



doi: 10.20396/rfe.v13i3.8661940

## Educação, ensino e pesquisa: reflexões a partir de pedagogias críticas da educação brasileira<sup>1</sup>

*Renan Santos Furtado<sup>2</sup>**Carlos Nazareno Ferreira Borges<sup>3</sup>*

### Resumo:

Este texto discute a partir do aporte teórico-conceitual de Dermeval Saviani e Paulo Freire, as contribuições dos autores para o debate das categorias, educação, ensino e pesquisa. Em termos de fontes, utiliza-se de uma bibliografia clássica dos autores supramencionados, buscando examinar no conteúdo dos seus próprios textos a possibilidade de uma imbricação formativa entre ensino e pesquisa. Concluí que apesar do conceito de educação não ser tão antagônico entre os autores, vê-se que em Saviani há a proposição de papéis diferenciados para o ensino e a pesquisa, enquanto em Freire, a relação entre ensino e pesquisa projeta uma educação crítica, reflexiva e dialógica.

**Palavras-chave:** Educação. Ensino. Pesquisa.

### Abstract:

This text discusses, based on the theoretical and conceptual contribution of Dermeval Saviani and Paulo Freire, the authors' contributions to the debate on the categories, education, teaching and research. In terms of sources, a classic bibliography of the aforementioned authors is used, seeking to examine in the content of their own texts the possibility of a formative overlap between teaching and research. I concluded that although the concept of education is not so antagonistic among the authors, it is seen that in Saviani there is the proposition of different roles for teaching and research, while in Freire, the relationship between teaching and research projects a critical, reflective education and dialogical.

---

<sup>1</sup> Este texto é oriundo de pesquisa iniciada por Furtado (2019). Contudo, com as reflexões e debates propostos para este estudo, avançamos em outros pontos fundamentais.

<sup>2</sup> Graduado em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Pará (UFPA) no ano de 2017. Especialista em Educação Física Escolar pela Escola Superior Madre Celeste (ESMAC) no ano de 2018. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA (PPGED) no ano de 2019. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA (PPGED). Professor efetivo da Universidade Federal do Pará (UFPA), da carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), lotado na Unidade Acadêmica Escola de Aplicação.

<sup>3</sup> possui Graduação (Licenciatura Plena) em Educação Física pela Fundação Educacional do Estado do Pará (1990) e Graduação (Bacharelado) em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Espírito Santo (2011); Mestrado (2000) e Doutorado (2005) em Educação Física pela Universidade Gama Filho; Pós-doutorado em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Atualmente é Docente Titular da Universidade Federal do Pará, atuando na graduação em Educação Física e Pedagogia. É docente do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA), atuando na linha de Formação de professores, trabalho docente, teorias e práticas educativas

**Keywords:** Education. Teaching. Search.

**Resumen:**

Este texto analiza, a partir del aporte teórico y conceptual de Dermeval Saviani y Paulo Freire, los aportes de los autores al debate sobre las categorías, educación, docencia e investigación. En cuanto a las fuentes, se utiliza una bibliografía clásica de los autores mencionados, buscando examinar en el contenido de sus propios textos la posibilidad de un solapamiento formativo entre docencia e investigación. Concluí que aunque el concepto de educación no es tan antagónico entre los autores, se ve que en Saviani se proponen diferentes roles para la docencia y la investigación, mientras que en Freire, la relación entre docencia e investigación proyecta una educación crítica y reflexiva. y dialógico.

**Palabras-clave:** Educación. Enseñanza. Investigación.

### 1.0 Introdução

A sociedade moderna tem atribuído diversas significações para a ideia de educação. Contudo, por ser uma sociedade eminentemente especializada do ponto de vista da ação social; diplomas, títulos e especializações conferem prestígio e maiores possibilidades de atuação em postos de trabalho cada vez mais reconhecidos. É nesse contexto, que a escolarização básica se torna uma via importante para se viver a vida moderna, ainda que seja para a reprodução da cultura dominante (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

O que é importante frisar, é que as disputas pelos sentidos e rumos da educação se expressam em várias dimensões. Desde o primário conflito entre as esferas privada e pública da vida e da educação (ARENDR, 2005), perpassando pelas disputas no campo das políticas educacionais (MAINARDES; MARCONDES, 2009), e pelas tensões no debate das teorias pedagógicas (LIBÂNEO, 2010), o que se observa é que não existe consenso sobre o que significa e para que se deve educar no mundo contemporâneo. Considerando essa característica de constante conflito do campo educacional, neste trabalho pretendemos abordar aspectos referentes à discussão conceitual por intermédio de teorias pedagógicas.

Partindo da premissa de que o professor, que atua também como formador necessita ter acesso a aspectos que transcendam o arcabouço teórico-instrumental de sua área de conhecimento, esse trabalho busca discutir tanto do ponto de vista histórico, como apoiado em pedagogias

contemporâneas, a forma como a relação complexa entre as categorias educação, ensino e pesquisa tem sido concebida na produção de conhecimento crítica em educação brasileira, perspectivando a prática docente. Como interlocutores principais no campo das pedagogias críticas, faremos uso das contribuições de Paulo Freire (1921-1997) e Dermeval Saviani.

Desse modo, para viabilizar a discussão proposta organizamos o escrito em três tópicos. No primeiro discutiremos do ponto de vista histórico, elementos da constituição da educação brasileira, com ênfase na discussão das ideias educacionais que adentraram no país. Em seguida, abordaremos como as categorias educação, ensino e pesquisa são pensadas dentro do escopo de pedagogias críticas da educação. Por último faremos as nossas considerações finais.

## 2.0 Educação brasileira diante das contradições do mundo do capital

Nesse tópico, a centralidade do nosso debate será o processo de constituição da educação brasileira, e a tensão entre as perspectivas liberais e críticas de educação. Desse modo, intencionamos levantar um quadro conceitual sobre as categorias educação, ensino e pesquisa. Portanto, a discussão proposta perpassa pela identificação de como as teorias educacionais pensam a educação, o ensino e a função da pesquisa na prática docente.

O cenário de reflexão sobre a educação brasileira e o seu percurso histórico tem sido tema de ocupação de diversos intelectuais do campo da educação, como, por exemplo, Dermeval Saviani (2007). Com destacado empenho, Saviani (2007) se propõe a debater a formação do pensamento educacional brasileiro e a história das ideias pedagógicas presentes no Brasil desde o período colonial até a representação contemporânea desse processo. Munido da lógica materialista dialética de que ideias são sempre expressões de determinadas formas de vida em sociedade, Saviani (1991; 1999; 2007) se debruça na investigação de como as modificações provenientes no modo de

produção<sup>4</sup>, em especial na etapa histórica capitalista, delineiam diferentes formas e concepções de educação.

Outro intelectual que destacamos na reflexão sobre a Educação brasileira é Paulo Freire. Partindo do reconhecimento de que a organização do modo de produção condiciona a educação, Freire (2003; 2017) investiga outro *locus* do impacto da ação das classes dominantes na história da educação brasileira. Com isso, o autor centra suas reflexões nos processos autoritários de “conscientização” das massas (proletários, camponeses e demais oprimidos) que a inexperiência democrática<sup>5</sup> tem formado no povo brasileiro, construindo uma situação em que os próprios sujeitos oprimidos se identificam e reproduzem as ideais e as formas de ser da opressão.

Essa noção de identificação do oprimido com as ideais da opressão, na verdade é construída tendo como fundamento a prática de dominação dos opressores sobre os oprimidos. Não é que os oprimidos em si sejam opressores, mas ocorre que a dominação cultural faz com que os oprimidos tenham como referência positiva as formas de ser da opressão. É nesse sentido que Freire (2017) afirma que qualquer processo revolucionário não deve se esquecer da face subjetiva e psicológica da opressão, já que não é possível uma real transformação das condições de vida sem a mudança objetiva e subjetiva da consciência das massas. Em última instância, não pode haver um projeto revolucionário sem a expulsão do opressor que existe dentro do oprimido.

---

<sup>4</sup> Marx (2008) destaca que o modo de produção está para além da ideia mecanicista de produzir algo. Nesse sentido, todas as sociedades se organizam em um determinado modo para a produção e reprodução de sua existência, ou seja, organizam a produção material por intermédio de determinados tipos de relações que estabelecem a tônica das demais relações dessas sociedades. A partir da crítica do modo de produção capitalista, que se fundamenta na apropriação privada do trabalho e na distinção entre classe que trabalha e os proprietários dos meios de produção, Marx e Engels observaram que toda essa lógica deteriorada que alicerça a produção de bens materiais acaba por se reproduzir na vida social, política e intelectual da sociedade. Assim, “esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado modo de vida desses indivíduos” (MARX; ENGELS, 2007, p. 87).

<sup>5</sup> Em Murilo (2002) o leitor poderá encontrar uma ampla reflexão e dados históricos sobre a formação do povo brasileiro e o processo de não construção de uma identidade de participação política por parte das massas nas questões sociais presentes em cada época.

Como afirma Freire (2017), é o problema da humanização dos homens em tempos sombrios, e a tarefa da educação nesse contexto, sua inquietação central quando se põe a pensar uma educação libertadora ancorada em uma pedagogia do oprimido. No entanto, não pensando direta e unicamente pela ação das estruturas econômicas na educação, Freire prefere observar como o discurso da opressão acaba por se fazer presente nas práticas educativas e na ação dos oprimidos. No capítulo denominado “educação e política” na introdução de Freire (2003), escrita por Francisco C. Weffort, o autor caracteriza a obra de Freire como uma leitura ampla das formas de consciência do povo. Nesse sentido, diz Weffort (2003) que, “não obstante as estruturas se encontrem presentes em sua análise, são os estados da consciência a área privilegiada de sua reflexão” (p. 15).

Portanto, podemos inferir a partir da leitura de Saviani e de Freire, que o cenário histórico da dominação burguesa no Brasil gerou uma condição objetiva de marginalização da classe trabalhadora (exclusão) da educação formal principalmente a partir da transição do século XIX para o século XX como sugere Saviani (1999). Bem como, foi gerada também, no sentido de Freire (2003; 2017), uma condição subjetiva de aceitação passiva das formas de ser e da consciência opressora presentes nas práticas educativas oriundas das elites do Brasil.

Feitas tais considerações, se delimitarmos nossa reflexão sobre a educação brasileira principalmente a datar do período da modernidade<sup>6</sup>, podemos observar que a ação da racionalidade burguesa sobre a educação se solidifica nessa etapa por intermédio da difusão de certos ideários pedagógicos. Todavia, cabe destacar que a origem do que hoje concebemos como nossas heranças na educação tem sua gênese nos primeiros modelos de instrução pública da Europa moderna (ALVES, 2006).

Como afirma o autor supracitado, o processo de construção da escola pública se imbrica diretamente com o desenvolvimento das forças produtivas no mundo capitalista. Porém, ao contrário do que Saviani (1999) deixa

---

<sup>6</sup> Usamos o termo em sentido histórico para pensar o período de emergência da sociedade burguesa na Europa, que resulta dentre vários fatores, de uma gama de acontecimentos no campo cultural, político e econômico.

subentendido, Alves (2006) constata que a escola pública até o século XIX não chegou nem perto de ser universalizada para os trabalhadores. Tal fato deve ser compreendido no contexto da necessidade imediata do capital pelo acúmulo de forças produtivas materiais para a indústria, o que fez com que o Estado em si não pudesse em primeira ordem custear a universalização da educação pública.

Assim, a educação que desde esse período de consolidação capitalista oitocentista passou a ser fornecida para os trabalhadores era aquela que adotava os modelos das formas de produção da indústria moderna, que devia preparar (instruir minimamente) os filhos e as filhas dos trabalhadores para a dinâmica da vida produtiva na emergente sociedade burguesa. Além disso, a escola passa a desempenhar também a função de espaço de “guarda” das crianças enquanto os pais trabalhavam nas indústrias (ALVES, 2006). Considerando esses aspectos, é facilitada a reflexão de que sempre a escola manteve o dualismo entre a educação mínima para os trabalhadores e a máxima formação cultural para os filhos das elites, que por sinal, pagavam por essa educação com o intuito de assumirem os cargos e as funções sociais que corroboram com a reprodução do capital<sup>7</sup>.

De acordo com Melo (2007) a noção de educação presente nas concepções pedagógicas dominantes e nas políticas educacionais contemporâneas possui sua gênese na concepção filosófica do liberalismo. No que pese vários estudiosos atribuam a origem do liberalismo à obra de Adam Smith (1723-1790) e aos processos revolucionários do final do século XVIII, anos antes nos textos de John Locke (1632-1704) as bases para esse pensamento começavam a se estabelecer, principalmente a partir da consolidação de novas relações entre os indivíduos em sua dimensão de liberdade individual e a vida coletiva ordenada pelo Estado.

---

<sup>7</sup> Bourdieu e Passeron (2014) constataam que os sistemas de ensino são um espaço de reprodução da violência material (dominação econômica) entre os homens que funciona por intermédio da violência simbólica (dominação cultural). Assim, a racionalidade das relações materiais excludentes no mundo capitalista se faz presente na escola por intermédio de vários processos simbólicos e subjetivos, como, por exemplo, por meio de ações pedagógicas autoritárias e da imposição cultural existente na seleção dos conteúdos e dos valores ensinados nas instituições de ensino.

Em Locke, o fundamento moderno da liberdade passa a ser um valor fundamental, devendo este ser gerido pelo Estado. Ou seja, a liberdade de cada sujeito que vive em sociedade passaria a ser regulada por uma relação jurídica instituída para esse fim, necessitando esse pacto ser aceito por todos os membros da sociedade para a garantia do bem comum. Assim, seria constituída a vida fraterna, possuindo como princípios a liberdade e a igualdade de todos os indivíduos perante o Estado e o mercado (MELO, 2007).

Como a partir desse momento de consolidação do Renascimento e das revoluções burguesas a sociedade também passa a ser de algum modo uma cooperação jurídica entre os indivíduos, a educação adquire a tarefa de formar sujeitos preparados para essa nova ordem social. No texto denominado “*Some thoughts concernig education*”, Locke apresenta as bases para a educação que os filhos da burguesia deveriam receber em cada etapa da existência para viverem de acordo com os fundamentos do novo pacto social. Logo, seriam conteúdos educativos questões a partir da história, da saúde, da ética, da vida em sociedade, a disciplina, a punição a culpa etc. (SILVA JÚNIOR, 2007). Portanto, educação para Locke é um processo de formação de sujeitos disciplinados e ordenados para a emergente sociabilidade burguesa.

Anos a frente de Locke, e no bojo do acúmulo de outros processos de transformação social como, por exemplo, a revolução francesa, Rousseau (2008) sistematiza de modo bem mais elaborado a teoria do contrato social moderno tendo como princípio o fundamento da preservação da liberdade dos sujeitos. Para o pensador suíço, é a vontade da maioria que deve estabelecer as normas sociais da vida humana, e a justiça instituída pelo contrato social necessita ser utilizada para equiparar as desigualdades sociais já existentes na Europa do século XVIII.

De acordo com Vásquez (2011), Rousseau foi o único pensador iluminista eminentemente crítico à ideia de progresso humano e de elevação da cultura e da técnica no seu tempo. Pois, o genebrino foi capaz de identificar as mazelas do mundo e a negação dos homens que a transformação da natureza ocasionou. Assim, ainda que sua obra esteja situada no contexto das

revoluções burguesas, e que o filósofo acreditasse no desenvolvimento da humanidade por via da razão, suas formulações possuem certa autenticidade no questionamento à forma como todo esse “desenvolvimento” vinha ocorrendo.

Retornando para a caracterização do iluminismo, na perspectiva do indivíduo, o liberalismo acaba por ser a filosofia que sustenta do ponto de vista da teoria o modo de produção capitalista. Por consequência, a defesa intransigente da liberdade individual seguindo as regras do mercado e de um Estado regulador das leis da economia-política burguesa, culmina com a formação de um sujeito empreendedor da sua vida, e por isso, responsável por seus ganhos e perdas, além de subjetividades totalmente individualistas e pouco sensíveis às mazelas sociais ocasionadas pelo sistema da mercadoria.

Do ponto de vista da função da educação nesse contexto, Saviani (1999; 2007) nos ajuda a compreender como as ideias pedagógicas da modernidade acabaram por incorporar todos os fundamentos da teoria liberal. Destaca o autor, que a escola tradicional<sup>8</sup> foi o primeiro modelo de educação formal identificado diretamente com a nova ordem social. Portanto, claramente conectada com a ascendente sociabilidade capitalista, passa a ser ancorada no ideário de esclarecimento e instrução por meio do ensino, e da escola como espaço de formação de sujeitos prontos para a democracia burguesa, superando assim, as formas de opressão e de ignorância do antigo regime feudal (SAVIANI, 1999).

A respeito das características da escola tradicional na relação entre professor e aluno, é função da escola cuidar da transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados de forma ordenada, lógica e baseada em um método cientificamente válido, cabendo ao então mestre escola (professor) a centralidade no processo de esclarecimento dos alunos.

---

<sup>8</sup> É válido informar que quando falamos de escola tradicional, ou do modo tradicional de educação estamos nos referindo neste momento ao modelo técnico-científico instaurado no iluminismo e ancorado nos ideários da revolução francesa. Esse destaque é importante, uma vez que de acordo com Saviani (2007) existem também as vertentes religiosas da pedagogia tradicional, como é o caso da educação promovida pelos jesuítas, com forte base católica (catequese), sendo a repetição daquilo que se queria ensinar e o domínio da cultura geral da humanidade elementos fundantes desse campo da educação tradicional.



Com o passar do tempo, a escola tradicional como forma de organização da educação escolar e de transmissão do conhecimento passou a ser criticada por não se tornar eficaz e gratuita para todos. Além desse fato, acabava que mesmo aqueles que nela ingressavam muitas vezes não conseguiam ascensão social na nova sociedade (SAVIANI, 1999).

É a partir de críticas oriundas de diversas perspectivas que a burguesia passa a pensar novas formas de educação que pudessem superar os limites apresentados pela escola tradicional. Nesse sentido, o movimento da escola nova foi o resultado do acúmulo de críticas formuladas à pedagogia tradicional datadas inicialmente do final do século XIX. Assim, a tarefa era construir uma nova escola identificada com outros preceitos e valores. Para a escola nova, que de acordo com Saviani (1999) é também uma teoria liberal da educação, o estudante<sup>9</sup> é a centralidade do processo educativo. Logo, a atividade educativa não mais deveria recorrer aos conhecimentos historicamente elaborados como propunha a educação tradicional, mas sim ao processo de reconstrução dos conhecimentos advindos da própria experiência cotidiana dos estudantes e daquilo que seria útil às suas vidas.

No ideário escolanovista, existe uma ruptura total com os preceitos clássicos difundidos pela educação tradicional. Se na educação tradicional, professor, conhecimento historicamente elaborado e método científico possuem importância fundamental, a escola nova “curva” totalmente a vara da educação (SAVIANI, 1999). Portanto, no lugar do professor, o estudante se torna o centro do processo de ensino-aprendizagem; o conhecimento elaborado provido das diversas ciências é substituído pelo saber construído na experiência de busca pelo conhecimento novo; o método científico cede lugar à iniciativa do estudante em relação ao conhecimento, à sua busca pela aprendizagem, e ao seu processo de aprender a aprender<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Com o termo aluno, fazemos menção ao histórico sujeito passivo no processo de ensino-aprendizagem. Já com a expressão estudante, queremos evidenciar o sujeito que é protagonista do seu processo formativo.

<sup>10</sup> Ainda que a leitura de Saviani (1999) aponte para um distanciamento entre educação e ciência na perspectiva da escola nova (em especial no que diz respeito à suposta não tematização do saber científico), em trabalhos como o Dewey (1979a; 1979b) e Valdemarin (2010), é possível perceber que apesar da discussão se centrar na forma como o estudante interage com o conhecimento em contextos práticos, ciências como a Psicologia, a Medicina,

Segundo Saviani (2007), sobretudo desde o século XVIII as ideias da escola tradicional em suas mais variadas formas dominaram o ideário e a prática pedagógica da educação brasileira, sofrendo os abalos do movimento escolanovista especialmente no começo do século XX, também devido a forte influência da industrialização do sudeste brasileiro e do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>11</sup>.

Principalmente a datar da segunda metade do século XX, as ideias progressistas da escola nova entram em contradição com as necessidades do modo de produção, com isso, outro modelo pedagógico emerge dessa relação. É nesse contexto que o tecnicismo adentra no pensamento pedagógico brasileiro. O tecnicismo defende para a educação e a organização escolar (gestão, financiamento etc.), princípios como produtividade, organização e desempenho, todos oriundos da moderna fábrica capitalista. Nessa concepção de educação, o processo de ensino-aprendizagem não se encontra centrado nem no professor e bem menos no aluno, mas sim na organização racional dos meios institucionais, sendo professor e aluno objetos do processo (SAVIANI, 1999).

No prosseguimento do século XX, principalmente a começar do fim dos anos 1980 e começo dos anos 1990, no Brasil ganha força o neoliberalismo. De acordo com Melo (2007) o neoliberalismo pode ser compreendido como um florescimento do liberalismo clássico, indicado pela propaganda do fim do socialismo e da possibilidade de melhora da vida a partir de uma relação reguladora entre Estado e mercado regidas pela competição e pela seguridade de direitos para o povo. Do ponto de vista da educação, as políticas neoliberais até hoje vigentes fortalecem a formação para o trabalho na perspectiva burguesa, com ênfase na formação de competências sempre mínimas para seu exercício nos postos de trabalho, fazendo com que os processos formativos sejam cada vez mais técnicos e menos reflexivos.

---

a Pedagogia, a Sociologia etc., passam a ser o ponto de partida para a compreensão da criança como centro do processo de aprendizagem.

<sup>11</sup> Para maiores informações sobre o impacto do manifesto na educação brasileira, ler Lemme (1994).

De acordo com Freire (2008) o neoliberalismo vem sendo a forma mais acabada da ideologia fatalista do fim da história e da mercantilização da vida. Para os difusores dessa nefasta concepção de mundo, a educação é uma ação essencialmente técnica, logo, educar é instruir e não formar. Não é à toa que os apologistas da ideologia neoliberal são contundentes no discurso da neutralidade da educação, sendo esta orientada apenas para o mercado e não para a vida em sentido amplo.

Nesse campo de reflexão, Saviani (2007) identifica que as teorias pedagógicas contemporâneas seguem nessa tendência, valorizando lemas como: o neoprodutivismo, o neo-escolanovismo, o neotecnicismo e o neoconstrutivismo, *slogans* que de fundo reverberam a lógica mercantil e de cada vez menos conteúdos clássicos na formação humana. Ainda que as tendências do capital sejam dominantes na história da educação brasileira, não podemos abster dessa narrativa a existência de propostas de educação democráticas e de massa, que foram formuladas principalmente por via da ação dos movimentos sociais, dos movimentos de classe e dos intelectuais progressistas brasileiros a datar principalmente da década de 1980 (NEVES, 2007).

Reconhecendo a forte resistência e consistência teórica que o campo crítico da educação tem trazido para o debate educacional no Brasil, seguimos nossas arguições com a exposição de formulações pontuais que podem ser identificadas com esse perfil. Assim, o âmago da argumentação seguinte será refletir sobre como podemos pensar a educação e a prática docente em uma perspectiva emancipatória e subversiva à lógica neoliberal com base em autores clássicos da educação brasileira e nas contribuições de Theodor Adorno (1903-1969).

### 3.0 Breve excuro: inflexões críticas no debate educacional

Tratar da prática docente em uma perspectiva emancipatória significa reconhecer a existência e por certo a preponderância de práticas que atuam no sentido da dominação social, política e cultural dos sujeitos. Como discutido acima, a história recente da educação brasileira é marcada também

pela contradição entre os projetos neoliberal e o popular de educação. Assim, principalmente a contar da década de 1980 a disputa entre esses projetos se tornou o eixo central dos debates da educação brasileira, refletindo nas políticas educacionais, na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Em relação à prática pedagógica nas instituições educativas e na sociedade civil, a forma tradicional de educação acabou por se desenvolver de modo hegemônico na sociedade brasileira. Nesse modelo, balizado pela racionalidade científica (cientificismo) típica do capitalismo moderno, a educação passou a ser mais uma atividade ancorada no método cartesiano e posteriormente na ciência positivista. Desse modo, a ciência que funda a educação moderna e a relação entre professor e aluno se baseia no método científico de Johann Hebart (1766-1841). Em relação aos passos pedagógicos desse método de educação, Saviani nos diz que:

O passo da preparação, o passo da apresentação, da comparação e assimilação, da generalização e, por último, da aplicação, correspondem ao esquema do método científico indutivo tal como fora formulado por Bacon, método que podemos esquematizar em três momentos fundamentais: a observação, a generalização e a confirmação. Trata-se, portanto, daquele mesmo método formulado no interior do movimento filosófico do empirismo, que foi a base do desenvolvimento da ciência moderna (1999, p. 54).

A citação acima expressa um elemento primordial para nossas reflexões sobre a relação entre a educação e o desenvolvimento da ciência moderna. Lembra-nos das formulações de Adorno (2009) a nos informar de que a ciência moderna, fundada nos princípios da racionalidade cartesiana e que se desenvolve por meio dos interesses da burguesia, acaba também por penetrar sua concepção de ciência na prática educativa, tornando o processo de ensino-aprendizagem um procedimento de semiformação. Pois, o método tradicional de ensino reduz a complexidade dos fenômenos naturais e sociais à meras apreensões cognitivas de fenômenos estáticos, o que acarreta em um prejuízo se pensarmos a tarefa da educação interligada com o desenvolvimento da capacidade reflexiva dos sujeitos.

Portanto, a ideia de uma educação tradicional se baseia em uma perspectiva conservadora de mundo, em práticas que tratam o conhecimento em uma dimensão meramente instrumental e imutável, sendo os saberes universais de um modo não dialético a centralidade e o conteúdo da prática docente. Na perspectiva de Freire (2017) a educação tradicional funda uma forma bancária de relação entre aluno e professor.

Nesse sentido, cabe salientar que a educação de modo geral tem sido narradora e dissertadora de conteúdos. Ou seja, existe sempre um sujeito que narra, e outro que é objeto paciente da narração. Nessa concepção, a realidade é algo estático e não dinâmico, e a palavra se torna oca, um som, e não algo com significado. Desse modo, a educação se resume ao mero depósito de conteúdos por parte do educador, e cabe ao educando “armazenar” esses saberes. Por consequência, o educador acaba por não se comunicar, e sim fazer comunicados, logo, educador e educando se arquivam e se alienam nessa concepção bancária de educação (FREIRE, 2017).

Se essa forma tradicional de educação aponta para relações mecânicas entre professor e aluno, do ponto de vista do cotidiano das instituições educativas e do imaginário formado acerca da atividade de ensino, tais relações acabam também por se proliferar. Podemos dizer que esse modelo de educação é antagônico ao desenvolvimento da alegria que deveria estar presente no ato de aprender, e o bom aluno passa a ser identificado como o obediente e aplicado, capaz de cumprir com docilidade as regras sociais já estruturadas pelas instituições “formativas” (SNYDERS, 1993).

Esse elemento da docilidade, do cumprimento das regras e de certa rotina normativa presente na educação escolar é o componente que de acordo com Bauman (2010) caracteriza a própria razão de ser da escola moderna. Ou seja, mais importante do que os conteúdos ensinados, é a disciplina, a criação da ordem e os valores (ética) burgueses promulgados, o que tornava a escola legítima para o projeto moderno de dominação das pessoas. De acordo com França:

As palavras de ordem eram colocar ordem na desordem, civilizar para melhor controlar o povo. Nessa perspectiva, o professor deveria ser formado para transmitir um conhecimento

que não subvertesse a ordem existente, mas que a mantivesse tal como estava. O professor deveria ser mais um agente difusor de uma mentalidade moralizante de que propriamente um difusor de conhecimentos (2012, p. 4).

Ainda a respeito do imaginário e das práticas da forma tradicional de educação, Adorno (1995) afirma que severidade e disciplina são elementos constitutivos da educação tradicional. Segundo o filósofo alemão, esse modelo de educação acaba por difundir ideários que formam uma série de tabus e de estigmas sobre a prática educativa e os professores. Assim, a educação tradicional associa a figura do professor com a prática do castigo. De acordo com Adorno, por trás da imagem negativa dos professores, está o sujeito da punição e do castigo. Diz ainda que “esta imagem representa o professor como sendo aquele que é fisicamente mais forte e castiga o mais fraco” (ADORNO, 1995, p. 105).

Esse modelo de educação e de formação baseado na ordem, na disciplina e no processo de memorização do conhecimento acabou por ser hegemônico em grande parte da educação brasileira, como mostramos acima, além de ainda ser extremamente presente nas instituições educativas do nosso tempo. No entanto, como a história se desenvolve a partir de polos contraditórios, principalmente a datar da segunda metade do século XX, novas propostas e discursos sobre a educação se fizeram presentes na paisagem do debate educacional brasileiro.

Dessa forma, como o sistema educacional brasileiro acabou por se desenvolver na lógica dominante de educação ao longo do século XX, conforme afirma Gadotti (1995) as perspectivas transformadoras e identificadas com o projeto de transformação social também se fizeram presentes desde esse momento. Por via da crítica da educação tradicional e das pedagogias burguesas, o campo intelectual da educação brasileira construiu outras pedagogias que pautam a educação tendo como base o direito e a dignidade social dos oprimidos e dos subalternizados do mundo.

Nesse contexto, novas formulações sobre a educação, o processo de ensino-aprendizagem, a formação de professores, a didática, a gestão escolar e a relação entre escola e sociedade passam a ser elaboradas. Assim,

indicamos como as destacadas elaborações progressistas e transformadoras da educação brasileira: a pedagogia histórico-crítica de Saviani, a concepção dialética da educação de Gadotti e a pedagogia libertadora de Freire<sup>12</sup>. No próximo tópico, discutiremos as concepções da pedagogia histórico-crítica e da pedagogia libertadora sobre a educação, o ensino e a pesquisa.

#### **4.0 Educação, ensino e pesquisa em pedagogias críticas da educação brasileira**

De acordo com Saviani (1991) a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, sendo exigência do e para o processo de trabalho, e também é ela própria um processo de trabalho. Para o autor, o processo de garantia da existência humana implica na garantia de subsistência material (trabalho material). Porém, para a realização da ação material, o homem precisa antecipar mentalmente em ideias o objetivo da ação, incluindo elementos da ciência, da arte e da ética nesse pensamento. Esses aspectos, na medida em que são objetos de preocupação, abrem espaço para outra forma de produção, a dizer, a produção não material, que se trata da produção de valores, de ideias, de símbolos, de hábitos, de atitudes e de habilidades. Em síntese, trata-se da produção do saber sobre a natureza ou sobre a cultura, e a educação se insere nessa categoria de trabalho.

Portanto, se a educação se relaciona com a atividade humana de modificação da natureza e dos homens, acaba também por fundar um saber objetivo e clássico oriundo dessa relação. Esse saber, para Saviani (1991) é o próprio conteúdo da educação escolar. Ou seja, a educação escolar se preocupa com a transmissão do conhecimento historicamente produzido pelo conjunto da humanidade em seu grau mais elaborado, de modo que os estudantes possam superar as representações empíricas e distorcidas da realidade.

Um ponto de importante destaque a respeito da pedagogia histórico-crítica, é que a defesa dos conteúdos historicamente sistematizados, clássicos

---

<sup>12</sup> Ainda que possua uma produção própria e de contribuição singular, tanto a obra como a ação política de Gadotti se desenvolveram em unidade com a pedagogia de Freire. Reconhecendo essa dimensão histórica e a proximidade das posições dos autores, tratamos de ambos dentro de uma mesma perspectiva teórica nesse escrito.

e universais supera por incorporação o ideário tradicional de ensino. Assim, a defesa de uma perspectiva dialética materialista, em que os conteúdos ensinados devam passar do abstrato para o concreto no pensamento dos estudantes, dialogando com a prática social em uma perspectiva transformadora e emancipatória é um ponto fundamental dessa teoria pedagógica.

No mesmo sentido do método de Marx (2008), no qual o estudo dos fenômenos deve sempre superar sua manifestação imediata na consciência dos sujeitos, o processo de ensino-aprendizagem em uma perspectiva histórico-crítica necessita fazer com que os estudantes superem suas visões sincréticas sobre os conteúdos, tendo em vista uma concepção sintética e mais elaborada deles. Desse modo, a escola deve ser o local onde a cultura erudita sirva como parâmetro para a explicação da cultura popular, e não o espaço de reprodução das formas de ser do cotidiano.

Outro ponto de destaque diz respeito à relação entre o ensino e a pesquisa na pedagogia histórico-crítica. De acordo com Saviani (1999) o ensino não é pesquisa. Desse modo, o autor reforça a ideia da pseudocientificidade dos métodos novos quando afirma que é impossível pesquisar aquilo que se desconhece totalmente. Pois, a pesquisa se faz diante de alguma base sólida para tal, e não por meio daquilo que individualmente se funda como problema.

Na perspectiva de Saviani (1991; 1999) o ensino é algo que se estabelece a partir de uma relação entre professor e estudante, na qual o professor deve dominar os conhecimentos historicamente elaborados e socializá-los com os estudantes por intermédio de um método crítico e dialético, superando tanto o mecanicismo da escola tradicional, como os modismos da escola nova. Em outras palavras, ensino é algo que se funda a partir da transmissão de um saber já acumulado pela humanidade, enquanto a pesquisa somente é possível para a construção de novos saberes em decorrência de problemáticas concretas, não devendo assim ser associada à prática de ensino dos conteúdos universais.



Considerando que as contribuições da pedagogia histórico-crítica são significativas para a educação escolar e para a formação de professores, destacamos que as concepções de educação e de ensino apontadas por Saviani nos ajudam a pensar a educação como uma prática social que trata o conhecimento de modo não aleatório. Porém, acreditamos que as formulações oriundas da pedagogia libertadora possuem aspectos que nos possibilitam ampliar nosso campo de percepção sobre a educação e o ensino. Como questão notável, na pedagogia de Freire a relação entre ensino e pesquisa é reconstruída e considerada como intrínseca à prática educativa progressista, o que a faz ir para além da tese construída pela pedagogia histórico-crítica do ensino como algo não diretamente conectado com a prática da pesquisa.

Como ponto de partida para pensarmos a educação em Freire, destacamos três fundamentos que a nosso ver caracterizam aquilo que o autor pensou e escreveu sobre a educação e a prática docente. O primeiro ponto, é que a educação é política. Ou seja, não existe ato educativo que possa ser neutro em uma sociedade marcada pelas desigualdades sociais como é o caso da brasileira. Sendo assim, a educação é sempre uma forma de política educativa ao estabelecer prioridades, metas, conteúdos, meios e objetivos. Logo, existe sempre uma intencionalidade política em cada prática pedagógica (FREIRE, 2003).

Aliás, a respeito da relação entre o político e o pedagógico, em Gadotti, Freire e Guimarães (1995) existe a defesa da relação intrínseca entre educação e política com base na tese de que a educação ou qualquer atitude intencional dos sujeitos é sempre pedagógica e política, não sendo possível a neutralidade nas escolhas. Para os autores, a dimensão pedagógica se centra em uma esfera do convencimento, enquanto a política em processos de poder e direção coletiva. Assim, a política na educação tem também a ver com o exercício do poder, que precisa justamente ser pensado de modo diferente das formas dominantes. Em outros termos, o êxito de uma prática pedagógica que busca articular educação e política perpassa pela reinvenção do poder tendo em vista a superação de práticas autoritárias.

O segundo aspecto que acreditamos ser fundamental para pensarmos a educação na pedagogia libertadora se refere à consideração de que a educação é uma prática dialógica (FREIRE, 2017). Para o autor, o diálogo funda a prática educativa transformadora, mas não um diálogo entre desiguais, e sim um diálogo entre sujeitos que constroem em conjunto tanto a prática educativa como a compreensão a respeito dos conteúdos estudados.

Logo, sem a superação do antagonismo entre educadores e educandos promovida pela educação bancária, será impossível a construção de uma educação realmente dialógica, sendo a dialogicidade a essência da educação libertadora. Assim, essa tarefa da educação de produzir significado e inteligência sobre os saberes estudados é algo somente viável a partir de uma articulação dialética e dialógica entre os sujeitos. Tal articulação, ao despertar a curiosidade epistemológica nos educandos se conecta com o pensar certo, que é o próprio pensar criticamente. Desse modo, “não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico” (FREIRE, 2008, p. 38).

O último elemento de caracterização da educação em Freire diz respeito à consideração de que a prática educativa é sempre ligada ao contexto no qual se manifesta. Pois, não pode haver conteúdos que não dialogam com o contexto concreto dos educandos, com o lugar de onde eles falam e produzem suas identidades culturais (FREIRE, 2016a). Com essa consideração, não estamos dizendo que a educação será sempre uma em cada localidade, mas sim que um projeto crítico de educação que norteia a prática pedagógica deve levar em consideração a diversidade cultural presente em cada contexto educativo.

Essa consideração é de suma importância para uma prática pedagógica transformadora, e coloca em xeque a forma como a educação historicamente construiu seus conteúdos tidos como universais, ocultando outros saberes, outros sujeitos e outras culturas. Assim, não pode existir uma real prática educativa desvirtuada do lugar no qual ela acontece, sem a compreensão da consciência que os sujeitos possuem sobre os conteúdos ensinados. Caso

contrário, se a educação estiver fechada a conhecimentos pensados fora da dinâmica cultural dos educandos, estaremos falando de imposição cultural e não de formação.

Esse é um elemento importante a ser discutido pelos projetos educativos, e já era preocupação de Adorno (1995), quando o pensador alemão afirmou que a tendência homogeneizadora e dominante do capitalismo moderno acaba por dificultar o reconhecimento dos saberes e das resistências locais. Essa desagregação (barbárie) na qual passa a sociedade moderna e a constante pressão pela consideração de uma cultura dominante como a forma mais adequada de ser e agir no mundo faz com que a área da educação também perpassa por dilemas e problemáticas das mais complicadas. Assim, a consideração do contexto local das experiências educativas nos leva a dizer que é preciso produzir resistência em cada espaço e em cada tempo.

É importante salientar que a defesa do contexto concreto das práticas educativas presente em Freire (2008; 2016b) não exclui a necessidade de ensino dos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história. Todavia, esses conhecimentos devem ser pensados a partir dos próprios sujeitos e do universo cultural no qual a prática educativa ocorre. No sentido de Arroyo (2014), se os sujeitos são outros as pedagogias também devem ser outras. Ou seja, as pedagogias se tornam efetivas quando são pensadas para e com os sujeitos, e não quando são modelos cognitivistas impostos para eles.

Com os três fundamentos acima citados, torna-se evidente que a prática educativa e o ensino em Freire são questões que transcendem o ato de transmissão mecânica do conhecimento. Assim, para Freire (2008; 2016a) educar é substantivamente formar e produzir compreensão sobre os fenômenos do mundo. Desse modo, o ensino dos conteúdos parte da premissa de que os sujeitos são ativos em relação à história e aos saberes, por isso, devem ser tratados também como construtores da inteligência (compreensão) do saber que é ensinado.

A capacidade que temos de aprender para transformar a realidade é marca essencial da conduta humana. Aprender é uma aventura criadora muito

mais rica do que repetir algo, aprender é construir, reconstruir, constatar para mudar, atitudes essas que não se realizam sem abertura para o mundo e para o novo. Nesse sentido, toda a prática educativa requer a existência de sujeitos que ensinam e que aprendem ao mesmo tempo, daí a necessidade de objetivos que direcionem o que seja ensinado e o que seja aprendido. Portanto, esse processo exige um caráter diretivo, por via de métodos, de técnicas e de sonhos, uma vez que, “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção” (FREIRE, 2008, p. 22).

Se ensinar não é apenas transferir conhecimentos, a noção de pesquisa passa a ser reconstruída na pedagogia libertadora. Dessa maneira, a pesquisa passa a ser vista como uma atitude necessária e curiosa dos sujeitos em relação aos saberes, melhor dizendo, como uma atividade intrínseca ao fazer educativo progressista. A construção do pensamento crítico deve reconhecer a necessidade da investigação constante das problemáticas do mundo, além da investigação da própria prática educativa com o intuito de melhorá-la, pois, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 2008, p. 29).

Afinal:

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A "discência" - docência-discência - e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico (FREIRE, 2008, p. 28).

Com a citação acima, torna-se conclusivo que em Freire a pesquisa se encontra para além da lógica da racionalidade científica que busca quantificar a realidade a partir da sua redução e fragmentação. Pesquisar é algo próprio da *práxis* humana fundada em sua potencialidade e vocação ontológica de ser mais. Assim, quando a pesquisa se imbrica com a prática de ensino em uma perspectiva libertadora, para além de um ato espontâneo de aferição sobre o objeto estudado, a pesquisa passa a ter o significado de ajudar na produção da compreensão do fenômeno, ou seja, a pesquisa passa estar presente no trabalho pedagógico do professor e do estudante.

Retornando a uma discussão desse tópico, concordamos com as críticas de Saviani (1999) referente à perigosa centralidade do estudante no processo de construção do conhecimento, *slogan* tão defendido pela escola nova. Contudo, não cremos ser totalmente prejudicial uma perspectiva na qual professor e estudantes discutam sobre o conhecimento e participem do processo conjuntamente (ainda mais pensando a progressiva autonomia que os estudantes adquirem em cada etapa de escolarização). Porém, sem desconsiderar a função de cada um, e a necessidade do conhecimento sistematizado em lugar do saber espontâneo, para tal, essa relação entre professor, estudante e o conhecimento deve ser dialógica e dialética (FREIRE, 2017).

Nesse sentido, o argumento de mediação para a defesa da relação entre ensino e pesquisa na prática pedagógica parte da consideração de que as contribuições de Freire incorporam diversos elementos de certas correntes da escola nova. Assim, para além de uma associação imediatista entre ensino e pesquisa, cabe à prática educativa, ao mesmo tempo proporcionar ao estudante o acesso ao conhecimento já existente, como também, formar sujeitos abertos para a construção e produção de novos conhecimentos.

Com os argumentos acima expostos, queremos reafirmar o campo de debate na educação que compreende a pesquisa não apenas como sinônimo de produção do conhecimento científico, mas sim, como uma vocação humana. Ou, nos termos de Freire (2008; 2014), a pesquisa como um elemento que nos possibilita transitar da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica. Desse modo, a pesquisa quando pensada no tempo e espaço da prática pedagógica necessita se reconfigurar, ou seja, passar a ter o sentido do contexto educativo no qual se manifesta.

## 5.0 Considerações finais

O texto que ora finalizamos tem um caráter crítico-reflexivo, uma vez que buscamos discutir aspectos teóricos em Paulo Freire e Dermeval Saviani para pensarmos sobre os conceitos de ensino e pesquisa em diálogo com a prática educativa. Sendo assim, acreditamos que as principais formulações da

pedagogia histórico-crítica e da pedagogia libertadora sobre as categorias educação, ensino e pesquisa foram expostas mesmo que de modo sintético. Do ponto de vista do conceito de educação, podemos dizer que as diferenças não são tão notáveis. Porém, no que diz respeito às ideias de ensino e pesquisa, existem divergências fundamentais entre as duas pedagogias críticas.

Vimos que para Freire a relação entre ensino e pesquisa é de proximidade, sendo intrínseca à sua pedagogia. O autor projeta uma educação crítica, reflexiva e dialógica, aparecendo como um dos fundamentos centrais da pedagogia libertadora, exatamente pela característica política e concretamente conectada com contexto onde ocorre. Com outro ponto de vista, Saviani estabelece uma distinção entre ensino e pesquisa, preconizando para o primeiro a transmissão dos saberes acumulados pela humanidade, os quais devem ser socializados pelo professor de forma crítica e dialética. Enquanto que para esse autor, a pesquisa é ferramenta para a construção de novos saberes que respondam às problemáticas concretas, estando, portanto, apartada do ensino dos conteúdos universais.

A concepção freireana de relação entre ensino e pesquisa, sobretudo tomando como eixo direcionador os contextos locais, aproxima-se ainda das reflexões adornianas. Tal perspectiva se apresenta como uma boa estratégia dos saberes e das resistências locais a serviço da libertação do capitalismo moderno por meio da educação.

Ainda que as discussões realizadas pelos autores sejam diretamente influenciadas pelo contexto social, político e educacional em que eles escreveram as suas principais obras, a força dos conceitos e a profundidade das análises realizadas nos permitem vislumbrar perspectivas para os desafios contemporâneos da prática educativa no século XXI. Dessa forma, podemos pensar sempre em mediação.

Ensino e pesquisa têm sido considerados, ambos, de forma isolada e certamente direcionadas pelo senso comum, ainda sob a égide da forte influência da escola tradicional/bancária. Ambos os autores nos possibilitam vislumbrar horizontes que nos revelem práticas pedagógicas atuais nas quais

ensino e pesquisa, mais ou menos relacionados entre si, estejam sendo tratados e implementados com fundamentos adquiridos a partir da produção do conhecimento no campo da educação. Dessa forma, estamos certos que a partir das contribuições acumuladas de ambos os autores, já podemos constatar não qualquer ensino e não qualquer pesquisa, mas práticas pedagógicas eivadas de ensino e pesquisa tomadas e concretizadas de forma crítica e propositiva diante da realidade do nosso tempo.

Até aqui, sentimo-nos provocados a continuar nossos estudos no sentido de mostrar em outros trabalhos, experiências pedagógicas surgidas das orientações de Freire e Saviani, que possam ser analisadas e confrontadas a partir do que propõem quanto às relações entre ensino e pesquisa como ferramentas potenciais daquilo que Adorno chamou de emancipação da barbárie.

#### Referências:

- ADORNO, Theodor. *Dialética negativa*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALVES, Gilberto. *A produção da escola pública contemporânea*. 4. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- ARROYO, Miguel. *Outros sujeitos, Outras pedagogias*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- CARVALHO, José Murilo. *Cidadania no Brasil: o longo Caminho*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979a.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979b.

FRANÇA, Maria. A escola normal da província do Grão-Pará no Império. *Revista Cocar*, Belém, volume 6, nº 11, jan/jul, 2012.

FREIRE, Paulo. *Educação Como Prática da Liberdade*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016a.

FURTADO, Renan. *Formar para ensinar e pesquisar: perspectivas para a relação entre ensino e pesquisa na formação de professores de educação física*. 2019. 156f. Dissertação (Mestrado em educação) – Instituto de Ciências da Educação. Universidade Federal do Pará. Belém, 2019.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LEMME, Paschoal. *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e sua repercussão na realidade educacional brasileira*. Brasília: INEP, 1984.

LIBÂNEO, José Carlos. As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação. IN: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS,



Akiko (Orgs.). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. 3. ed. São Paulo: Editora Alínea.

MARTINS, Lígia. O legado do Século XX para a formação de professores. IN: MARTINS, Lígia; DUARTE, Newton Duarte (Orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31.

MAINARDES, Jeferson; MARCONDES, Maria. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MARX, Karl. *Contribuições à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *a Ideologia Alemã*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

MELO, Adriana. O projeto neoliberal de sociedade e de educação: um aprofundamento do liberalismo. IN: LOMBARDI, Claudinei; SANFELICE, José (org.). *Liberalismo e educação em debate*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

NEVES, Lucia. Brasil do século XXI: propostas educacionais em disputa. IN: LOMBARDI, Claudinei; SANFELICE, José (org.). *Liberalismo e educação em debate*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

ROUSSEAU, Jean-Jaques. *O contrato social*. 2. ed. São Paulo: Editora Escala 2008.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 2. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.

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

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA JÚNIOR, João. O longo período do esgarçamento do pacto social liberal. IN: LOMBARDI, Claudinei; SANFELICE, José (org.). *Liberalismo e educação em debate*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SNYDERS, Georges. *Alunos felizes: reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

VALDEMARIN, Vera. *História dos métodos e materiais de ensino*. A escola nova e seus modos de uso. São Paulo: Cortez, 2010.

VÁSQUEZ, Adolfo. *Filosofia da Práxis*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

*Submetido em: 04/11/2020*

*Aceito em: 20/11/2021*

*Publicado em: 12/01/2022*