

O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO APLICADO NA COMPREENSÃO DO FENÔMENO EDUCACIONAL

THE DIALECTICAL HISTORICAL MATERIALISM APPLIED IN THE UNDERSTANDING OF THE EDUCATIONAL PHENOMENON

EL MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO APLICADO A LA COMPRENSIÓN DEL FENÓMENO EDUCATIVO

Anselmo Alencar Colares ¹
Elenise Pinto de Arruda ²
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares ³

Manuscrito recebido em: 13 de abril de 2021.

Aprovado em: 26 de maio de 2021.

Publicado em: 08 de junho de 2021.

Resumo

O texto oferece contribuições aos que desejam utilizar o referencial teórico metodológico do materialismo histórico dialético para a pesquisa na área de educação. Apresenta a indissociabilidade de teoria e método que caracteriza os estudos, as análises, e a ação política de Marx e Engels, e que constituem a práxis. Traz também trechos de uma dissertação de mestrado que teve como problema de pesquisa as contradições e possibilidades para a construção da gestão democrática na escola, a partir do trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica em escolas localizadas na Amazônia brasileira. As duas partes dialogam com a perspectiva de demonstrar a viabilidade e a atualidade da aplicação do materialismo histórico dialético na compreensão do fenômeno educacional.

Palavras-Chave: Educação; Amazônia; Concepções teórico-metodológicas.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará e no Doutorado em Educação na Amazônia. Pesquisador Produtividade CNPq/Brasil e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1767-5640>

Contato: anselmocolares@gmail.com

² Doutoranda e Mestra em Educação na Amazônia e mestra em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará. Técnica na Universidade Federal do Oeste do Pará. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8415-9160>

Contato: elenisearruda@hotmail.com

³ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Docente no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará e no Doutorado em Educação na Amazônia. Pesquisadora Produtividade CNPq/Brasil e Vice Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5915-6742>

Contato: liliacolaress@gmail.com

Abstract

The text offers contributions to those who wish to use the methodological theoretical framework of dialectical historical materialism for research in the area of education. It presents the indissociability of theory and method that characterizes the studies, analyses, and political action of Marx and Engels, which constitute praxis. It also brings excerpts from a master's thesis that had as a research problem the contradictions and possibilities for the construction of democratic management in school, from the work developed by pedagogical coordination in schools located in the Brazilian Amazon. The two parties dialogue with the perspective of demonstrating the feasibility and timeliness of the application of dialectical historical materialism in the understanding of the educational phenomenon.

Keywords: Education; Amazon; Theoretical-methodological conceptions.

Resumen

El texto ofrece contribuciones a quienes desean utilizar el referencial teórico metodológico del materialismo histórico-dialéctico para la investigación en el campo de la educación. Presenta la inseparabilidad de teoría y método que caracteriza los estudios, el análisis y la acción política de Marx y Engels, y que constituyen la praxis. También trae extractos de una tesis de maestría que tuvo como problema de investigación las contradicciones y posibilidades para la construcción de la gestión democrática en la escuela, a partir del trabajo desarrollado por la coordinación pedagógica en las escuelas ubicadas en la Amazonía brasileña. Las dos partes dialogan con la perspectiva de demostrar la viabilidad y actualidad de la aplicación del materialismo histórico dialéctico en la comprensión del fenómeno educativo.

Palabras-clave: Educación; Amazonas; Concepciones teórico-metodológicas.

Introdução

As reflexões apresentadas decorrem das experiências no percurso formativo discente e docente na pós-graduação em educação. Objetivam demonstrar a validade do materialismo histórico dialético aplicado na compreensão do fenômeno educacional. Não se trata de descrição e análise de teoria ou de método, e sim da exposição analítica de alguns dos fundamentos da concepção e de como podem ser utilizados na pesquisa educacional, tendo em vista que compreender a educação, em nosso entendimento, exige situá-la no interior do movimento histórico da sociedade. Desta forma, ao buscar as nossas raízes históricas, podemos identificar as particularidades que adquirimos, os momentos de ascensão e declínio de diferentes grupos nesse processo, com seus respectivos componentes e implicações para a educação.

Em vários autores, além de Marx e Engels, encontramos as bases para compreender a educação na perspectiva do materialismo histórico e dialético. Saviani, ao desenvolver a Pedagogia histórico-crítica, apresenta o fenômeno educacional como “mediação no interior da prática social tendo, pois, a própria prática social, ao mesmo tempo como ponto de partida e ponto de chegada da educação (SAVIANI, 2020, p.14). A relação entre marxismo e educação pode ser considerada de múltiplas e variadas formas, como se pode ler em *Marxismo e educação: debates contemporâneos*, lançado em 2005, e que na terceira edição, em 2021, há uma apresentação do professor José Claudinei Lombardi, na qual discute amplamente a atualidade do marxismo. Este livro tem textos de diversos autores que abordam diferentes aspectos das atividades que constituem o campo educacional. Essa obra, portanto, é recomendada para quem deseja compreender melhor a relação entre a teoria marxista e a educação. Para o propósito deste texto, destacamos a relação marxismo e pedagogia (enquanto ciência na qual realizamos as pesquisas, elaboramos as reflexões e produzimos conhecimentos novos ou contribuímos para a revisão do que é apresentado sobre os objetos de nossos estudos).

A educação escolar, que ocupa a maior parte de nossas demandas de pesquisa, teve sua configuração atual iniciada no contexto da modernidade, com as revoluções burguesas, no qual circulavam várias concepções de socialismo, tendo em vista a mobilização da classe trabalhadora em busca de enfrentamento dos problemas sociais que se avolumavam e das diferentes análises que já denunciavam alguns problemas estruturais daquela nova organização social. No Manifesto do Partido Comunista há uma lista dos socialismos de então (revolucionário – feudal, pequeno burguês, alemão; conservador ou burguês; e o crítico utópico, por exemplo). Posteriormente, Engels diferenciou socialismo utópico e socialismo científico. O socialismo utópico (no qual podemos situar Saint-Simom, Fourier, Owen, Proudon, entre outros) criticava o modo de produção capitalista existente e suas consequências, mas não conseguia explicar e conseqüentemente não vislumbrava como o destruir, restando repudiá-lo. Esse socialismo utópico penetrou o campo educacional mesclando-se ao movimento burguês, com a crença de que a sociedade poderia ser organizada de forma justa, de maneira que todos pudessem participar dos avanços do progresso da produção e ter os bens necessários conforme suas capacidades

e dedicação ao trabalho, aspectos para os quais a educação se mostrava de fundamental importância. A ignorância se apresentava como obstáculo e era preciso extirpá-la, daí que o socialismo utópico empregou esforços nas lutas por universalização, laicidade, gratuidade e obrigatoriedade da educação escolar. A pedagogia socialista preconizada por aquele movimento operário europeu dos albores do capitalismo teve importantes contribuições teóricas. Todavia, ainda lhes faltavam bases científicas.

Marx, com a teoria da mais-valia, desvendou o segredo da produção capitalista, e, conjuntamente com Engels, elaborou o materialismo histórico e dialético que dá o suporte científico ao socialismo. Assim, a sociedade almejada, em lugar de ser um ideal a ser conquistado pelo entusiasmo da vontade e dependente de planos atraentes oriundos do próprio sistema capitalista, passou a ser encarada como produto contraditório das leis do desenvolvimento do capitalismo, e, portanto, como sua negação. Sendo necessário a luta revolucionária da classe expropriada, ou seja, da massa dos trabalhadores que só dispõem da força física e/ou atividade mental para “vender” e se põem como mercadoria no imenso mercado controlado pelos proprietários dos meios de produção, ou seja, os capitalistas burgueses. Dessa compreensão emerge uma nova perspectiva da relação do socialismo com a educação, ou, melhor dizendo, surge a relação marxismo e educação.

Em *A ideologia alemã*, escrita por Marx e Engels em meados do século XIX, encontramos uma síntese do modo humano de produção social de sua existência: 1) A produção dos meios que permitam satisfazer as necessidades humanas é condição básica e indispensável para a existência do homem e de tudo o que ele possa criar; 2) A ação de satisfazer a necessidade inicial e o instrumento utilizado para tal conduzem a novas necessidades; 3) Os homens se reproduzem, o que também dá origem a novas necessidades, dentro de um quadro social; 4) Conseqüentemente, deve-se estudar e elaborar a história dos homens em estrita correlação com a história da indústria e das trocas (MARX; ENGELS, 1986, p.33-35). Assim, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida. Funciona como mediador no processo de entender a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais, dos objetos que investigamos.

A dialética, enquanto elemento da natureza, não foi criada ou inventada por Marx, é algo que existe de forma objetiva, independentemente do sujeito. Todavia, embora seja possível falar de uma dialética da natureza, ela se torna mais completa e complexa com o ser humano, uma vez que é na interação homem-natureza que se constrói o conhecimento. Como observa Lefebvre (1979, p.21-22) “só existe dialética (análise dialética, exposição ou síntese) se existir movimento; e [...] só há movimento se existir processo histórico: história. Tanto faz ser a história de um ser da natureza, do ser humano (social), do conhecimento!”

Na perspectiva materialista histórico e dialética de Marx e Engels, o universo e tudo o que nele há tem existência material, concreta, e pode ser racionalmente conhecido. Por conseguinte, o conhecimento, produzido objetivamente pelo sujeito, deve ter como meta a reprodução do real, em suas múltiplas determinações. Mas para que isto seja alcançado é preciso ultrapassar o nível da aparência, da superfície imediata das coisas e atingir a essência. Essa é uma tarefa complexa, porque a realidade se apresenta como um todo caótico, sendo que por meio da abstração é possível analisar as partes, reconstruindo o concreto real que está na base de todo o conhecimento. Faz-se necessário partir do dado empírico, factual, e buscar entender os processos presentes nos fenômenos estudados. Isso significa que inevitavelmente o sujeito está autoimplicado no objeto.

Não há uma relação de exterioridade, há uma relação de autoimplicação, que não é uma relação de identidade, mas uma relação de unidade. A realidade social é um complexo constituído de complexos. Isso significa dizer deve haver no pesquisador o permanente cuidado com a especificidade, sem descuidar de suas relações com a totalidade, o que impõe a necessidade da mediação enquanto categoria teórica central na compreensão dos fenômenos sociais (PAULO NETTO, 1998).

Feitas estas considerações mais amplas, vamos aos dois tópicos seguintes discorrer um pouco mais sobre os fundamentos da concepção materialista histórico-dialética (nos limites possíveis para um artigo) e, na sequência, também de forma sucinta, uma espécie de exemplificação do uso deste referencial para a realização de uma pesquisa acadêmica no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará.

Teoria e Método – indissociáveis

Consideramos preliminar apresentar a compreensão de conhecimento (e sua elaboração) em Marx. Ao considerar a economia política uma ciência histórica, já que estuda as leis do desenvolvimento da sociedade pela investigação do funcionamento e da transformação das formas de produção, Marx delineou em seu método o caminho a ser percorrido no processo de produção do conhecimento, que pode ser assim sintetizado: o movimento de elaboração do conhecimento requer dois momentos, sendo o inicial a busca de identificar e compreender o objeto da forma que se apresenta, tal como possa ser percebido pelos nossos sentidos. Nesse **momento inicial** o objeto é captado em uma visão sincrética, caótica, na qual não há clareza do modo como ele se encontra constituído. Por conseguinte, essa “captura” resulta em uma “leitura confusa” como um problema que deve ser resolvido. Partindo dessa apresentação primeira do objeto chega-se, por meio da análise, aos conceitos, as abstrações mais simples. Uma vez atingido esse ponto, faz-se necessário percorrer o caminho inverso, o que constitui o **segundo momento** do método, onde se chega de novo do objeto agora entendido não mais como a representação caótica de um todo, mas como uma síntese, uma rica totalidade de determinações e numerosas relações. Portanto o processo de produção do conhecimento vai do particular ao geral, e do geral ao particular, sendo, ao mesmo tempo, dedutivo e indutivo, analítico e sintético, abstrato e concreto, lógico e histórico. Sobre esses pares precisamos ter muita atenção, pois sendo o materialismo desenvolvido por Marx e Engels, histórico e dialético, usa palavras presentes em outros métodos, porém, com enormes diferenças decorrentes da incorporação e superação dos conhecimentos anteriores.

Quanto aos momentos do método, se a compreensão do objeto ficar no primeiro passo, para Marx, há uma redução da plenitude da representação a uma determinação abstrata. Pelo segundo passo, as determinações abstratas conduzem a representação do concreto pela via do pensamento. O empirismo (e, portanto, o positivismo) se limita ao primeiro passo; para essa concepção conhecer, fazer ciência, é reduzir o complexo ao simples, passar do particular ao geral, chegar a conceitos gerais simples, abstratos e de validade universal. O que é chamado de concreto é o que é perceptível pelos sentidos. Já

o racionalismo idealista se limita ao segundo passo, ao entender que nada existe fora do pensamento, sendo este que constitui o ser real, e o próprio mundo e tudo o que nele há, só é admitido enquanto concebido racionalmente. Daí porque Marx afirma no método da economia política que Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento, de algo que se move por si próprio.

O que os homens são coincide com a sua produção, tanto com aquilo que produzem como com a forma como produzem. Portanto, a sociedade produz o homem, mas também é produzida por ele. Assim, a consciência é uma abstração da vida real, sendo produto da atividade humana, daí admitir que não é a consciência que cria a vida, mas a vida que, sob condições sociais reais, cria a consciência (MARX, 1986). A produção das ideias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens, é a linguagem da vida real. São os homens que produzem as suas representações, as suas ideias, etc., mas os homens reais, atuantes e tais como foram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações que lhe corresponde, incluindo até as formas mais amplas que estas possam tomar. A consciência nunca pode ser mais que o Ser consciente; e o Ser dos homens é o seu processo de vida real.

Contrariamente à filosofia Alemã, que desce do céu para a terra, aqui parte-se da terra para atingir o céu. Isto significa que não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam e pensam, nem daquilo que são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação ..., parte-se dos homens, da sua atividade real. É a partir do seu processo de vida real que se representa o desenvolvimento dos reflexos e das representações ideológicas deste processo vital. (MARX; ENGELS, 1986, p.25-26)

Portanto, fica claro que o postulado materialista está presente tanto do ponto de vista ontológico quanto gnosiológico; isto é, a matéria é considerada básica tanto como princípio explicativo do mundo, quanto como ponto de partida para o conhecimento que se constrói sobre ele. Para o materialismo histórico só é possível compreender um determinado fenômeno social em seu processo de transformação. O próprio homem (não isoladamente, mas enquanto humanidade) só pode ser entendido como ser social e histórico que, embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é

também o criador da realidade social e o transformador desses contextos. A partir deste quadro, esta concepção

sustenta que o conhecimento efetivamente se dá na e pela práxis. A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar. (FRIGOTTO, 1991, p.81)

O Capital é a principal obra de Marx e também a obra da sua maturidade intelectual. Nela ela faz uma crítica da economia política. Observa que os economistas (especialmente ingleses) tratavam a mercadoria como tendo vida própria, fetichizada (adquirindo propriedades humanas), desconsiderando as relações sociais aí embutidas. Partindo da compreensão de que a sociedade nada mais é do o conjunto de relações sociais, observa que, enquanto nas sociedades escravista e feudal havia uma relação absolutamente visível entre as classes, por conta do estatuto da desigualdade, na sociedade capitalista as relações entre os homens são veladas, transformando-se em relações entre coisas (mercadorias), uma vez que nestas há um estatuto de igualdade (ideário burguês, todos iguais perante a lei, liberdade, fraternidade), ou seja, uma exploração entre iguais. Cabe, portanto, à ciência, à teoria, desvelar essa realidade. Demonstra que é somente a partir das sociedades mais desenvolvidas que é possível compreender as menos desenvolvidas (a anatomia do homem explica a anatomia do macaco, mas o inverso é impossível). Ao analisar a sociedade capitalista, pretendia possibilitar à humanidade, e ao proletariado em particular, compreender as leis que regem a história para que pudessem lutar e sair da necessidade para a liberdade. Para ele, o confronto entre a burguesia e o proletariado levaria à desagregação do capitalismo. Assim como a burguesia foi a classe revolucionária no interior do feudalismo, o proletariado constitui-se na classe revolucionária no interior do capitalismo, buscando a construção de uma sociedade sem classes. Nos *Manuscritos econômicos e filosóficos*, afirma que o trabalhador fica mais pobre à medida que produz mais riqueza, e sua produção cresce em força e extensão pois a desvalorização do mundo humano aumenta na razão direta do aumento de valor do mundo das coisas. Eis aí a contradição do capitalismo.

Considerando-se que a sociedade na qual vivemos – quase dois séculos após a formulação do método dialético materialista histórico – permanece estruturada e organizada sob o modo de produção capitalista, podemos daí afirmar que esta concepção continua válida para todos aqueles que buscam conhecer a realidade e, acima de tudo, transformá-la, empenhando-se no projeto coletivo de construção de uma sociedade erigida sob novas bases, na qual sejam superadas todas as formas de exploração humana. Michael Löwy, citando Rosa Luxemburgo, desenvolve com maestria o argumento da atualidade do marxismo:

os pensadores burgueses, escreve ela com ironia, procurando em vão desde muito tempo um meio de superar o marxismo, não se aperceberam que o único meio verdadeiro se acha no seio da própria doutrina marxista: 'Histórica até o fim, ela não pretende ter senão uma validade limitada no tempo. Dialética até o final, ela carrega em si mesma o germe seguro de seu próprio declínio'. A teoria de Marx corresponde a um período determinado de desenvolvimento econômico e político: 'a passagem da etapa capitalista à etapa socialista da humanidade'. É apenas na medida em que esta etapa for superada, e as classes sociais desaparecerem, que se poderá ir além do horizonte intelectual representado pelo marxismo. (LÖWY, 1987, p.121-122)

Outras concepções se apresentam como mais completas e atualizadas por propiciarem o estudo de novos objetos, novas abordagens e novas fontes. Mas não são estes os problemas de fundo. Por exemplo, ganha cada vez mais importância a ampliação das fontes para a compreensão histórica da educação, indo além dos documentos oficiais que por muito tempo foram considerados os únicos confiáveis. Todavia, é necessário que as próprias fontes sejam submetidas a um processo de problematização, no qual se busque compreender o contexto no qual ela foi elaborada, os sujeitos envolvidos no que se refere a autoria e destinatários, quais seus objetivos, seus alcances e seus limites. Vejamos a advertência presente na transcrição a seguir:

as fontes são fundamentais para a sistematização do conhecimento histórico e a análise dos acontecimentos. Identificar, classificar e interpretar as fontes são inerentes à produção histórica e essenciais para a qualidade da pesquisa nesta área do conhecimento. Todavia, as fontes não falam por si, como apregoaram os positivistas. Elas precisam ser “provocadas” pelo pesquisador. A fonte é, desta forma, também uma construção do pesquisador, na medida em que este atribui para ela um determinado sentido. Por outro lado, constitui-se no único elo com o passado, no sentido de verificação, por isso mesmo pode ser entendida como uma

ponte, um veículo, uma testemunha, um elemento propiciador de conhecimentos acertados sobre o passado. (RAGAZZINI, 2001, p.14)

Em entrevista concedida a Dalton José Alves e a Nailda Costa Bonato, para a revista *Acervo*, do Arquivo Nacional, o professor emérito da Unicamp, Demerval Saviani, ao ser interrogado sobre o uso de “novas fontes” teceu as seguintes considerações:

preliminarmente, cabe considerar que, rigorosamente falando, a multidão de papéis que se acumulam nas bibliotecas e nos arquivos públicos ou privados, as milhares de peças guardadas nos museus e todos os múltiplos objetos categorizados como novas fontes pela corrente da “nova história” não são, em si mesmos, fontes. Com efeito, os mencionados objetos só adquirem o estatuto de fonte diante do historiador que, ao formular o seu problema de pesquisa, delimitará aqueles elementos a partir dos quais serão buscadas as respostas às questões levantadas. Em consequência, aqueles objetos em que real ou potencialmente estariam inscritas as respostas buscadas se erigirão em fontes com base nas quais o conhecimento histórico poderá ser produzido. Nesse sentido, já que é sobre as fontes que nos apoiamos para produzir o conhecimento histórico, uma vez formulado o problema a ser investigado, o pesquisador encontra-se autorizado a buscar todo tipo de fonte que possa trazer informações de alguma importância para o esclarecimento de seu problema de pesquisa. Portanto, nenhum caminho, nenhuma espécie de fonte lhe pode estar interdita, seja ela nova ou velha, antiga ou moderna. (SAVIANI, 2010, p.255)

Ao concluir suas observações, deixa consolidada sobre posição a respeito do papel das fontes no processo de apreensão do objeto para sua consequente compreensão:

o cuidado, pois, que se deve ter é não se deixar inebriar pela suposta novidade das fontes, o que levaria a inverter os termos da questão: em vez de o objeto, isto é, a natureza do problema a ser investigado, determinar a busca das fontes, a própria fonte, em virtude do poder de atração a ela atribuído, é que se converteria em objeto de pesquisa. (SAVIANI, 2010, p.255-256)

No tópico a seguir, discorreremos sobre o desenvolvimento de uma pesquisa na área de gestão escolar, com a intenção propositiva de contribuir com o entendimento de uma experiência de pesquisa desenvolvida tendo como referencial o materialismo histórico dialético, compreendido enquanto teoria e método.

Concepção teórico metodológica: experiência de pesquisa em educação

A pesquisa denominada “Coordenação pedagógica: contradições e possibilidades para a construção da gestão democrática na escola”⁴ teve como objetivos: analisar as concepções dos coordenadores pedagógicos da rede pública municipal de Santarém, no que se refere à atuação da coordenação pedagógica no processo de gestão democrática da escola; verificar de que forma os coordenadores desenvolvem suas ações na gestão da escola, considerando as suas concepções e as condições apresentadas pela escola; e identificar os desafios do coordenador pedagógico frente à efetivação da gestão democrática e realidade presente nas escolas.

Com o intuito de identificar e compreender o objeto da pesquisa e ultrapassar sua aparência imediata, executou-se o trabalho por meio de estudo bibliográfico, levantamento de dados, análise documental e realização do grupo focal, que se apresentou como importante técnica do estudo, tendo em vista que a pesquisa com grupos focais “tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações de um modo que não seria possível com outros métodos” (MORGAN; KRUEGER *apud* GATTI, 2005). Significa dizer que, por meio do grupo focal, é possível “emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados, que com outros meios seriam difíceis de se manifestar” (GATTI, 2005, p.9).

O grupo focal, criado inicialmente como técnica em pesquisa de *marketing* e relações públicas, muito utilizado também na área da saúde, vem solidificando-se como uma importante técnica para os estudos da área da educação e, segundo Barbour, encaixa-se no paradigma geral da pesquisa qualitativa (2009). É uma técnica que se efetiva pela realização de um encontro de grupo selecionado de acordo com o objetivo da pesquisa. Nela, um tema é levantado por um mediador, e os participantes apresentam suas opiniões, sentimentos e histórias. A interação do grupo é o ponto primordial na atividade, pois o foco

⁴ Dissertação defendida em 2015 no programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará/Ufopa, por Elenise Pinto de Arruda, sob a orientação da Professora Doutora Maria Lília Imbiriba Sousa Colares.

é fazer emergir os pontos de vista sem uma imposição diretiva de quem está mediando o processo.

Gatti (2005) reitera que a partir do grupo focal, podemos compreender os processos de construção da realidade, as práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, de determinados grupos que partilham alguns traços em comum, constituindo-se em uma técnica importante para obter diferentes perspectivas sobre uma mesma questão. Foi exatamente nestas condições que o grupo focal se apresentou como uma relevante alternativa à realização da pesquisa, pois visou levantar as concepções de um grupo – coordenadores pedagógicos – sobre uma mesma temática – Gestão Democrática – a partir de diversos prismas.

O grupo focal é uma técnica de pesquisa que permite uma aproximação do pesquisador ao campo pesquisado. Entretanto, associado às demais técnicas, a pesquisa empenhou-se em situar os elementos levantados num contexto mais ampliado, para além do olhar específico e exclusivo dos coordenadores, abordando-os dentro de uma totalidade de determinações e contradições sociais.

Quanto aos participantes, sujeitos desta pesquisa, foram os coordenadores pedagógicos egressos do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica – Polo Santarém, oferecido pela Universidade Federal do Oeste do Pará no período de 2012 a 2013, e que atuavam na rede pública do município. A escolha deste grupo se deu pelo fato de compor, como um dos princípios orientadores do Curso, a temática gestão democrática e, ainda, o fato desses serem oriundos da rede pública municipal de Santarém. Entendeu-se que esses profissionais, além de sua formação inicial, possuem um curso de pós-graduação que lhes possibilitaram um aprofundamento teórico referente à atuação da coordenação pedagógica aliada à gestão democrática.

Posteriormente ao levantamento de quem eram os coordenadores egressos do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica junto à secretaria do Curso, fomos a Secretaria Municipal de Educação de Santarém a fim de verificar onde estavam lotados. Identificamos que apenas oito coordenadores pedagógicos permaneciam no quadro de servidores da SEMED. A Secretaria nos forneceu a lista dos coordenadores pedagógicos e suas respectivas lotações e contatos telefônicos. A partir desse momento, efetuamos

ligações para todos os coordenadores pedagógicos sujeitos da pesquisa, conversando informalmente sobre o teor da pesquisa e solicitando endereço eletrônico para envio de convite oficial, assim como autorização para realização de visita em momento oportuno para os mesmos.

Todos os coordenadores nos atenderam prontamente nas solicitações. Assim, em seguida, encaminhamos *e-mail* contendo convite e síntese do projeto. Lembramos que, segundo Gatti (2005), é importante não fornecer detalhes em demasiado aos participantes do grupo focal, com vistas a não possibilitar a elaboração de conteúdos pré-estabelecidos pelos convidados e que prejudiquem o andamento do grupo.

Após este momento, em dia agendado individualmente, realizamos contato com os coordenadores pedagógicos. Seis foram nas suas respectivas escolas e dois em suas residências. No momento das visitas, foi possível explicar pessoalmente do que se tratava a pesquisa e que metodologia seria utilizada. Espontaneamente, quatro coordenadoras, ao ouvir a temática, passaram a relatar o seu cotidiano de trabalho e expressar opiniões a respeito. A princípio, o objetivo da visita era convidar pessoalmente os coordenadores, explicar a natureza da pesquisa e aplicar um simples questionário para realização do perfil dos mesmos. No entanto, não houve como descartar as informações que ali emergiram dada a riqueza das contribuições que os relatos mencionavam. As informações naquele momento relatadas já mostravam as contradições nas quais os coordenadores efetivavam sua prática.

Portanto, compreendemos que estes relatos deveriam compor o quadro de análise da pesquisa e assim o fizemos, por entender que desconsiderá-los seria ignorar as percepções imediatas dos sujeitos em contato com a temática, que obviamente eram resultantes das relações sociais da realidade escolar em que estavam inseridos.

Ao longo das visitas, todos concordaram em participar do grupo focal. Assim foi acordado o dia e horário. Na semana de realização do grupo focal, ligamos novamente a todos coordenadores, lembrando e reiterando o convite. No entanto, no dia anterior, dois coordenadores informaram que não poderiam mais comparecer por motivos de viagem e por problemas de saúde. Na realização do grupo focal, compareceram quatro

coordenadoras, o que corresponde a 50% do universo pretendido. As pessoas presentes no encontro eram todas do sexo feminino.

O quantitativo de participantes é uma condição importante na concretização do grupo focal e esta foi uma dimensão que desde a escolha da técnica, mereceu nossa atenção e cuidado, pois o grupo focal prima pelo envolvimento dos participantes do grupo, o que pode ficar prejudicado por um número extenso de participantes. De acordo com Gatti (2005), grupos grandes podem limitar a participação, as oportunidades de trocas de ideias e o aprofundamento das questões.

O grupo aconteceu pela manhã, na Sala de reuniões do Instituto de Ciências da Educação na Universidade Federal do Oeste da Pará. Foi possível uma proximidade positiva para os diálogos. Na ocasião, foram feitas gravações em áudio e vídeo com respectivas autorizações de cada integrante presente.

Inicialmente, foram feitos os agradecimentos de praxe. Posteriormente foram repassados informes sobre a atividade e a necessidade de assinatura do Termo de livre esclarecimento. Para entrar no tema, utilizamos uma metodologia que buscava estimular a participação de todas no encontro, destacando que qualquer informação era importante e que elas ficassem à vontade para compartilhar suas opiniões. Pretendendo organizar a discussão, mas sem a intenção de um diretivismo exacerbado, foi escolhida uma dinâmica de concordância e discordância, na qual foi colocado para o grupo um montante de cartões com sentenças relativas à ação da coordenação pedagógica e da gestão democrática.

Como exemplo de sentenças, temos: a) origem da coordenação pedagógica está vinculada à fiscalização do trabalho docente e ao cumprimento de ações burocráticas. Atualmente, a sua atuação possui um novo caráter, com uma ação voltada ao processo ensino aprendizagem e a promoção de uma educação com qualidade; b) os coordenadores pedagógicos compreendem suas atribuições e sua importância, mas não têm condições de exercê-las; c) a realidade da escola permite a atuação da coordenação pedagógica com vistas a concretização da gestão democrática. Outras frases pré-elaboradas compuseram a discussão.

Em conjunto, as afirmativas eram lidas e separadas em blocos com fichas identificadas com as palavras “concordamos”, “discordamos” ou “mais ou menos”, em

seguida justificavam as escolhas. Com essa técnica, o debate aconteceu com espontaneidade, possibilitou o contato entre os participantes, a troca de ideias e não permitiu a transformação da atividade em uma “entrevista coletiva”.

A partir das respostas e justificativas, novas perguntas, que não estavam elaboradas previamente, complementavam o momento de debate, tais como: Existe dificuldade para o exercício das ações de vocês? Como é que a realidade da escola se apresenta nesse sentido? como são as condições de trabalho e como isso interfere no exercício das atividades de vocês? E uma questão em especial, surgiu por uma das coordenadoras: Conseguiríamos inovar um conceito de que é ser um coordenador pedagógico na rede em que a gente trabalha?

Após a discussão em grupo a atividade foi encerrada com agradecimentos a todas às participantes. O próximo passo para a análise das informações mencionadas no grupo focal, foi a transcrição das falas⁵. Esse procedimento foi feito de acordo com as recomendações⁶ existentes para tal atividade e buscou respeitar o máximo de fidedignidade dos relatos efetuados. O volume de informações obtidas foi satisfatório e suscitou inúmeras dimensões do trabalho realizado pelo coordenador pedagógico.

Com a finalização dessa atividade, passou-se à fase de análise dos dados obtidos. Munidos com os elementos sobre o objeto pesquisado (informações sobre a rede municipal de ensino, dados documentais, referenciais teóricos, percepções das coordenadoras pedagógicas), o esforço foi em estabelecer as determinações, relações sócio históricas, as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituíam a problemática da pesquisa que foram expostas na produção textual.

Para fins de análise e produção textual, o material foi analisado em categorias a fim de direcionar para os pontos específicos da pesquisa. Categorias não criadas no

⁵ Além das participantes, da pesquisadora, da orientadora da pesquisa, nesta etapa e nas anteriores, houve a participação e contribuição de Anniê da Silva Farias. Bolsista PIBIC/UFOPA/FADESP (2015), que auxiliou na consolidação das informações.

⁶ Para essa fase da pesquisa e da elaboração da escrita, servimo-nos de informações/orientações de diversos autores, como: SILVERMAN, David (2009); BARDIN, Laurence (1977); FRANCO, BARBOSA, Maria Laura Puglisi (2005). Sem tomá-los como explicações finais uma vez que o referencial teórico metodológico, conforme já explicitado, é o materialismo histórico e dialético. As referências completas dos autores citados aqui, constam ao final deste artigo.

pensamento, mas oriundas da realidade concreta, pela abstração oriunda da leitura do material empírico e das observações, devolvidas ao objeto concreto, no movimento que caracteriza as fases indissolúveis do materialismo histórico dialético. Dessa forma, e por entender que as categorias auxiliam nas respostas às questões da pesquisa e ainda, por compor o contexto da ação da coordenação pedagógica e da efetivação da gestão democrática, identificamos, selecionamos e aprofundamos a compreensão nas seguintes categorias: concepções; práticas; gestão democrática.

Cada categoria foi dividida em subáreas de análise a fim de facilitar a exposição dos dados empíricos. Na primeira categoria, *concepções*, apresentamos as concepções da função da coordenação pedagógica a partir do olhar das coordenadoras e subdividimos em três visões: o coordenador como mediador, coordenador como parceiro e o coordenador como formador. Na segunda categoria, *práticas*, abordamos questões referente às práticas exercidas pelas coordenadoras no ambiente escolar. Para isso, foram elencadas como subcategorias de análise o cotidiano e as ações desenvolvidas pelas coordenadoras. Na terceira categoria, *gestão democrática*, destacamos a percepção das coordenadoras sobre o processo de gestão democrática na escola, com ênfase nas seguintes subcategorias: direção escolar, participação e autonomia.

Sobre a primeira categoria apresentada na seção “Ser coordenador pedagógico: concepções da função”, percepções e contradições compuseram a análise. O coordenador como mediador, como parceiro e como formador foram as concepções da função mais atribuídas pelas participantes da pesquisa. O relato desta coordenadora ilustra bem essa compreensão: “Uma das funções, assim, que eu particularmente penso do coordenador pedagógico, é a questão realmente de mediar, é ajudar o professor na turma, a evolução do processo ensino-aprendizagem (CP4)” (ARRUDA, 2015, p.103).

Entretanto, questões como o coordenador em uma função de controle e vigilância emergiram. Essa característica controladora atribuída ao trabalho da coordenação pedagógica tem origem histórica, abrangendo desde a formalização da supervisão escolar no Parecer nº 252/69, fruto de uma concepção tecnicista de ensino, na qual a divisão de tarefas era um princípio, isto é, havia os que elaboravam as ações, os que fiscalizavam, inspecionavam e os que executavam; até as reformas de cunho neoliberal nos anos 1990

que, ao reestruturar o Estado brasileiro, reformou a educação e trouxe a gestão escolar à centralidade das políticas educacionais, buscando implantar práticas empresariais no interior da escola. Todos esses períodos impuseram projetos de poder que interviam no cotidiano escolar e, conseqüentemente, na ação da coordenação pedagógica. Apesar dos enfoques e ideais distintos de cada época e ideário político, tinham o controle como elemento determinante na condução da atividade educativa.

Portanto, refletimos que a coordenação pedagógica não atua de forma isolada, pois compõe um campo permeado e condicionado por determinações sociais, que estão além e fora de suas crenças e concepções, ou seja, está dentro uma totalidade de fenômenos que integram a sociedade. Contudo, reportamo-nos que frente a um contexto marcado por desigualdades, competitividade, individualismo, ver a coordenação pedagógica como parceira, mediadora e formadora, permite-nos encarar o trabalho dos coordenadores como “uma interação entre iguais, onde não existe diferença de posições entre os membros do grupo, mas uma relação de colaboração” (ALONSO, 2010, p.179), transformando-se, assim, em um elemento necessário para um projeto educativo, voltado para a qualidade da educação a partir de uma prática democrática e transformadora.

Na seção “Práticas: concepções e prescrições” foram abordadas as questões referentes a segunda categoria, na qual se refletiu sobre o cotidiano e ações desempenhadas pelas coordenadoras. Foi verificado que o trabalho das coordenadoras pedagógicas é marcado por um cotidiano assoberbado de emergências, eventos, processos burocráticos e outras demandas e que, por vezes, leva ao comprometimento das atividades pedagógicas. A sobrecarga de trabalho foi citada como uma situação constante e que se agrava mediante à falta de infraestrutura para o desempenho da função, chegando a ser declarado em um dos relatos a ausência de um espaço físico para a coordenadora trabalhar.

Nesse processo foi detectado um elemento determinante que impacta diretamente nas práticas das coordenadoras – a parceria público/privado entre a Prefeitura de Santarém e o Instituto Ayrton Senna (IAS). As coordenadoras mencionaram:

o nosso trabalho todo é pautado todo em cima do Instituto Ayrton Senna. Então, tudo o que a gente tem que fazer, eles vão nos direcionando (CP3). (ARRUDA, 2015, p.120)

Atualmente o coordenador pedagógico tem pouco tempo e espaço pra se preocupar com o processo pedagógico. O importante é gerar resultados quantitativos. Existem tabelas que devem ser preenchidas e o principal objetivo é atingir o que é determinado de fora. O aluno é visto como cliente. (CP5). (ARRUDA, 2015, p.126)

Diante das falas das coordenadoras pedagógicas e de documentos institucionais, verificou-se o direcionamento e o controle das ações desenvolvidas nas escolas pelo Instituto Ayrton Senna, promovendo um formato de trabalho pedagógico caracterizado pelo gerencialismo. Frente a isso, sob a concepção do materialismo dialético, retomamos a tese de que os homens produzem suas representações, suas ideias, condicionados pelas forças produtivas e o modo de relações sociais. Assim, a ação da coordenação pedagógica e as percepções sobre ela estão inseridos num modelo de sociedade na qual o modo de produção capitalista determina as relações, e no caso da escola, mecanismos de controles devem ser efetivados a fim de garantir a efetivação do projeto hegemônico.

A presença do IAS como agente condutor do trabalho nas escolas municipais santarens explicita a inserção do modelo gerencial na gestão da educação, haja vista o Instituto representar uma nova relação entre o público e o privado configurada nos anos 1990 em meio ao redimensionamento do Estado brasileiro, que, sob a égide do neoliberalismo, reestruturou a administração pública brasileira, promovendo o fortalecimento das instituições privadas na execução e na condução de políticas sociais, além da redução das responsabilidades e atribuições do Estado. Sobre isso, Santos destaca

no Brasil, as ONGs vêm substituindo algumas ações do Estado, sobretudo na área da educação e da saúde pública, que são responsabilidade do Estado, prescritas em lei. A sociedade civil organizada está atuando no campo da solidariedade, da responsabilidade social, no campo da filantropia, do altruísmo. Aliás, este sentido de justiça social é um produto da crise do capital e tem a ver muito mais com interesses comerciais particulares. (2012, p.108)

É nesse contexto de reforma da educação, tendo como fundo um panorama de reestruturação do modo de produção capitalista, que se insere o trabalho da escola e todos seus membros. Não há como compreender e refletir sobre os depoimentos das

coordenadoras fora desse contexto, pois incorre-se em um olhar fragmentado, isolado, estéril e desconectado da realidade, o que contradiz frontalmente com uma análise materialista dialética.

Na terceira categoria “gestão democrática” foram levantadas questões sobre a direção escolar, participação e autonomia.

Concordâncias e discordâncias compuseram o diálogo sobre este tema, indicando as contradições inerentes à realidade e ao modo de compreendê-la. No âmbito da direção escolar, houve um grupo apontando uma direção presente e articuladora em suas escolas e um outro grupo caracterizando uma direção isolada e desintegrada da coordenação pedagógica e de outros setores escolares e até espontaneísta. Nesse último caso, é mencionada a situação de indicação política para o cargo da direção da escola, o que de imediato já confronta a proposta de uma gestão democrática, pois tem-se claro que eleições para diretores não é garantia de uma gestão democrática, mas sem dúvida a eleição para direção escolar é fruto de uma luta histórica dos movimentos e intelectuais da educação em prol da democracia na escola, sendo um dos canais para o exercício democrático no ambiente escolar.

A participação se mostrou um elemento bastante presente nas atividades das escolas, especialmente no tocante à tomada de decisões. Nesse ponto, apesar do Conselho escolar ter sido apontado pela maioria como um Conselho atuante, houve relato de conselho com atuação reduzida e pontual, além de ausência de outros espaços de participação como grêmios estudantis e associação de pais e mestres. Entretanto, todas as coordenadoras destacaram a forma coletiva que se deu a construção do projeto político-pedagógico das escolas.

A participação nas decisões, nas construções dos projetos e nas instâncias colegiadas é certamente um dispositivo essencial no processo de consolidação de uma gestão democrática. Porém, não se pode perder de vista que a participação como elemento democrático, objeto de luta dos movimentos pela democratização brasileira especialmente nos anos 1980, foi absorvido pelo ideário da administração gerencial e passou de um instrumento político a uma técnica de caráter racional e administrativa, esvaziada de teor e de intenção de formação e exercício democráticos. Em contrapartida,

de acordo com Ganzeli, a reforma gerencial dos 1990, “reforçou o caráter centralizador na tomada de decisões, privilegiando as relações entre lideranças e liderados na perspectiva da eficiência e efetividade dos processos administrativos” (2019, p.43).

A autonomia foi o aspecto que mais gerou tensão na discussão, com depoimentos variando entre a ausência de autonomia e a existência de uma autonomia, mas limitada. Mas um ponto que se mostrou presente em todas os depoimentos é a agenda de atividades determinada pela Instituto Ayrton Senna, um documento no qual são listadas as ações que devem ser realizadas e a periodicidade de execução. Esse interfere na autonomia do trabalho pedagógico, pois tudo vem determinado na agenda e, de acordo com as coordenadoras, pouco ou nada se faz fora do que está prescrito nela.

Com essas informações levantadas no decorrer da pesquisa, aqui apresentadas de forma sucinta, refletimos: Como é possível a efetivação da gestão democrática no ambiente escolar tendo suas ações direcionadas tão intensamente por uma entidade externa à escola? Como, com instrumentos tão padronizados, os profissionais presentes nas escolas terão autonomia para exercer práticas democráticas e construir um projeto coletivo baseado em suas concepções e nas necessidades apresentadas pela realidade de cada escola?

Não há um caminho pronto. Paro (2008), porém, destaca que uma escola organizada democraticamente com a participação de todos deve se tornar um “núcleo de pressão” junto ao Estado, na luta pelo fortalecimento e estabelecimento das vias necessárias ao processo democrático. E nesse espaço cabe à coordenação pedagógica, com uma ação articuladora e formadora, “ajudar na construção da consciência histórico-política necessária à luta contra a dominação” (SILVA JR.1997, p.96), fundamentada numa concepção de educação emancipadora, numa prática transformadora e em busca de uma sociedade mais humana e igualitária.

Considerações finais

Com base na concepção adotada e defendida aqui, entendemos que as lutas desencadeadas na perspectiva da emancipação humana são profundamente educativas,

na medida em que apontam para a superação de todas as formas de opressão, mantendo, contudo, o aprendizado intrínseco ao modo de vida em sociedade, com suas particularidades. Diferentemente de outros animais, biologicamente destinados a uma determinada tarefa, a herança genética do homem não garante a vida social, coletiva. É preciso aprender. Daí a educação ser um vínculo entre o conhecimento e ação. De tal forma que: "a história só é possível quando o homem não começa de novo e do princípio, mas se liga ao trabalho e aos resultados obtidos pelas gerações precedentes" (KOSIK, 1976, p.18).

Reconhecendo-se e aceitando-se a afirmação de que a história deve ser entendida como "a história de lutas de classes" (MARX; ENGELS, 1982, p.106), cabe ao pesquisador inserido nesta área e cujo objeto de estudo esteja demarcado no campo da ciência história, desvelar os embates que foram travados pelas forças sociais na fase histórica delimitada para o estudo e neste percurso identificar, entender e descrever as formas pelas quais o objeto investigado reflete tais antagonismos.

Trabalho para o qual é imprescindível a utilização criteriosa de um referencial teórico metodológico que possibilite a leitura da realidade tendo em vista as suas múltiplas determinações. Há estudos/pesquisas que têm o mérito de trazer à tona informações valiosas e inéditas acerca do cotidiano de nossas escolas, bem como de práticas educativas não institucionais. Revelam-se excepcionais na identificação e exploração de novas fontes. Todavia, não possibilitam ao leitor entender as relações entre o particular e o geral, entre o discurso e a prática efetiva, entre o imaginário e a base material concreta. O desafio para quem busca superar essas lacunas pelo uso do referencial teórico e metodológico do materialismo histórico e dialético está em incorporar e superar as contribuições apresentadas por estudos decorrentes da aplicação de outras concepções.

Os apontamentos das principais etapas e resultados da pesquisa exemplificada buscaram apresentar como o estudo de um fenômeno educacional pode ser aplicado pelo aporte metodológico do materialismo dialético. Lembrando que, ao se fazer uso desse referencial, precisamos ter sempre em mente que o ponto de partida e o ponto de chegada é a base concreta onde estão os fenômenos sociais, os nossos objetos de estudo e pesquisa. Mas ao desvelar a realidade, no ponto de chegada, o objeto deve ser apresentado em suas múltiplas determinações, diferente das primeiras representações do

empírico do ponto de partida. Assim, ao pesquisador [...] que opte pela concepção materialista histórica há um desafio ainda maior, qual seja: incorporar e superar as contribuições apresentadas por estudos decorrentes da aplicação de outras concepções caso tenham se limitado ao registro das memórias, quaisquer que sejam elas (COLARES, 2011, p.200). A investigação trabalhou em prol da superação da aparência imediata. No caso do estudo aqui utilizado como exemplificação, as concepções e ações da coordenação pedagógica na construção de uma gestão democrática na escola. Apontou as contradições, os limites e também as possibilidades de superação, pelo movimento dialético da história.

Referências

ALONSO, M. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, N. S (Org). **Supervisão Educacional: para uma escola de qualidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ARRUDA, E. P. de. **Coordenação pedagógica: contradições e possibilidades para a construção da gestão democrática na escola**. 2015. 186f. (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2015. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2014/elenise_pinto_de_arruda.pdf . Acesso em: 31 mar. 2021.

BARBOUR. R. **Grupos focais**. Tradução: Leandro Miletto Tonetto. Porto Alegre: Artmed,2009.

COLARES, A. A. História da educação na amazônia. Questões de Natureza Teórico-metodológicas: Críticas e Proposições. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 187-202, out. 2011. Acesso em: 31 mar. 2021.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991. pág. 69-90.

GANZELI, P. Reforma administrativa da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (2011), Programa Ensino Integral (2012): administração pública gerencial em processo. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 33-58, 2019. DOI: 10.24065/2237-9460.2019v9n3ID930. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/930>. Acesso em: 31 mar. 2021

GATTI, B. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal e lógica dialética**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. [Tradução de Carlos Nelson Coutinho].

LOMBARDI, J. C. e SAVIANI, D. (Orgs.) **Marxismo e Educação debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2005.

LOWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o barão de munchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. São Paulo: Busca Vida, 1987.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Rio de Janeiro: Editora Moraes, 1986.

MARX, K.; ENGELS, F. “**Manifesto do Partido Comunista**”, in Obras escolhidas. Lisboa, Edições Progresso, 1982.

MARX, K. “Primeiro esboço de ‘A guerra civil na França’”, in Marx; Engels. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983, pp. 92-4.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

PARO, V. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2008.

PAULO NETTO, J. Relendo a teoria marxista da história. In: SAVIANI, D; LOMBARDI, J. C; SANFELICE, J. L. **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Autores Associados, 1998. pág. 50-64.

RAGAZZINI, D. Para quem e o que testemunham as fontes da história da educação? In: **Educar em revista**, n 18/2001. Curitiba: Editora EFPR, 2001. [p, 13-28].

SANTOS, T. F. A. M. dos. Administração da educação pública no Brasil: as parcerias público-privadas. **Revista Exitus**, v. 2, n. 1, p. 95-114, 2016. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/70>. Acesso em: 31 mar. 2021.

SAVIANI, D. Entrevista com Demerval Saviani. **Revista Acervo**, Local de publicação, 18 dez. 2011. Disponível em: <<http://linux.an.gov.br/seer/index.php/info/article/view/170/137>>. Acesso em: 26 Jan. 2016.

SAVIANI, D. A universidade é um lugar de todos e para todos? **Cenbras Educacionais**, v. 3, p. e8365, 10 maio 2020. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/8365>. Acesso em: 31 mar. 2021.

SILVA JR.C. Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: RANGEL, M. (Org). **Nove olhares sobre a supervisão**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 1997.