–1934) e seus colaboradores e seguidores, teve por objetivo de formar o “novo homem soviético”, nas primeiras décadas do século XX. Trouxe uma concepção científica da deficiência, libertando-a do misticismo e da visão biológica “ingênua”, como a denominava Vigotski (2022, p. 165),

¹ O Benefício de Prestação Continuada (BPC) está presente na Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS (Lei nº 8.742/1993, alterada pela Lei nº 12.435/2011), é previsto na Constituição Brasileira e integrante do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, operado pelo INSS, “é a garantia de um salário-mínimo mensal à pessoa com deficiência e ao idoso com 65 anos ou mais que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção, nem de tê-la provida por sua família. Para ter direito, é necessário que a renda por pessoa do grupo familiar seja igual ou menor que 1/4 do salário mínimo vigente”. Disponível em: <https://www.inss.gov.br/beneficios/beneficio-assistencial-ao-idoso-e-a-pessoa-com-deficiencia-bpc>. Acesso em: 22 jun. 2026.

demonstrando seu direcionamento a uma nova sociedade, a formação de um homem novo, rompendo com as concepções da sua época:

Possivelmente, não está longe o dia em que a pedagogia se envergonhará do próprio conceito “criança com deficiência” para designar alguma deficiência de natureza insuperável. O surdo falante, o cego trabalhador – participantes da vida comum em toda sua plenitude – não sentirão mais a sua insuficiência e nem darão motivos para isso aos outros. Está em nossas mãos fazer com que as crianças surdas, cegas e com retardo mental não sejam deficientes. Então desaparecerá o próprio conceito de deficiente, o sinal justo da nossa própria deficiência (Vigotski, 2006, p. 54 *apud* Prestes, 2012, p. 35–36).

Vigotski dedicou-se a assinalar os limites da Defectologia de então – primeiras décadas do século XX –, criticando-os e estabelecendo novas bases “do ponto de vista das ideias filosóficas e das premissas sociais que constituem os fundamentos de nossa teoria e da prática da educação” (Vigotski, 2022, p. 54), tarefa assumida por seu grupo de psicólogos propositores da Psicologia Histórico-Cultural.

[...] para a defectologia, o objeto do estudo não é a insuficiência por ela mesma, senão a criança acometida pela insuficiência. [...]. Deste modo, a reação do organismo e da personalidade da criança diante do defeito é o eixo fundamental e central, a realidade única com a qual tem a ver a defectologia (Vigotski, 2022, p. 54).

Para compreender a formação da compensação orgânica originada pelos estímulos do defeito, o autor explica o processo orgânico de reação frente a um defeito morfológico ou funcional, que impede a realização da função correspondente, acionando o sistema nervoso central “e o aparato psíquico [que] assumem a tarefa de compensar o funcionamento insuficiente do órgão, **criando sobre este ou sobre a função uma superestrutura psíquica** que tende a assegurar o organismo no ponto débil ameaçado” (Vigotski, 2022, p. 166, grifo nosso).

Dessa forma, ocorre o mecanismo de compensação, cujo processo não é automático, mas um processo de luta do organismo e que pode ser vitorioso ou resultar em fracasso.

Ao entrar em contato com o meio externo surge o conflito provocado pela falta de correspondência do órgão, ou função deficiente, com suas tarefas, o que conduz a que exista uma possibilidade elevada para a morbilidade e a mortalidade. Esse conflito origina grandes possibilidades e estímulos para a supercompensação. O defeito se converte, dessa maneira, no ponto de partida e na força motriz principal do desenvolvimento psíquico da personalidade. Se a luta conclui com a vitória para o organismo, então, não apenas vence as dificuldades originadas pelo defeito, mas se eleva no seu próprio desenvolvimento a um nível superior, criando do defeito, uma capacidade; da debilidade, a força; da menos valia, a super valia (Vigotski, 2022, p. 166 – 167).

Compreende-se, assim, que a superação da deficiência se dá pelas forças internas provenientes do enfrentamento ao conflito gerado. E referindo-se ao defeito da visão, a cegueira, Vigotski (2022, p. 173) escreveu: “A *leitlinea* na psicologia do homem cego está dirigida ao vencimento do defeito através de sua compensação social, através do conhecimento da experiência dos videntes, através da linguagem. A palavra vence a cegueira”. Destaca, assim, a situação favorável da pessoa cega à compensação por dispor da linguagem, um elemento que amplia as possibilidades de aprendizagem, portanto de valor social.

Leontiev (1978) contribuiu para maior compreensão da compensação social e da formação da personalidade ao discorrer sobre como o homem necessitou e necessita apropriar-se da cultura humana, produzida e acumulada no percurso do desenvolvimento histórico da humanidade, elemento constituinte da própria condição de ser homem.

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo (Leontiev, 1978, p. 265–266).

Portanto, o que constitui essencialmente o ser humano é adquirir na sua vivência social, apropriando-se do que tem sido criado pelas gerações que se sucedem. Portanto, não é por mera herança biológica,

como expressa o autor: “Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade, é-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (Leontiev, 1978, p. 267).

Ao analisar os problemas relacionados à aprendizagem das crianças com deficiência intelectual, expondo a “má compreensão da própria natureza da ‘subnormalidade’, que levanta por sua vez pontos de vista teóricos errados”, Leontiev apresenta os princípios mais importantes do desenvolvimento psíquico:

1. O desenvolvimento mental da criança enquanto processo de apropriação da experiência humana;
2. O desenvolvimento de uma aptidão como processo de formação de sistemas cerebrais funcionais e
3. O desenvolvimento intelectual da criança enquanto processo de formação de ações mentais (Leontiev, 1978, p. 319).

É imprescindível o entendimento, por parte dos professores, de como esses processos se realizam na própria criança, o que possibilitará a criação de oportunidades para o aprendizado, como o autor pondera, reforçando que “as aptidões e funções não são inatas e se formam por ontogênese”. E que sua formação é provocada pela própria vida da criança, por aquilo que compõe o ambiente no qual ela vive e pela linguagem, pela fala, situações que são mediadas pelas pessoas que com ela se relacionam, entrando “em comunicação prática e verbal” (Leontiev, 1978, 320–321).

Em relação ao processo de formação dos sistemas cerebrais funcionais, o autor explica que ocorre pelo processo de apropriação do mundo circundante, conforme citado, de conceitos já existentes, na interação prática e verbal realizadas, que culminam em aprendizagens e desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Todavia, a formação das ações mentais pode não ocorrer da mesma forma em todas as crianças, considerando suas condições sociais, emocionais e motivacionais, razão pela qual a mediação do professor é fundamental. E ao concluir a exposição desses princípios, Leontiev afirma:

[...] tentei sublinhar o essencial: a existência de largas possibilidades, infelizmente nem sempre exploradas, de

pedagogia corretiva, que o estudo do processo de desenvolvimento psíquico evidencia, e o carácter inadmissível dos diagnósticos e prognósticos precoces desprovidos de fundamento sério (Leontiev, 1978, p. 331).

O desenvolvimento do indivíduo, portanto, não está na dependência dele próprio apenas, mas “é a sociedade que determina o conteúdo e a motivação na vida da criança, uma vez que todas as atividades dominantes aparecem como elementos da cultura humana” (Facci, 2011, p. 127), o que ocorre através do processo educativo, em que a cultura se expressa nos conteúdos curriculares, socializados pela escolarização.

O acesso à cultura, ao conhecimento científico, às artes, às produções humanas mais elaboradas é que constroem o humano! E a educação pode e deve provocar revoluções e metamorfoses.

Esses fundamentos não se identificam com a Escola Tradicional, que considera cada aluno uma “tábula rasa”, “papel em branco”, que o professor preencherá com os conhecimentos expostos “em lições que os alunos seguiam atentamente, e aplicava os exercícios, que os alunos deveriam realizar disciplinadamente” (Saviani, 2008, p. 6). Tampouco, com a Escola Nova, para a qual o aluno é um ser autônomo no processo de aprendizagem, que é o “aprender a aprender”, sendo o professor um estimulador e orientador.

Sobre essas concepções, Saviani expõe:

Compreende-se, então, que essa maneira [da escola nova] de entender educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos e processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência e na lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma vertente pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (Saviani, 2008, p. 8).

Ao analisar esses dois períodos históricos de concepções da aprendizagem, do ensino e organização da escola, Barroco (2011, p. 177) assinala que ocorre o abandono da “ciência da lógica”, por uma escolarização com fundamentos na biologia e psicologia, destacando que “isso reforça a desvalorização da ciência e encaminha à negação da história, uma vez que a vertente da psicologia que ganha notoriedade é a chamada psicologia burguesa”. As mudanças que ocorreram na educação não favoreceram as escolas das camadas populares, dando continuidade “à reprodução das relações sociais de dominação” (Barroco, 2011, p. 178).

Retornar a Leontiev (1978) é importante quando se analisa que um dos entraves relacionado com a situação dessas crianças com atrasos, senão o maior e determinante, tradicionalmente desconsiderado pela psicologia e pela pedagogia tradicionais, ao considerarem cada aluno individualmente fora do contexto social em que vivem, que é também de determinada classe social:

Mas na sociedade de classes, mesmo para o pequeno número que usufrui as aquisições da humanidade, estas mesmas aquisições manifestam-se na sua limitação, determinadas pela estreiteza e carácter obrigatoriamente restrito da sua própria atividade; para a maioria esmagadora das pessoas, a apropriação destas aquisições só é possível dentro de limites miseráveis (Leontiev, 1978, p. 283).

As análises de situações colocadas no contexto da sociedade, que indicam avanços na educação inclusiva, particularmente no âmbito da legislação referente às políticas públicas para pessoas com deficiência, implicam a necessidade de estudos que aprofundem a compreensão da própria deficiência e seus desdobramentos nas áreas da vida social, especialmente a educação, e possibilitem novos encaminhamentos, pois, como expõem Mello, Nuernberg e Block:

Paradoxalmente, o Brasil foi um dos países em que mais rapidamente se incorporou ao ordenamento jurídico nacional a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a conhecida “Convenção da ONU” e, conseqüentemente, trazendo para as políticas públicas a definição de deficiência como sendo a interação dos impedimentos de natureza física, sensorial, intelectual e mental com as barreiras sociais. A despeito da relativa facilidade com que a Convenção foi

acolhida junto do Congresso Nacional, Poder Executivo e movimentos sociais, não é possível afirmar ainda que tenha se constituído como uma referência para alavancar o campo dos estudos sobre deficiência no país de modo proporcional a seu impacto nas demais esferas sociais (Mello; Nuernberg; Block, 2014, p. 112).

Há que considerar-se, ainda, concepções sobre as pessoas com deficiência existentes de forma contundente na sociedade, como “o *capacitismo* [...] é uma forma de preconceito, de discriminação contra a pessoa com deficiência, faz parte da sociedade, [...] traz à tona que essas pessoas não são capazes simplesmente por terem uma deficiência”, influenciam também a formação dos professores, criando representações que dificultam as próprias atitudes (Marchesan; Carpenedo, 2021, p. 50).

O desafio que se coloca à pesquisa, portanto, diante do contexto educacional e da sociedade, implica considerar que as dificuldades não se encontram, necessariamente, nas condições ou não de aprendizagem das pessoas com deficiência, e sim nas possibilidades, para cada uma delas, de aquisição da cultura humana produzida historicamente, que impulse seu desenvolvimento pleno. Alguns passos têm sido dados, como a formulação de Currículos escolares tendo o suporte da Psicologia histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica, mas que precisam ter continuidade nos estudos e pesquisas pelos professores, para que fortaleçam a prática pedagógica.

Referências

BARROCO, Sonia Mari Shima. Pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e a educação especial: em defesa do desenvolvimento da pessoa com e sem deficiência. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 196.

BRASIL. **Decreto n. 12.534, de 25 de junho de 2025**. Altera o Regulamento do Benefício de Prestação Continuada, disposto no Anexo ao Decreto n. 6.214, de 26 de setembro de 2007, e o Decreto n. 11.016, de 29 de março de 2022, que regulamenta o Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12534.htm. Acesso em: 28 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo,

assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL. **Lei n. 12.435, de 6 de julho de 2011.** Altera a Lei n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12435.htm#art1. Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 abr. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 20 de jun. 2022.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A crítica às pedagogias do “aprender a aprender”: a naturalização do desenvolvimento humano e a influência do construtivismo na educação. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 121–146.

LEONTIEV, Alexis Nicolaiev. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

MARCHESAN, Andressa; CARPENEDO, Rejane F. Capacitismo: entre a designação e a significação da pessoa com deficiência. **Revista Trama**, [s. l.], v. 17, n. 40, p. 45–55, 2021.

MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique; BLOCK, Pamela. Não é o corpo que nos discapacita, mas sim a sociedade: a interdisciplinaridade e o surgimento dos estudos sobre deficiência no Brasil e no mundo. *In*: SHIMANSKI, Edina; CAVALCANTE, Fatima (orgs.). **Pesquisa e extensão: experiências e perspectivas interdisciplinares.** Ponta Grossa, PR: UEPG, 2014.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa:** traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

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

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras completas** – tomo cinco: fundamentos de defec-tologia. Revisão da tradução por: Guilherme Arias Beatón. Cascavel, PR: Edunioeste, 2022. 508 p. Tradução do Programa de Ações Relativas as Pessoas com Necessidades Especiais (PEE).



capítulo 8

A pesquisa junto aos povos originários: caminhos éticos, desafios e possibilidades

Marco Antonio Batista Carvalho
Deisiane de Toni Alves

INTRODUÇÃO

As pesquisas científicas, levadas a cabo desde a graduação e, com o apuramento crescente no *stricto sensu*, possuem, como característica principal, oportunizar o estudo de diferentes situações, momentos, ações, pessoas, comunidades, enfim um incontável campo de possíveis incursões ao pesquisador.

Por outro lado, é evidente que, a depender da área de atuação deste, da natureza do objeto de estudo ou ainda das abordagens metodológicas adotadas, tais incursões serão condicionadas por múltiplos fatores. No campo da Educação, quando se trata de pesquisas junto aos povos originários, foco deste estudo, esses fatores se mostram ainda mais complexos e, por vezes, antagônicos. Isso ocorre especialmente em projetos cujo objeto de investigação requer a entrada em Aldeias ou Terras Indígenas¹, uma vez que a tramitação burocrática, permeada

¹ A Aldeia constitui a unidade política e social básica dos povos indígenas, e a Terra Indígena representa a unidade territorial maior, delimitada pelo Estado, que pode abrigar várias aldeias (Funai, 2020).

por inúmeras e detalhadas exigências, acaba por se constituir um obstáculo significativo.

Tal cenário pode, inclusive, inviabilizar a realização de pesquisas em nível de Mestrado, uma vez que a necessidade de cumprir inúmeros procedimentos protocolares, envolvendo prazos rígidos e comunicações interinstitucionais, dificulta a conciliação entre o desenvolvimento do trabalho e os prazos estabelecidos para a conclusão do curso.

Destaca-se ainda que esse tipo de pesquisa necessita se afirmar como uma prática voltada à salvaguarda dos direitos dos povos originários, reconhecendo que a investigação não significa apenas estar *na*, mas realizar-se *com* a comunidade, por meio do diálogo, em corresponsabilidade e, sobretudo, em coautoria. Implica, assim, assumir um compromisso histórico-político, que envolve o conhecimento, o reconhecimento e o respeito aos seus saberes e modos de vida e, ainda, pedagógico, que desloca a pesquisa de uma atividade simplesmente descritiva para uma ação comprometida com os processos de autodeterminação destes povos, em direção à interculturalidade e à decolonização da produção do conhecimento.

Abarcando estas perspectivas, a presente reflexão estrutura-se em três seções, construídas a partir de pesquisa bibliográfica e documental. Na primeira seção se aborda o contexto histórico e político das pesquisas junto aos povos indígenas, apresentando marcos normativos que delimitam sua prática à medida que se discutem as dificuldades metodológicas, éticas e logísticas mais recorrentes. A segunda seção trata dos autores indígenas e indigenistas sob o ponto de vista do que estes têm defendido e desenvolvido em pesquisas junto aos povos originários. Por fim, na terceira, evidenciam-se avanços, possibilidades e sonhos no campo da Educação, tomando-se a pesquisa como espaço de decolonização dos saberes e de reinvenção da produção de conhecimento.

Contexto Histórico e Político das Pesquisas junto aos Povos Originários

Nas últimas décadas, o trabalho comprometido de pesquisadores e pesquisadoras, indígenas e não indígenas, tem permitido que aspectos fundamentais do cotidiano e das relações sociais indígenas venham à luz, revelando uma complexidade antes ignorada, que oscilava ain-

da entre o silenciamento ou a estereotipação. Estas narrativas hoje enfocam a capacidade de agência indígena e evidenciam como essas populações, mesmo diante das adversidades impostas pelos processos coloniais, resistiram e resistem, de forma a preservar seus modos de vida e cosmovisões.

Esse movimento de revisão crítica da pesquisa tem abarcado diversos campos do conhecimento, entre eles: a História, a qual recorre a uma diversidade de fontes e metodologias e propicia perspectivas outras sobre os sujeitos, saberes e temporalidades indígenas, expandindo o debate histórico e produzindo análises que vão além das narrativas hegemônicas; a Antropologia, que, a partir da crítica ao olhar colonial e ao exotismo etnográfico, possibilita reconhecer os povos indígenas como sujeitos de saberes complexos, cujas cosmologias e práticas sociais não podem mais ser reduzidas a meros objetos de estudo; a Sociologia e a Ciência Política, em que a atenção recai sobre os processos de organização coletiva e as formas de resistência política, que se expressam nos movimentos indígenas desde a década de 1970 e se fortalecem na contemporaneidade; a área do Direito, em que o debate deslocou-se da lógica assimilacionista, que historicamente negava a alteridade, para a afirmação e reconhecimento, a partir da Constituição de 1988, de que estes são sujeitos portadores de direitos originários, com garantias sobre suas terras, culturas e línguas.

No campo da Educação, por sua vez, a crítica às práticas integracionistas abriu caminho para uma abordagem intercultural e bilíngue, que busca superar séculos de políticas voltadas à catequese e à assimilação cultural, por meio de uma educação escolar indígena, pensada e conduzida *com* as comunidades. Contudo, a distância entre o direito posto e o direito realizado, ou seja, a transferência de controle educacional às comunidades, tem sido lenta, por vezes superficial, com déficits de financiamento, de materiais, de docentes indígenas, bilíngues e, sobretudo, formados para desenvolver tal proposta.

Já no contexto universitário, movimentos ainda incipientes se desenhavam no sentido de garantir a entrada e a permanência dos sujeitos indígenas nesses espaços, assim como a valorização da cultura e dos seus saberes, isto é, a universidade (sustentada pelo tripé Ensino, Pesquisa e Extensão) dá os primeiros passos em direção à construção de

oportunidades, de currículos e de práticas efetivamente capazes de reconhecer as epistemologias indígenas, que superem a inserção pontual de conteúdos, avançando para uma transformação das formas de ensinar, aprender e produzir conhecimento, de modo que se estabeleça um verdadeiro diálogo entre saberes.

Acerca especificamente da pesquisa, os desafios que se apresentam são complexos, uma vez que ela pode, e deve, assumir um papel decisivo no fortalecimento identitário e político dos povos originários, o que significa concebê-la não como uma simples prática acadêmica, mas como um instrumento capaz de contribuir para a superação das hegemonias culturais historicamente impostas, transformando-se em um campo estratégico de afirmação da autodeterminação e de promoção de conhecimentos plurais, enraizados nas próprias cosmologias e modos de vida indígenas.

Tal complexidade, aliás, tem sido objeto de reflexão de diversos pesquisadores e pesquisadoras que desenvolvem estudos junto aos povos originários, os quais apontam os trâmites éticos, marcados pela burocracia e pela morosidade, como fatores recorrentes e, em muitos casos, determinantes para o andamento das pesquisas. Nesse caminho, é necessário destacar que o percurso não se reduz a formalidades administrativas, pois abarca, além de procedimentos institucionais e normativas éticas, as relações de poder que atravessam os sistemas, os quais, em conjunto, imprimem descontinuidades e, por vezes, entraves à produção do conhecimento.

Relatos de experiências (Gusman; Rodrigues; Villela, 2016; Feitosa; Vizolli, 2022; Manso, 2025), manuais institucionais (Ghiggi Junior, 2024), páginas on-line disponibilizadas pelos Comitês de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) vinculados a universidades brasileiras², além das disponibilizadas pela própria Fundação Nacional do Índio (FUNAI)³ e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)⁴,

2 A exemplo, o CEP da Universidade Federal do Amazonas, disponível em: <https://www.cep.ufam.edu.br/pesquisa-em-terra-indigena.html> e o CEP da Universidade Federal de Catalão, em Goiás, disponível em: <https://cep.catalao.ufg.br/p/27647-orientacoes-protocolares-para-pesquisas-com-ingresso-em-terras-indigenas>.

3 Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atualizacao/terras-indigenas/ingresso-em-terra-indigena>.

4 Disponível em: http://www.cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/20704574.

explicitam a tramitação para autorização de entrada em Terras Indígenas com foco no desenvolvimento de pesquisas com estas populações.

Para Feitosa e Vizolli (2022, p. 373), os trâmites éticos constituem-se um “andarilhar”, que combina exigências formais e negociações locais, em que a demora e as complexas interdependências institucionais se sobressaem. Para os autores, essa etapa da pesquisa corresponde “a uma saga, sobretudo em virtude da burocracia e morosidade do retorno institucional” (Feitosa; Vizolli, 2022, p. 379). Saga que perpassa por normativas institucionais que envolvem a

Fundação Nacional do Índio (FUNAI), cabendo ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) a análise do projeto de pesquisa. A regulamentação ética que envolva seres humanos é instrumentalizada pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), vinculado ao Ministério da Saúde (MS), e operacionalizada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) e Comissão Nacional de Ética e Pesquisa (CONEP) (Feitosa; Vizolli, 2022, p. 373).

Destaca-se que a primeira norma voltada a esse tema foi estabelecida em 1985, por meio da Portaria nº 942/PRES/1985, que dispôs sobre a concessão de autorização para ingresso em áreas indígenas destinadas a atividades científicas (Funai, 2020). Poucos anos depois, em 1988, novas regulamentações foram publicadas: a Portaria nº 754/PRES/1988, que tratava da concessão de licença para a entrada de não indígenas em Terras Indígenas, com o objetivo de realizar pesquisas, atividades missionárias ou produções audiovisuais, e a Portaria Interministerial nº 278/1988, que regulamentava especificamente pesquisas de caráter antropológico, arqueológico e linguístico (Funai, 2020).

Na sequência, a Instrução Normativa nº 3/PRES/1994 substituiu a Portaria nº 782/PRES/1988, instituindo regras internas para o ingresso em Terras Indígenas, a qual foi posteriormente revogada pela Instrução Normativa nº 1/PRES/1995, ainda em vigor, que consolidou as diretrizes para a realização de pesquisas científicas nesses territórios (Funai, 2020).

No âmbito das Ciências Humanas e Sociais, um marco importante ocorreu em 2016, quando o Conselho Nacional de Saúde (CNS) aprovou a Resolução nº 510/2016. Essa definiu parâmetros éticos para pesquisas que envolvem a coleta de dados diretamente com participantes, o uso de

informações identificáveis ou que possam gerar riscos superiores aos da vida cotidiana (Brasil, 2016). Tal resolução enfatiza que as pesquisas neste âmbito apresentam especificidades próprias, sendo caracterizadas pela pluralidade teórico-metodológica e pela ênfase em significados, práticas e representações, o que exige que sejam concebidas e conduzidas com respeito aos direitos dos participantes, prevenindo eventuais danos. Assim, devem seguir princípios éticos fundamentais, como a obtenção do consentimento e assentimento esclarecido, explicitação dos riscos envolvidos, identificação do pesquisador responsável e submissão ao sistema CEP/CONEP para avaliação ética (Brasil, 2016).

Contudo, conforme ressaltam Gusman, Rodrigues e Villela (2016, p. 931), populações indígenas não foram contempladas nesta resolução, e pesquisas envolvendo tais populações estão incluídas em “áreas temáticas especiais”, sendo a aprovação do projeto condicionada à apreciação nas instâncias dos órgãos supracitados, destacando-se que a consulta às lideranças indígenas se faz o primeiro passo a ser executado pelos interessados em desenvolvê-las.

Com o intuito de exemplificar todo o processo, apresenta-se no Quadro 1 as etapas percorridas por Manso (2025), assim como a descrição dos procedimentos vinculados a elas, que desenvolveu uma pesquisa em nível de Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Nesta, o pesquisador estudou as relações entre a Educação Escolar Indígena e o Direito Indigenista como uma possibilidade de redução ou intensificação das desigualdades sociais, tendo como lócus de pesquisa a Terra Indígena Rio das Cobras, situada no município de Laranjeiras do Sul (PR).

Quadro 1 – Etapas percorridas para a pesquisa na Terra Indígena Rio das Cobras

Etapas	Descrição
1. Anuência das lideranças indígenas	Solicitação e obtenção do consentimento formal das lideranças indígenas, por meio de documento assinado, autorizando a entrada e permanência do pesquisador na comunidade.
2. Autorização da Secretaria Estadual de Educação	Requerida para a realização da pesquisa nas escolas indígenas, garantindo conformidade com as normas educacionais vigentes.
3. Parecer de mérito do CNPq	Submissão do projeto de pesquisa ao CNPq, incluindo carta de intenção, projeto e documentos complementares, para avaliação da relevância científica.

Etapas	Descrição
4. Solicitação de ingresso à FUNAI	Envio de documentação à FUNAI (carta de solicitação, vínculo institucional, projeto de pesquisa, currículo lattes, documentos pessoais, atestado médico, comprovante de vacinação, parecer do CNPq, entre outros).
5. Submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)	Encaminhamento do projeto à Plataforma Brasil para apreciação pelo CEP, considerando as diretrizes da Resolução nº 304/2000.
6. Avaliação pelo Sistema CEP/CONEP	Submissão do projeto conforme a Resolução nº 466/2012 para apreciação final pelo CONEP, assegurando o cumprimento das normas éticas nacionais e internacionais.

Fonte: Elaborado pelos autores, com base na descrição de Manso (2025).

Compreende-se que todas as etapas regulatórias têm como propósito garantir a ética, o respeito e a proteção dos direitos dos sujeitos e das comunidades indígenas. No entanto, conforme relatado por Manso (2025), embora a FUNAI recomende a submissão da documentação com 30 dias de antecedência, o processo de autorização estendeu-se por mais de um ano, revelando a complexidade e a morosidade da tramitação entre diferentes instâncias institucionais. Esse cenário, embora compreensível diante das salvaguardas necessárias, evidencia-se a necessidade de aperfeiçoar os fluxos processuais, tanto por meio da simplificação ou digitalização de etapas quanto por uma maior integração entre os órgãos envolvidos (Manso, 2025). Tais medidas poderiam conciliar a devida proteção dos povos indígenas com a agilidade exigida pela pesquisa acadêmica, favorecendo pesquisadores e pesquisadoras e as próprias comunidades, ao ampliar o impacto social e científico das investigações realizadas.

Outros fatores são destacados por Gusman, Rodrigues e Villela (2016), em que os autores enfocam o preenchimento do formulário *online* da Plataforma Brasil, exigido pelo sistema CEP/CONEP. Conforme enfatizam, esse procedimento revelou-se um dos principais desafios enfrentados, sobretudo nos campos relativos ao número de sujeitos, ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e à previsão de riscos. A obrigatoriedade de indicar previamente o quantitativo de participantes, a divisão em grupos e as intervenções a que estariam submetidos mostrou-se incompatível com a natureza das pesquisas qualitativas, nas quais a definição de sujeitos é frequentemente dinâmica, resultante das

interações em campo e da própria evolução do trabalho investigativo (Gusman; Rodrigues; Villela, 2016).

A partir dessa perspectiva, compreende-se que mais relevantes que a definição antecipada do número de sujeitos são os critérios de inclusão, a forma de abordagem, *o que* e *como* se conversa com os sujeitos da pesquisa, questões estas que podem ser centrais desde o início, influenciando diretamente o processo de coleta de dados, que por vezes demanda redirecionamentos metodológicos.

Por fim, Gusman, Rodrigues e Villela (2016) explicitam dificuldades quanto ao TCLE, que tal como exigido pelo sistema CEP/CONEP, mostrou-se inadequado para o contexto da pesquisa qualitativa com povos indígenas, por estar excessivamente pautado no modelo biomédico de riscos e benefícios. Em seu relato, fica claro que grande parte das reformulações solicitadas aos pesquisadores, concentrou-se na descrição minuciosa de possíveis danos, formas de prevenção e reparação, exigências que, na prática, para os autores, só ganham real sentido após a inserção em campo. O próprio formato do TCLE, conforme observado, tornou-se um problema, pois após diversas alterações, o documento tornou-se extenso e de difícil utilização no primeiro contato com as lideranças indígenas, especialmente porque a cultura oral predomina entre os povos e parte destas comunidades. Conforme explicitam:

Assim, o TCLE pareceu inconveniente para um primeiro encontro, no qual o diálogo e a necessidade de descobrir um pouco mais sobre o outro era nitidamente mais urgente e importante para ambas as partes. Juntos numa roda de conversa, a tentativa de leitura formal do TCLE não foi cogitada, pois criaria um ambiente artificial e poderia comprometer a confiança. Assim, a estratégia foi concluir a tarefa lançando o conteúdo do termo de maneira informal na roda. Ficou evidente o pouco interesse pelo documento e pelo que nele estava escrito, o desejo era saber do outro, era falar sobre si mesmo, falar sobre o coletivo das aldeias, das habilidades, das crianças e dos animais que também entraram na roda (Gusman; Rodrigues; Villela, 2016, p. 935).

Nesse sentido, a Resolução nº 510/2016 representa um avanço ao reconhecer que, nas pesquisas sociais, o consentimento pode ser obtido em diferentes fases do processo e registrado de formas diversas,

orais, escritas, sonoras ou visuais (Brasil, 2016). Contudo, persiste a incerteza quanto à aplicabilidade integral dessa normativa em pesquisas com populações indígenas, já que ainda há sobreposição de resoluções específicas anteriores.

Em síntese, a observância dos trâmites para a pesquisa junto aos povos originários é condição necessária, mas não suficiente, para uma prática eticamente consistente. Se, por um lado, CEP/CONEP e demais instâncias regulatórias asseguram salvaguardas mínimas, por outro, não podem reduzir a ética a formulários, consentimentos pontuais e carimbos institucionais. Em pesquisas com povos originários, a ética se realiza como processo contínuo: inicia no diálogo prévio com as lideranças, se adensa no campo por meio de corresponsabilidade e coautoria, e se projeta no pós-campo com devolutivas, cuidados com a interpretação e efeitos dos resultados. Assim, mais que cumprir protocolos, trata-se de sustentar relações justas, reconhecer epistemologias próprias e garantir que a proteção de direitos caminhe junto da produção de conhecimento.

Saberes e Olhares Indígenas e Indigenistas acerca do Papel da Pesquisa junto aos Povos Originários

O diálogo desenvolvido por indígenas e indigenistas tem se configurado como um campo essencial de reflexão e ação crítica tanto no interior das universidades e da pesquisa acadêmica quanto na sociedade. Nesse contexto, suas contribuições têm possibilitado debates acerca das epistemologias indígenas, dos modos de produção de conhecimento e dos caminhos possíveis para a construção de relações horizontais entre pesquisadores e comunidades indígenas, envolvendo também educadores, estudantes, gestores públicos, movimentos sociais e demais pessoas interessadas em tais relações.

Nesse viés, compreende-se que realizar pesquisa junto aos povos originários implica, antes de tudo, reconhecer a centralidade de suas vozes, deslocando o olhar de uma prática que fala *sobre* para uma construção que se faz *com* as comunidades. Conforme Smith (2018, p. 15) é trabalhar “com, para e ao lado das comunidades”, em que “a pesquisa não é um exercício acadêmico inocente e distante, mas uma atividade que tem algo em jogo, subsidiada por um conjunto de condições políticas e sociais”.

Perpassa ainda conhecer os saberes e olhares de indígenas e de indigenistas, que contribuem, por meio de seus ideários e experiências, para que pesquisadores vislumbrem possibilidades de construir práticas em que a pesquisa não se limita à produção de dados, mas possibilita gerar processos de fortalecimento comunitário, reconhecimento de epistemologias próprias, valorização das formas indígenas de interpretar o mundo e empoderamento dessas comunidades.

Com esse propósito, a seguir apresenta-se alguns exemplos concretos dessas contribuições, a partir dos intelectuais indígenas: Gersem Baniwa, antropólogo, segundo docente indígena a assumir uma cadeira na Universidade de Brasília (UnB) e o primeiro do Brasil em um departamento e programa de Antropologia Social; Ailton Krenak, ativista, ambientalista e escritor, que em 1987, durante a Assembleia Constituinte, pintou o rosto de jenipapo enquanto discursava no plenário do Congresso Nacional brasileiro, como forma de protesto contra a exclusão dos direitos indígenas na Constituição, e no ano de 2023 tornou-se o primeiro indígena a ocupar uma cadeira na Academia Brasileira de Letras (ABL); Daniel Munduruku, professor, ativista e escritor, autor de dezenas de obras literárias dirigidas, em sua maioria, aos públicos infanto-juvenil, que têm como tema principal a diversidade cultural indígena, e desse modo tem trabalhado para promover a literatura indígena e a conscientização sobre a importância das culturas indígenas do Brasil; e Linda Tuhiwai Smith, mulher indígena da etnia *Maori* da Nova Zelândia e referência nos estudos decoloniais, que defende a ideia de que a pesquisa com povos indígenas deve romper com paradigmas coloniais que historicamente os objetificaram e silenciaram, sendo que esta então deve ser conduzida, sobretudo, pelos próprios sujeitos indígenas, como forma de autoafirmação, valorizando os saberes, as epistemologias próprias e o direito das comunidades de definir prioridades, métodos e usos do conhecimento produzido.

Do mesmo modo, apresentam-se indigenistas e educadores que têm atuado de forma crítica e comprometida com a causa indígena, como Darcy Ribeiro (antropólogo, sociólogo, escritor e político brasileiro), que contribuiu para a institucionalização de políticas públicas voltadas à valorização das culturas indígenas e à construção do diálogo entre universidade e comunidades; Germano Bruno Afonso, físico e divulgador pioneiro da Astronomia Indígena no Brasil, que sistematizou o céu

Tupi-Guarani (como as constelações da Ema, do Homem Velho, do Cervo, da Anta e do Colibri), produziu materiais e projetos didáticos para escolas e universidades e articulou ciência e cosmologias originárias, deixando um legado reconhecido nacionalmente; Paulo Porto, professor da UNIOESTE, cuja atuação acadêmica e política no Oeste do Paraná, inclusive como vereador no município de Cascavel, tem se voltado à defesa dos *Avá-Guarani/Guarani*, à documentação de suas memórias e à mediação entre comunidades e políticas públicas.

Essas vozes, assim como inúmeras outras, quando incorporadas à prática investigativa, desafiam a pesquisa a superar a visão reducionista que ainda insiste em tratar os povos originários como objetos de análise, abrindo caminho para processos de reciprocidade na produção de conhecimento.

Conforme Gersem Baniwa (2013) aponta, o desafio das universidades e das pesquisas se centra na capacidade de estas promoverem:

a circulação e a validação de outros saberes, pautados em outras bases cosmológicas, filosóficas e epistemológicas. Os povos indígenas, por exemplo, não gostariam de ser enquadrados pelas lógicas academicistas que alimentam e sustentam os processos de reprodução do capitalismo individualista, que tem gerado uma sociedade cada vez mais em retorno à civilização da barbárie e da selvageria, por meio da violência, da exploração econômica desumana, do império da lei do mais rico e dos que têm poder político à base de democracias das elites econômicas e políticas. Os povos indígenas gostariam de compartilhar com o mundo, a partir da universidade, seus saberes, seus valores comunitários, suas cosmologias, suas visões de mundo e seus modos de ser, de viver e de estar no mundo, onde o bem-viver coletivo é a prioridade (Baniwa, 2013, p. 19).

Para Baniwa (2006), a pesquisa pode e deve possibilitar: o conhecimento das riquezas infinitas que constituem as culturas indígenas; o resgate e recuperação das línguas indígenas; a compreensão e o aprofundamento acerca das formas de organização social dos povos indígenas brasileiros contemporâneos; a superação da visão estereotipada sobre os primeiros habitantes do Brasil; a consideração das demandas, as necessidades e os desejos concretos e legítimos dos povos indígenas;

a maior visibilidade e relevância da questão indígena; e, sobretudo, um espaço próprio de autonomia e de liberdade.

De forma enfática, Baniwa (2006) defende que a pesquisa deve “abrir novas trilhas a conhecimentos essenciais – hoje enclausurados nos ‘cofres’ das universidades”, vivificando suas ideias, deixando de ser projetos homogeneizadores e de destruição identitária (Baniwa, 2006, p. 14, grifo do autor). Para o autor, a presença das Ciências Indígenas no âmbito universitário é urgente, é preciso desenvolver uma verdadeira educação intercultural capaz de articular saberes científicos e saberes indígenas sem hierarquizá-los.

Já Ailton Krenak, ao longo de sua trajetória, tem problematizado o modelo de sociedade ocidental, propondo outras formas de existência a partir da cosmovisão indígena. Conforme defende, o ponto central a ser considerado pela pesquisa é o questionamento sobre a própria noção de humanidade, denunciando que essa categoria tem sido historicamente construída como um clube, que legitima a exclusão, a violência e a exploração em nome de interesses econômicos (Krenak, 2019).

Assim, a pesquisa que se pretende crítica e comprometida, não pode reproduzir tal lógica de separação, mas deve reconhecer os vínculos entre memória ancestral, identidade coletiva e o organismo-Terra. Ou seja, superar a cisão entre humanidade e natureza é fundamental, pois somente ao compreender que tudo é natureza será possível produzir conhecimentos que não adoeçam os sujeitos, mas que promovam relações de pertencimento e continuidade da vida (Ailton Krenak, 2019).

No cerne desse pensamento, Krenak (2019) defende que a pesquisa precisa recuperar a capacidade de reverência à Terra e às múltiplas formas de vida, rompendo com a lógica civilizatória que separa o humano de sua ecologia e reduz a existência a uma narrativa global e superficial. Para ele, investigar o mundo exige escuta das narrativas de povos originários, que mantêm vivas suas histórias, afetos e modos de celebrar a vida, pois são essas experiências que revelam nossa humanidade e nos ensinam a adiar o fim do mundo. Assim, a pesquisa não deve se limitar a protocolos abstratos, mas assumir um compromisso ético e poético com a vida, reconhecendo que não somos o todo, e sim parte de uma trama cósmica de interdependência, o que já é de conhecimento dos povos originários e, portanto, temos muito a aprender com eles.

Para Daniel Munduruku (2020), o centro da pesquisa deve ser a valorização da ancestralidade como fundamento de resistência e produção de conhecimento. Sua crítica à violência epistemológica que atinge os povos indígenas evidencia a necessidade de que sejam eles próprios os sujeitos da escrita e da fala, exercendo o direito à memória e à autoafirmação. Assim, a pesquisa não pode ignorar a memória ancestral, pois é nela que se atualiza o passado e se inscrevem saberes capazes de dialogar com o presente e oferecer novos sentidos para estar no mundo.

A partir de suas obras, voltadas principalmente para o público jovem, o autor tem contribuído para a desconstrução de estereótipos, propondo narrativas que lançam luz à pluralidade cultural indígena, questionam termos e imagens depreciativas, como a noção de *índio*, articula vivências urbanas e tradicionais como forma de resistência, reforçando que, mesmo após séculos de colonização, a cultura indígena permanece viva e em movimento (Munduruku, 2020).

Conforme Munduruku (2012) enfatiza, a escrita não pode ser dissociada da luta política e do protagonismo indígena, do mesmo modo que a pesquisa. Para ele, o Movimento Indígena é um instrumento legítimo de defesa dos direitos dos povos originários, estruturado num processo de autoformação que, ao mesmo tempo em que fortalece as comunidades, educa a sociedade para reconhecer a diversidade cultural e linguística do Brasil. Essa dimensão educativa da militância indígena pode e deve ser enfatizada pela pesquisa, pois ela mostra a resposta histórica à lógica colonial de expropriação do saber indígena, produzindo conhecimento e afirmando a autonomia, a autossustentabilidade e o autogoverno desses povos.

Já Smith (2018) denuncia que a pesquisa, historicamente, foi construída como instrumento de dominação, sustentada por práticas coloniais que classificaram, representaram e se apropriaram dos saberes indígenas. Para a autora,

o termo “pesquisa” está indissociavelmente ligado ao colonialismo e ao imperialismo europeu. A palavra “pesquisa”, em si, é provavelmente uma das mais sujas do mundo vocabular indígena. Quando mencionada em diversos contextos, provoca silêncio, evoca memórias ruins, desperta um sorriso de conhecimento e de desconfiança. Ela é tão poderosa que os povos indígenas até escrevem poemas a

seu respeito. A forma como a pesquisa científica esteve implicada nos piores excessos do colonialismo mantém-se como uma história lembrada por muitos povos colonizados em todo o mundo. É uma história que ainda fere, no mais profundo sentido, a nossa humanidade (Smith, 2018, p. 11, grifos da autora).

Nesse sentido, o primeiro movimento necessário é reconhecer que a pesquisa não pode continuar sendo um espaço de violência simbólica, que mede, hierarquiza ou compara capacidades humanas a partir de critérios externos e desumanizadores. Pelo contrário, deve-se partir do respeito às formas próprias de conhecimento, compreendendo que estes não são objetos a serem extraídos, mas expressões vivas de identidade, memória e resistência dos povos originários.

Outro aspecto enfatizado por Smith (2018) é a não separação entre pesquisa e imperialismo, em que o processo histórico demonstrou que a coleta de dados, relatos de viajantes, produções acadêmicas e até mesmo metodologias consideradas científicas serviram à legitimação de políticas coloniais e à negação da autodeterminação indígena. Por isso, discutir metodologias de pesquisa com povos originários requer necessariamente enfrentar as marcas do colonialismo. Desse modo, a pesquisa então adquire um caráter decolonial, orientada para ser uma prática relacional, comprometida com a autonomia dos povos, com a valorização de suas línguas, cosmologias e territórios, e não com a reprodução de estereótipos ou com a apropriação do que produzem.

Para Smith (2018), os povos indígenas já possuem suas próprias histórias e contra-histórias sobre a pesquisa, marcadas tanto por experiências de opressão quanto por estratégias de resistência. Assim, desenvolver pesquisas junto às comunidades exige escuta, diálogo e coautoria, em lugar da imposição de agendas externas. Mais do que desconstruir a ciência ocidental, trata-se de colocar a pesquisa a serviço da vida, do fortalecimento cultural e da luta política indígena.

Desse modo, a pesquisa não pode se desvincular das condições concretas de vida dos povos indígenas, marcadas pela pobreza, marginalização e pelos efeitos contínuos do colonialismo. Para Smith (2018), a investigação científica só faz sentido se estiver comprometida com a transformação dessas realidades, reconhecendo que o sofrimento social

não é resultado de incapacidade ou inferioridade, mas consequência de um processo histórico de opressão e desumanização. Nesse viés, pesquisar não pode ser um ato neutro, mas deve contribuir para a afirmação da humanidade e da dignidade dos povos originários.

Para tanto, Smith (2018) defende a centralidade do protagonismo indígena na produção de conhecimento. Conforme a autora, um número crescente de pesquisadores indígenas tem elaborado metodologias próprias, orientadas por perspectivas críticas, feministas e decoloniais, e fundamentadas nas histórias e lutas de suas comunidades. Além disso, organizações indígenas vêm construindo diretrizes éticas e políticas para o controle da pesquisa e de seus resultados, assegurando que os interesses coletivos sejam respeitados. Nesse horizonte, a pesquisa deixa de ser um mecanismo de extração de informações e passa a se configurar como prática de justiça social, autodeterminação e descolonização.

Entre os indigenistas destacados por este estudo, Darcy Ribeiro (1922–1997) constitui-se um dos primeiros que defendeu os direitos indígenas propondo políticas públicas que de fato buscavam assegurar sua sobrevivência. Para isso, denunciou os limites da FUNAI e a fragilidade do Estado, frequentemente mais alinhado aos interesses do agronegócio e da mineração do que à proteção indígena; defendeu a demarcação das terras como condição essencial de existência física e cultural; a preservação da identidade indígena em oposição à assimilação forçada e políticas de saúde específicas para prevenir a devastação provocada por epidemias em povos recém contactados, sendo todas estas propostas frutos de seus achados mediante pesquisas desenvolvidas junto aos povos indígenas (Ribeiro, 2004).

Discutindo a “transfiguração étnica”, conceito que desenvolveu em que procurou mostrar como as populações indígenas foram sendo massacradas ao longo da história, por meio do extermínio, num primeiro momento e, depois, pela assimilação ou integração à sociedade nacional, Ribeiro explicita:

Com efeito, de todos os grupos indígenas sobre os quais obtivemos informação fidedigna, podemos dizer que não foram assimilados a sociedade nacional como parte indistinguível dela. Ao contrário dessa expectativa, a maioria deles foi exterminado e os que sobreviveram permanecem indígenas: já não nos seus hábitos e costumes, mas na

auto-identificação como povos distintos do brasileiro e vítimas de sua dominação. Assim, o estudo que pretendíamos realizar do suposto processo de assimilação das populações indígenas no Brasil moderno resultou na conclusão de que o impacto da civilização sobre as populações tribais dá lugar a transfigurações étnicas e não a assimilação (Ribeiro, 2004, p. 13).

Articulando ciência com militância social, não somente descrevendo culturas, mas denunciando violências, consolidou ao longo de sua vida uma trajetória acadêmica e profissional que sempre esteve ligada à pesquisa com povos originários, especialmente durante o período em que atuou no Serviço de Proteção aos Índios (SPI), no qual realizou longas permanências em aldeias. Ribeiro (2004) defende que a pesquisa deve ir além da coleta de dados ou de uma visão folclorizada das culturas indígenas, mas deve ser crítica, reconhecendo as violências históricas sofridas pelos povos indígenas, como invasões, expropriações e processos de etnocídio. Desse modo, inspirados por suas ações, compreende-se que o pesquisador e a pesquisa têm responsabilidade política, que exige posicionamento diante das condições de opressão e exclusão que esses povos ainda enfrentam.

Em um percurso marcado por uma perspectiva decolonial, o físico e professor brasileiro Germano Bruno Afonso (1950–2021) foi um dos maiores pesquisadores e difusores da Astronomia Indígena brasileira. Seu trabalho ganhou relevância justamente pela estreita relação que estabeleceu com as comunidades indígenas por meio das pesquisas, com as quais desenvolveu um verdadeiro compartilhamento de saberes. Para ele, a pesquisa se constitui como um processo de diálogo intercultural, no qual a ciência ocidental e os saberes indígenas se entrelaçam (Alves, 2025).

De ascendência *Guarani* por parte materna, Afonso iniciou ainda na infância sua observação do céu, experiência que mais tarde seria aprofundada quando, a partir dos anos 1990, passou a desenvolver investigações sistemáticas junto a diversas etnias indígenas. Durante mais de três décadas, dedicou-se a registrar, interpretar e difundir o céu indígena, retornando às comunidades o conhecimento produzido, ou seja, desenvolveu a pesquisa de forma comprometida com a valorização

e a preservação dos saberes indígenas sobre o céu, que para Afonso (2006) são patrimônio cultural da humanidade.

Os frutos das pesquisas com povos *Yanomami*, *Tembé*, *Xavante*, *Kaingang* e *Guarani* resultou na elucidação dos relógios solares indígenas; na análise das constelações próprias dessas culturas, distintas do repertório greco-romano; na documentação dos sistemas de orientação geográfica indígena embasados nos astros; e na compreensão das relações entre os ciclos dos astros celestes e a ritualística indígena (Alves, 2025). Seus achados reforçaram a profundidade e a complexidade do conhecimento astronômico indígena, intrinsecamente ligado à vida social, cultural e espiritual das comunidades.

Ao reconhecer que a Astronomia Indígena remete a elementos da fauna, da flora e da história brasileira, Afonso (2006; 2009) defendeu sua incorporação no ensino escolar, argumentando que tal inclusão favorece uma educação crítica, plural e que valoriza as diferenças culturais. Nesse sentido, sua atuação fortaleceu o papel da pesquisa como instrumento de transformação social, capaz de romper com visões homogeneizadoras e abrir espaço para o reconhecimento dos saberes indígenas no campo das Ciências da Natureza, inspirando outros pesquisadores da área atualmente.

Por fim, ressalta-se a atuação de Paulo Humberto Porto Borges, historiador, indigenista e docente da UNIOESTE desde 2003, que tem mantido um trabalho contínuo junto às comunidades indígenas no Oeste do Paraná. O documentário *Três Alves – Uma Breve História da Migração Guarani no Oeste Paranaense* contou com sua participação e acompanhamento, tomando como ponto de partida os estudos da antropóloga Malu Brant e do próprio autor, ambos especialistas nos processos migratórios e nos conflitos fundiários envolvendo comunidades indígenas no Oeste do Paraná e no Mato Grosso do Sul (Três..., 2021).

Neste documentário, fica evidente o papel central da pesquisa, em que a reconstrução da trajetória da família Alves e, por extensão, da diáspora *Avá-Guarani* após a construção da Itaipu Binacional, demonstram a articulação da pesquisa acadêmica com práticas indigenistas, possibilitando que se reflita sobre a história, os deslocamentos e as estratégias de resistência destas comunidades. Ao mesmo tempo, dialoga com debates sobre direitos territoriais, memória e políticas públicas voltadas aos povos originários.

Em 2023, Paulo Porto foi cedido pela universidade à Itaipu Binacional, usina hidrelétrica construída em parceria entre o Brasil e o Paraguai, inaugurada em 1984, localizada no rio Paraná, na fronteira entre os dois países, entre as cidades de Foz do Iguaçu e Ciudad del Este. Exercendo a função de Gestor de Sustentabilidade das Comunidades Indígenas, tem articulado medidas de reconhecimento e reparação no conflito territorial histórico que envolve esses povos devido a construção da referida usina (UNIOESTE, 2023). Sua trajetória combina pesquisa acadêmica, mediação institucional e engajamento político-pedagógico, essenciais na interface entre saber científico, direitos territoriais indígenas e políticas públicas.

A mudança de postura recente da Itaipu Binacional no tratamento do conflito histórico com estes povos indígenas evidencia a necessidade da pesquisa, de pesquisadores e indigenistas na articulação entre ciência, políticas públicas e justiça, visto a passagem do paradigma da negação para o reconhecimento de violações territoriais, que levou a construção de um modelo de reparação. Em entrevista de 19 de junho de 2023, Paulo Porto indicou a formação de um Grupo de Trabalho (GT), com participação do Ministério dos Povos Indígenas, da Itaipu e representantes indígenas, e defendeu que o foco deixa de ser provar a presença desses povos no território em que a usina hidrelétrica foi construída, uma vez que esta já foi amplamente documentada por estudos científicos, sendo que este agora deve incidir sobre termos e mecanismos de reparação histórica (Soares, 2023).

Ao ancorar-se em evidências acumuladas por décadas de pesquisa com essas comunidades, a pesquisa passa de um lugar descritivo para uma práxis de reparação, reforçando que quando estas são orientadas por demandas dos povos indígenas, ganham força, e sustentam o reconhecimento formal das violações sobre fatos passados, possibilitando, ainda que lenta e tardiamente, reparações com centralidade no território e na segurança de vida dos sujeitos nas aldeias, demarcadas e retomadas.

Pesquisas junto aos Povos Originários e Educação: Avanços, Possibilidades e Sonhos

Compreende-se que as pesquisas realizadas em diálogo com os povos indígenas são fundamentais quando se almeja uma renovação teórica e prática da Educação, sobretudo mediante a entrada crescente de estudantes indígenas nas universidades, o que representa um avanço

importante para a democratização do Ensino Superior e para a pluralização dos saberes produzidos no espaço acadêmico, mas coloca em reflexão se estes têm acolhido de fato a diversidade epistemológica e cultural.

Do ponto de vista da pesquisa, a presença indígena abriu e abre um leque de possibilidades, visto que quando chegam à graduação e à pós-graduação, estes sujeitos trazem agendas e prioridades de suas comunidades, o que pode orientar projetos que respondam a demandas concretas, que fortaleçam seus processos de autonomia e autodeterminação.

Conforme Gersem Baniwa (2013), as políticas de cotas para indígenas nos vestibulares constituem um instrumento importante para viabilizar esse movimento de transformação na Educação, possibilitando o acesso inicial. Contudo, o autor destaca que as cotas precisam ser acompanhadas de ações afirmativas que promovam efetiva inclusão e equidade, desde acolhimento acadêmico e financeiro até a reestruturação curricular, que reconheça os saberes não hegemônicos, as Ciências Indígenas. Se efetivado e bem articulado, esse processo alteraria o próprio ecossistema universitário: docentes repensam abordagens didáticas, programas de extensão aproximam-se de realidades locais, e linhas de pesquisa passam a emergir a partir das inquietações trazidas pelos estudantes indígenas e pesquisadores.

Do mesmo modo, eventos científicos e culturais têm desempenhado uma função estratégica na divulgação, circulação e legitimação das pesquisas realizadas em diálogo com povos originários, estabelecendo redes de intercâmbio, por meio de apresentação de pesquisas, formação política, construção de pautas e interlocução com instituições públicas e acadêmicas. Neles, pesquisas desenvolvidas em comunidades indígenas, seja por pesquisadores indígenas ou não indígenas, ganham visibilidade, conectam-se a movimentos sociais e alimentam agendas de pesquisa. Além disso, fortalecem o protagonismo indígena, possibilitando que atuem contribuindo para que a pesquisa não seja produto institucional, mas instrumento vivo em favor de seus territórios, saberes e culturas.

Nesse caminho, compreende-se que todos estes aspectos estão intrinsecamente relacionados com compromissos, individuais, institucionais e políticos, que demandam reflexões sobre: reconhecimento formal de metodologias interculturais, formação docente intercultural, as políticas de permanência nas instituições educacionais, financiamento orientado por prioridades comunitárias, e espaços de governança em que os povos originários participem na definição de agendas acadêmicas.

No campo da formação docente e das políticas educativas, pesquisas comprometidas com as demandas indígenas podem e devem produzir conhecimento que irá orientar currículos interculturais, materiais pedagógicos e metodologias de ensino que levem em consideração as línguas e as práticas das comunidades. No plano epistemológico, o diálogo entre saberes, entre ciência ocidental e ciência indígena desafia a hegemonia do conhecimento acadêmico, ampliando as noções de validade, método e finalidade da investigação.

Especificamente para o campo da Educação Escolar Indígena, Baniwa (2006) defende a implementação de programas adequados embasados em metodologias específicas de aprendizagem, que, por meio de pesquisas e de acordo com os interesses e as demandas das comunidades e dos estudantes, sejam capazes de garantir a autonomia dos projetos educacionais escolares, tendo em vista as características e as necessidades definidas pelos povos indígenas, ou seja, a pesquisa é o fio condutor para estas ações.

Ailton Krenak (2019) indica que a pesquisa precisa reconhecer o sonho como espaço vital de reconexão entre humanidade e natureza, deslocando-se do paradigma da mercadoria que devora a vida. Para ele, sonhar não é fugir da realidade, mas um exercício de disciplina e sabedoria que possibilita criar sentidos de existência para lidar com a sensação de queda provocada pela crise civilizatória que vivemos. Assim, o sonho torna-se fonte de inspiração para práticas concretas de cuidado, autoconhecimento e reencantamento com a Terra, o que a pesquisa junto aos povos originários pode proporcionar, desvelando caminhos para imaginar outros mundos possíveis.

Em outras palavras, sonhar com universidades e pesquisas que dialoguem efetivamente com povos originários, é sonhar com instituições e sujeitos que aprendam a ouvir, a transformar suas práticas e a produzir conhecimento que sirva à vida, contribuindo, assim, para uma educação verdadeiramente plural e democrática.

Considerações Finais

Entre todas as perspectivas abordadas por este estudo, alguns princípios tornam-se inadiáveis na pesquisa junto aos povos originários: o saber indígena deve ser valorizado em sua própria lógica cultural, sem

ser reduzido a categorias ocidentais que o distorçam ou hierarquizem; a pesquisa deve contribuir para a luta e resistência indígena, fortalecendo vozes e direitos, e não se tornar instrumento de dominação ou apagamento; e o debate acadêmico precisa trazer à tona as ameaças, do passado e contemporâneas, que continuam a assolar os povos originários, como a perda de territórios, a ofensiva do agronegócio, os impactos socioambientais da exploração predatória, além do apagamento das epistemologias indígenas do âmbito da Educação.

Compreende-se que a pesquisa realizada junto aos povos originários, ainda que por vezes seja permeada por processos burocráticos, pode e deve desafiar o modelo tradicional de investigação, deslocando o pesquisador da posição de observador para a de parceiro e coautor. Nesse movimento, a investigação torna-se prática relacional, que reconhece a centralidade das vozes, das prioridades e das cosmologias indígenas, rompendo com paradigmas coloniais que historicamente objetificaram esses povos, transformando-se em instrumentos de reconhecimento, reparação, emancipação e empoderamento das comunidades originárias.

Exemplos como a sistematização da Astronomia Indígena, realizada por Germano Bruno Afonso, e as produções literárias de Daniel Munduruku, demonstram que a pesquisa pode alimentar recursos didáticos que valorizam identidades, desconstroem estereótipos e ampliam a inclusão efetiva no espaço escolar. Mais que uma adição pontual ou folclorizada, trata-se de uma verdadeira reconfiguração epistemológica do Ensino de Ciências, da História e da Literatura.

Do mesmo modo, investigações que documentam memórias, deslocamentos e impactos socioambientais, como no caso das disputas em torno da construção da Itaipu Binacional, evidenciam o papel da pesquisa na luta pelo território e na formulação de políticas públicas que reparem injustiças que há centenas de anos têm dilacerado os povos originários. Assim, pesquisar não se faz para produzir artigos, mas para oferecer elementos concretos que guiem decisões políticas, garantias de direitos e fortalecimento de práticas com vistas a autonomia e autoafirmação dos sujeitos e comunidades indígenas.

Nesse horizonte, Gersem Baniwa e Ailton Krenak apontam para a urgência de reconhecer cosmologias e modos de conhecimento orientados pelo bem-viver coletivo e pela interdependência entre humanidade

e Terra. São aportes que se mostram imprescindíveis para a construção de uma educação voltada à sustentabilidade, à ética e à formação cidadã atualmente.

A pesquisa, quando comprometida com os povos indígenas, fortalece línguas e memórias, subsidia programas de formação, qualifica a atuação de educadores e gestores e legitima o protagonismo indígena na produção de conhecimento. O fazer científico, nesse sentido, se transforma em um espaço de encontro entre saberes, em que comunidades passam a ser parceiras e coautoras.

Como prática de resistência, a pesquisa pode e deve recuperar histórias, modos de viver e práticas culturais, convertendo-os em espaços de esperança. A memória coletiva e o saber indígena, longe de serem resquícios do passado, constituem bases para a reconstrução da identidade e para a autodeterminação destes povos.

Por fim, é necessário reafirmar a máxima que ecoa nos movimentos indígenas: *Nada sobre nós, sem nós!* Toda pesquisa que envolva povos indígenas deve incluir sua participação desde a concepção até a execução, reconhecendo que a ética não é somente requisito formal, mas inclusive condição fundante de uma investigação comprometida com a vida, com a dignidade e com a justiça.

Referências

AFONSO, Germano B. Astronomia indígena. *In*: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 61., 2009, Manaus. **Anais** [...]. Manaus, AM: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, 2009. p. 1–5. Disponível em: https://www.sbpcnet.org.br/livro/61ra/conferencias/CO_GermanoAfonso.pdf. Acesso em: 13 jun. 2026.

AFONSO, Germano B. Mitos e estações no céu tupi-guarani. **Scientific American Brasil**, [s. l.], ed. esp., v. 14, p. 46–55, 2006. Disponível em: https://www.mat.uc.pt/mpt2013/files/tupi_guarani_GA.pdf. Acesso em: 19 ago. 2025.

ALVES, D. D. T. **Diálogo entre saberes no ensino de ciências**: a astronomia indígena na percepção de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. 2025. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Educação Matemática), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, 2025.

BANIWA, Gersem. A Lei das Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade. **Cadernos do Pensamento Crítico Latino-Americano**, [s. l.], n. 34, jan. 2013. Disponível em: <https://direitoshumanos.unicamp.br/wp-content/uploads/>

sites/36/2021/02/2013__Gersem-Baniwa_lei-das-cotas-e-povos-indigenas-de-safio-para-diversidade.pdf. Acesso em: 22 ago. 2025.

BANIWA, Gersem. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje. Brasília, DF: Ministério de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Rio: LACED/Museu Nacional, 2006. Coleção Educação para Todos. Série Vias dos Saberes. v. 1. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/vol12indio.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2026.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/acesso-a-informacao/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2026.

FEITOSA, L. B.; VIZOLLI, I. A saga: andarilhar institucional e ético para realização de pesquisas em terras e com populações indígenas. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, TO, v. 9, n. 17, p. 372–380, 2022.

FUNAI (Fundação Nacional do Índio). Levantamento de Atos Normativos da FUNAI. **Gov. br**, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/arquivos/conteudo/ascom/mais-funai/levantamento-atos-normativos-funai.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2026.

GHIGGI JUNIOR, A. **Pesquisas envolvendo populações indígenas no Brasil**. Porto Alegre, RS: Associação Hospitalar Moinhos de Vento, 2024. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pesquisa/ComitedeEtica/modulo---pesquisas-envolvendo-populacoes-indigenas-no-brasil.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2025.

GUSMAN, C. R.; RODRIGUES, D. A.; VILLELA, W. V. Trâmites éticos, ética e burocracia em uma experiência de pesquisa com população indígena. **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 25, n. 4, p. 930–942, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/sausoc/2016.v25n4/930-942/pt>. Acesso em: 20 ago. 2025.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MANSO, E. A. M. **A educação escolar indígena e o direito indigenista como uma possibilidade de redução ou intensificação das desigualdades sociais**. 2025. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, 2025.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando**: sobre saberes e utopias. 2. ed. São Paulo: UK'A editorial, 2020.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970–1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.

SMITH, L. T. **Descolonizando metodologias**: pesquisa e povos indígenas. Tradução de: Roberto G. Barbosa. Curitiba, PR: UFPR, 2018.

SOARES, B. Itaipu reconhece violações contra povo Avá Guarani pela primeira vez. **Brasil de Fato**, São Paulo, 19 jun. 2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/06/19/itaipu-reconhece-violacoes-contr-povo-ava-guarani-pela-primeira-vez>. Acesso em: 25 ago. 2025.

TRÊS ALVES: UMA BREVE HISTÓRIA DA MIGRAÇÃO GUARANI NO OESTE PARANAENSE. Curitiba, PR: [s. n.], 2021. 1 vídeo (1 h 5 min 31 s). Publicado pelo canal **L'avant Filmes**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WcMlgJuOelg> Acesso em: 25 ago. 2011.

UNIOESTE (Universidade Estadual do Oeste do Paraná). **Professores da Unioeste, hoje na Itaipu, avaliam primeiros meses de nova Gestão da Binacional**. Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/central-de-noticias/61572-professores-da-unioeste-hoje-na-itaipu-avaliam-primeiros-meses-de-nova-gestao-da-binacional> Acesso em: 25 ago. 2025.



SOBRE OS AUTORES

André Paulo Castanha

Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Pós-Doutor pelo Departamento de Filosofia e História da Educação da UNICAMP. Professor Associado na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de Mestrado. Pesquisador da História da Educação Brasileira séculos XIX e XX, em âmbito nacional e regional. Bolsista Produtividade pela Fundação Araucária.

E-mail: andrecastanha66@gmail.com

Deisiane de Toni Alves

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Mestra em Educação em Ciências e Educação Matemática.

E-mail: deisi200180@gmail.com

João Carlos da Silva

Doutor em Educação pela Faculdade de educação/UNICAMP. Pós-doutorado pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB.

Atualmente é professor no Colegiado de pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Cascavel. É membro do Grupo de pesquisa HISTEDOPR – História, sociedade e educação no Brasil – GT Oeste do Paraná, Cascavel. Atua na área de Educação, com ênfase em História da Educação, nos temas: questões teórico-metodológicas da história da educação, história da escola pública, instituições escolares, fontes e arquivos e Coordenador responsável do canal *Youtube* de divulgação científica EduCiência.

E-mail: joao.silva@unioeste.br

Joceli de Fatima Arruda

Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora Associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

E-mail: _joceliarruda@hotmail.com

Julia Malanchen

Doutora em Educação Escolar pela UNESP de Araraquara/SP, com pós-doutorado pela University College London, no Reino Unido. Docente Associada no Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino na UNIOESTE/Campus de Foz do Iguaçu, PR. É líder do grupo de pesquisas e estudos EMANCIPAR na UNIOESTE. Integrante do grupo de pesquisa Estudos Marxistas em Educação da UNESP/ Araraquara e do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil GT da Região Oeste do Paraná HISTEDOPR na UNIOESTE.

E-mail: julia.malanchen@unioeste.br

Lucia Terezinha Zanato Tureck

Doutora pelo Instituto de Letras da UFBA (2014). Professora Associada da UNIOESTE, atualmente é docente do Colegiado de Pedagogia e do Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Cascavel. Integra a equipe do NEaDUNI – Núcleo de Educação à Distância da UNIOESTE, exercendo a função de Coord-

nadora Adjunta; faz parte do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE; membro dos Grupos de Pesquisa HISTEDOPR e GEPEBES (UNIOESTE) e PRO.SOM (UFBA).

E-mail: lutureck@gmail.com

Marco Antonio Batista Carvalho

Doutor em Letras. Professor Associado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Membro do Grupo de Pesquisa HISTEDOPR e FOPECIM.

E-mail: marcoab_carvalho@yahoo.com.br

Maria Elisabeth Blanck Miguel

Doutora em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992). Professora aposentada da UFPR, atuou também na UEPG (Ponta Grossa/PR). Atualmente é professora titular de História da Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Membro da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e participante do grupo HISTEDBR, em Curitiba. Desenvolve trabalhos de coordenações de tese e outras atividades junto ao Programa de Doutorado em Education, Étique et Carriérologie, da Université Catholique d'Angers (UCO/FR).

Paulino José Orso

Doutor em História e Filosofia da Educação pela UNICAMP, docente dos Cursos de Pedagogia e do Mestrado e doutorado em Educação da UNIOESTE, líder do Grupo de Pesquisa HISTEDOPR/UNIOESTE/ Campus Cascavel.

E-mail: paulinorso@uol.com.br



ISBN 978-65-6115-160-3



9 786561 151603