

**PACIÊNCIA HISTÓRICA E COLETIVIDADE: UMA TRAJETÓRIA DE LUTA NA E PELA
EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA**

**PACIENCIA HISTÓRICA Y COLECTIVIDAD: UNA TRAYECTORIA DE LUCHA EN Y
POR LA EDUCACIÓN PÚBLICA BRASILEÑA**

**HISTORICAL PATIENCE AND COLLECTIVITY: A TRAJECTORY OF STRUGGLE IN
AND FOR BRAZILIAN PUBLIC EDUCATION**

DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v17i2.70313>

Ana Carolina Galvão¹

[Entrevista: Hélio da Silva Messeder Neto e Giselle Modé Magalhães]

Ana Carolina Galvão é pedagoga, professora no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo, atua no programa de pós-graduação em educação da UFES, e atualmente é presidenta da ADUFES, seção sindical do ANDES-SN.

Nesta entrevista Ana Carolina retoma sua trajetória profissional e nos conta um pouco da sua incansável luta pela qualidade da escola pública, que defende ser gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada em um horizonte revolucionário. Pela mediação histórico-crítica, Ana Carolina nos mostra com lucidez a necessidade de analisar criticamente a realidade da educação em nosso país e, com paciência histórica, inserir-se cotidianamente na luta coletiva para que cada um de nós possa apropriar-se das objetivações mais elaboradas, desenvolvidas e avançadas da história da humanidade.

Germinar: Professora, primeiramente, agradecemos a disponibilidade em dialogar conosco neste número da revista em que estamos discutindo os desafios contemporâneos para a educação e o marxismo. Poderia nos contar um pouco da sua trajetória profissional e como chegou aos movimentos sociais e sindicais de luta e resistência pela educação pública em nosso país?

Ana Carolina Galvão: Agradeço o gentil convite e lembrança de meu nome para falar à Revista Germinal, que tem sido um espaço consistente de debates sobre a educação e o marxismo, em tempos em que parece fora de moda a sustentação e elaboração crítica sobre a realidade, bastante embaçada por “verdades” e “narrativas”, que no mais das vezes tem levado ao empobrecimento das discussões cotidianas e não-cotidianas.

Foi no curso de Pedagogia da Unesp de Bauru, que tive meu primeiro contato com algumas das figuras mais importantes da minha vida acadêmica: Ana Maria Lombardi Daibem, Djalma Pacheco de Carvalho, José Misael Ferreira do Vale e Maria da Glória Minguili. Além desses docentes, duas professoras mudaram a minha vida: Lígia Márcia Martins e Adriana J. F. Chaves. A primeira “apareceu” no final do 1º semestre do curso para dar uma aula de encerramento de uma disciplina sobre desenvolvimento humano e desde então eu nutro profunda admiração por ela. Tive o privilégio de tê-la em minha banca de doutorado e conviver em cursos de formação, mesas e palestras e escrever em parceria². Já no caso de Adriana, ela foi responsável por eu conseguir concluir a graduação. Estava à beira de abandonar o curso, quando ela me acolheu em sua casa e em sua vida, como se eu fosse uma filha.

Foram esses professores, cada um a seu modo, que me ensinaram sobre a profissão; que me deram um repertório acadêmico de excelência; que me apresentaram à obra de Dermeval Saviani e a ele, em carne e osso³. E foi assim que eu mergulhei intencionalmente em me tornar educadora, tendo como horizonte tão somente ser professora da educação infantil ou dos anos iniciais do ensino fundamental. Ocorre que como estudante de uma universidade pública, eu tive oportunidade de atuar em projetos de extensão e pesquisa (como bolsista); tive possibilidade de participar de diversos eventos acadêmicos; atuei no Centro de Convivência Infantil da Unesp; e tive, especialmente, o incentivo de Adriana para continuar estudando em nível de pós-graduação.

Graduada e concursada na rede estadual de ensino de São Paulo em 2005, fui trabalhar como professora alfabetizadora, uma das experiências mais fundamentais que tive profissionalmente. Em 2008 iniciei a pós-graduação e com a passagem para Doutorado Direto após a qualificação, no início de 2009 me exonerei da Secretaria Estadual de Educação para me dedicar integralmente aos estudos de doutorado, com bolsa de pesquisadora da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp).

Em 2010 presto o concurso da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Edital nº 177, finalizado em 10 de dezembro, na área/subárea Educação/Didática, Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado na Educação Infantil e Ensino Fundamental e sou aprovada em 1º lugar, sendo nomeada em 4 de fevereiro de 2011. Se fizerem as contas, vão notar que em 2010 eu estava no 3º ano do doutorado e que entre a aprovação e a nomeação no concurso, houve um intervalo de apenas 56 dias. Logo, fui desafiada a concluir a tese em tempo recorde, tendo defendido em 24 de janeiro de 2011⁴. Tomei posse na Ufes em 22 de fevereiro de 2011 e ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação em 2013. Já como professora efetiva e em Dedicação Exclusiva à universidade, realizei estágio de pós-doutoramento, sob supervisão do Professor

Dermeval Saviani (2016) e estudos supervisionados pela Professora Lígia Márcia Martins em licença capacitação (2019).

Essa história não é uma história de mérito e esforço pessoal, tampouco é uma trajetória marcada por “vocação” ou “sorte”. Mas é uma história que não pode desconsiderar ser contada por uma filha da classe média, branca; que estudou a vida inteira na escola pública; que teve uma mãe obstinada a garantir os estudos de seus filhos; que foi construindo tijolo por tijolo da sua formação sob a influência e à luz das contradições de ser ora uma estudante-trabalhadora e ora uma trabalhadora-estudante; que viveu as dificuldades de estudar em universidade pública, mas que só nela – e com bons mestres – aprendeu sobre coletividade e sobre honrar a classe trabalhadora com a maior dedicação e o melhor trabalho que posso fazer como servidora pública.

Ocorre que a classe trabalhadora não quer de nenhum de nós uma atuação abnegada, “resiliente” (para usar uma palavra da moda), por “amor à profissão” com o idealismo cego e individualista que tentam introjetar em nossas cabeças. Trabalhadoras e trabalhadores se organizam, lutam e resistem. É por acreditar na organização coletiva, que desde meu ingresso na Ufes tenho atuado no movimento docente, seja como base ou como dirigente⁵ da Associação de Docentes da Ufes (Adufes), seção sindical do Andes-SN, tendo assim me aproximado dos movimentos sociais de moradia, direitos humanos e de mulheres, além de, obviamente, estar completamente imbuída desse espírito coletivo de luta pela educação pública de qualidade a partir da pedagogia histórico-crítica, que tem sido minha referência teórico-prática desde o início da graduação.

Germinal: A crise no modo de produção capitalista faz crescer, com muita força, ideias obscurantistas e uma falta de horizonte que esconde e desvaloriza qualquer possibilidade de revolução socialista. Como você acha que a educação pode ajudar a combater esse cenário de barbárie?

Ana Carolina Galvão: Creio que podemos dar uma contribuição ao enfrentamento dessa falta de horizonte social por meio da **educação de qualidade**. Em primeiro lugar, ainda que a educação não se restrinja à escola, reconhecemos que a educação escolar é a forma educacional dominante. É na escola, mais especificamente na escola pública, que temos a massa da classe trabalhadora e por isso a educação escolar poderá contribuir para os anseios de docilização ou de revolução. É o que faz da escola um espaço tão importante de disputa.

O panorama de barbárie, como já colocado na pergunta, faz crescer ideias obscurantistas e tais ideias tem terreno fértil num modo de produção em crise, que precisa ser ocultado do entendimento das pessoas. Duarte *et al* (2020a, p. 732), discutem a “conexão intrínseca entre o neoliberalismo e o obscurantismo” e explicam que “A luta do obscurantismo contra o conhecimento é sempre uma luta política e socialmente reacionária, é uma reação à possibilidade de mudanças profundas nas estruturas e nas dinâmicas de uma sociedade” (idem). Por seu turno, Saviani (2008), tem uma célebre passagem sobre a necessidade de apropriação do conhecimento pela classe trabalhadora. No livro “Escola e Democracia” ele afirma que “o

dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (idem, p. 45).

A educação deve contribuir com a condição de libertação. Ela pode fazer isso e para tanto necessita ser adjetivada: educação **de qualidade**. Porém, delimitar “qualidade” depende dos fundamentos que sustentam tal definição. Afinal, quem foi que disse que o lema “educação pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada” nos garante, efetivamente, contraposição ao conceito empresarial de “qualidade total”? Vejamos: as pedagogias do “aprender a aprender” (Duarte, 2006) são expressões hegemônicas no campo educacional. Elas se posicionam no universo ideológico “pós-crítico”, se colocam no campo progressista e vão repetir o lema da qualidade socialmente referenciada em verso e prosa. Mas o que elas preconizam não atenderá ao horizonte revolucionário. Creio que as próximas questões complementam as ideias sobre as contribuições da educação para combater esse cenário de barbárie.

Germinal: Temos visto, no campo da formação de professores, cada vez mais um esvaziamento e recuo da teoria. Há um apelo grande às chamadas metodologias ativas. Gostaríamos de saber como você vê esse processo e como uma teoria marxista educacional pode contribuir para o trabalho pedagógico do professor.

Ana Carolina Galvão: Esse apelo às metodologias ativas é consistente com uma visão “pós-crítica” em educação. Newton Duarte, em seu livro “Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana” (2006) nos apresenta quatro posicionamentos valorativos das pedagogias do “aprender a aprender”. Esses posicionamentos se expressam nas teorias pedagógicas hegemônicas que crescem desde a década de 1990 como instrumentos das políticas educacionais e, portanto, adotados em larga escala, composto por três pilares fundamentais: neoliberalismo, pós-modernidade e teorias pedagógicas pós-críticas. Os quatro posicionamentos são: aprendizagens espontâneas são mais desejáveis; o método de aquisição do conhecimento é mais importante do que o conhecimento em si; a atividade educativa deve ser dirigida pelos interesses e necessidades dos alunos; a educação deve preparar os indivíduos para a adaptação e readaptação ao mundo, pois este encontra-se em permanente mudança e assim, todo conhecimento é provisório e, mais que isso, constituído por “narrativas”.

Como se percebe, as pedagogias do “aprender a aprender” não visam transformações, mas adaptações. Priorizam a atividade individual e dão centralidade ao sujeito, com secundarização do conhecimento. É por isso que por mais boa vontade que tenha um professor, se pautado por essas teorias, vai fracassar em garantir a apropriação, pelos dominados, daquilo que os dominantes dominam (Saviani, 2008), com vistas à transformação da sociedade.

Saviani (2011), em sua clássica definição de trabalho educativo, nos alerta que é preciso produzir a humanidade nos indivíduos de maneira direta e intencional, para que os seres humanos sejam humanizados. Creio que as palavras-chave aqui são **direta e intencional**. Nós não precisamos da escola para nos desenvolver em nossas mínimas possibilidades; para sobreviver na vida cotidiana; para estabelecer relações sociais empobrecidas.

A escola pode oferecer uma educação que enriqueça os sujeitos, fazendo com que as pessoas sejam seres carentes “[...] de uma totalidade da manifestação humana de vida” (Marx, 2004, p.112), mas isso depende da qualificação e das esferas de objetivações das quais os seres humanos se apropriam e subjetivam (internalizam, tomam para si). A escola dirigida pela vida cotidiana não produz carências, no sentido dado por Marx (2004) em seus “Manuscritos econômico-filosóficos”. A escola das teorias pós-críticas é limitadora do que está diante dos olhos, dos interesses imediatos e se esquece que ninguém sente falta daquilo que não conhece. Ao limitar os conteúdos da escola às manifestações empíricas dos estudantes, as pedagogias do “aprender a aprender” abrem mão de criar novas necessidades (produzir novos estados carenciais). **Os conteúdos, portanto, precisam estar para além da vida cotidiana e desenvolver os indivíduos em suas máximas possibilidades. E isso, na nossa perspectiva (histórico-crítica), se faz de maneira direta e intencional, o que exige dominar as ferramentas teórico-metodológicas do marxismo; assumir uma concepção de mundo, de ser humano e de educação; ser capaz de transpor o saber para saber escolar; conseguir dosar e sequenciar os conhecimentos; ter sólida formação sobre aquilo que se ensina** (Saviani, 2011; Galvão, Lavoura e Martins, 2019).

Germinal: Vemos hoje uma certa descrença dos professores em relação ao processo de organização política em sindicatos, movimentos sociais, partidos políticos. Como você vê esse fenômeno? Como entende que a organização política pode auxiliar na profissão docente no cenário em que vivemos?

Ana Carolina Galvão: Penso que há elementos a considerar nessa descrença nos processos de organização coletiva. A criminalização dos movimentos sociais, as decepções com a política partidária (alimentadas, por exemplo, pela mídia, pelos interesses conservadores em desqualificar a organização coletiva e pela própria prática política de partidos que frustram as expectativas da classe trabalhadora), o esfacelamento dos sindicatos (seja pelos ataques desferidos pelas reformas da previdência e pela reforma trabalhista, pelo aumento da informalidade no mundo do trabalho e/ou pelo desemprego estrutural) são alguns dos pontos relevantes nessa análise.

Sobre o sindicalismo, especificamente sobre a categoria docente e mais estritamente no que se refere ao movimento sindical de professores do serviço público do ensino superior, entendo que há particularidades no conjunto das determinações que tem expressado baixa sindicalização e/ou dessindicalização. Por exemplo, o achatamento salarial, o endividamento, o aumento do desemprego (que muitas vezes torna os servidores a única renda familiar), fazem com que qualquer valor “economizado” seja importante. É certo que essa “economia” demonstra prioridades e concepções que precisamos disputar, mas há ainda outros fatores.

A interiorização sucateada das instituições de ensino superior (IES) é um componente considerável, pois ao passo que houve crescimento de cursos e maior acesso às IES públicas, o quantitativo de docentes e as condições de trabalho são insuficientes e mais precárias do que nos grandes centros. A sobrecarga de trabalho e o distanciamento das sedes sindicais, somados ao “[...] desconhecimento, apatia e/ou indiferença

diante do histórico de lutas do sindicato” Defilippo *et al* (2024, p. 93) também contribui para o afastamento desses professores.

O acirramento das disputas ideológicas também não é de menor importância, com a criminalização das lutas e a negatividade com que muitas vezes o movimento sindical é caracterizado. Nas greves docentes de 2024 (federal e em estados), por exemplo, seções sindicais, docentes (individualmente) e as entidades nacionais enfrentaram diversas formas de criminalização, como inquéritos, corte de ponto, multas, sindicâncias, abertura de processos administrativos e até a inédita e abusiva emissão, pela Reitoria da Ufes, de boletos de mais de duzentos mil reais, cobrando a Associação dos Docentes da Ufes (Adufes – seção sindical do Andes-SN) por supostos prejuízos causados em decorrência de ações de greve⁶.

Defilippo *et al* (2024) assinalam ainda a mudança que se dá no perfil dos docentes das universidades, que diante da redução do financiamento público se acostumaram (ou sequer conheceram outra forma de funcionamento) à expansão das parcerias público-privadas, às consultorias, ao comércio de serviços educacionais e eu acrescentaria também as emendas parlamentares⁷.

Sem recursos financeiros adequados, tendo que responder a diversos mecanismos de controle do trabalho, como as avaliações e ranqueamentos de cursos por métricas de produtividade (especialmente nos programas de pós-graduação), a necessidade de competir por financiamentos para pesquisa e extensão, além de execução de outras atividades que funcionam como complementação salarial⁸, tem transformado os professores, cada vez mais, em captadores de recursos, empreendedores “[...] reféns da ideologia da produtividade” (Defilippo *et al*, 2024, p. 92).

O artigo de Duarte *et al* (2020b, p. 1) debate as “implicações do bolsonarismo para a produção e difusão de conhecimentos nas instituições públicas de ensino superior”. Concordo com eles que “[...] seria ingenuidade assumir que as universidades e os institutos superiores seriam instituições imunes à penetração de ideologias retrógradas. Qualquer instituição pública, incluindo-se as educacionais em todos os níveis, estão sujeitas aos embates ideológicos que existam na sociedade como um todo” (idem, p. 13). Mas quero extrair das ideias dos autores o destaque para a questão do produtivismo acadêmico e seu alinhamento com o neoliberalismo e não descartamos que mesmo no campo que se coloca como progressista – conforme já mencionado – no caso das teorias pós-críticas, também há essa vinculação. Aliás, Duarte *et al* (idem, p. 4) fazem uma importante reflexão sobre o necessário reconhecimento da hipótese “[...] de que um recuo do bolsonarismo possa não implicar igual redução da influência do obscurantismo como um fenômeno sociocultural mais amplo”. O fato é que as universidades, diante de todo esse contexto de precarização, individualismo, meritocracia e competição, tem assumido como *modus operandi* uma cultura acadêmica neoliberal e a hegemonia teórica das pedagogias do “aprender a aprender” é muito bem-vinda para conectar a educação às agendas econômicas, políticas e culturais “[...] que dificultem ao máximo a reflexão sobre o sentido social e histórico dos conhecimentos que estejam sendo produzidos” (idem, p. 13-14).

Voltando, portanto, à pergunta sobre como a organização política pode auxiliar na profissão docente no cenário em que vivemos, sobretudo destacando o papel do sindicalismo, entendo que todos esses elementos apresentados são ingredientes que acabam por dificultar “[...] a participação dos docentes nas atividades

sindicais e, até mesmo, a adesão dos professores/as recém ingressos ao sindicato, muitos destes sem experiência de luta coletiva e sindical, resultando no não reconhecimento do sindicato enquanto importante instrumento de luta” (Defilippo *et al*, 2024, p. 92). Porém, como procurei observar, há questões que precisamos enfrentar que são da ordem do universo ideológico pós-moderno que tem ocupado hegemonicamente a produtividade acadêmica, a formação – da educação básica à pós-graduação – e também o sindicalismo. Ainda que esteja bastante presente a discussão da luta de classes e por vezes os referenciais marxistas, não temos enfrentado no sindicato os reflexos das teorias pedagógicas pós-críticas e com isso, nosso debate acaba por colaborar com aquilo que queremos combater⁹. Mas nada, nem uma linha de qualquer aspecto, pode justificar nosso afastamento da luta coletiva. Se há retrocessos, divergências e desafios que precisamos enfrentar, isso só poderá ser fortalecido na organização coletiva.

Germinal: Que mensagem você gostaria de deixar para professores iniciantes que ainda veem sentido na educação básica e ainda reconhecem a escola como um lugar a ser disputado na luta de classes?

Ana Carolina Galvão: Admito que não é simples deixar uma mensagem, para professores em geral, que ainda veem sentido na escola, mas que se deparam, todos os dias, com as mais difíceis condições de realização do trabalho docente. Penso que antes de tudo é importante dizer com todas as letras que nossa educação escolar nunca assumiu uma perspectiva revolucionária e que não haverá essa escola “revolucionada” sem uma nova sociedade. Por outro lado, não haverá uma sociedade comunista se não enfrentarmos o capitalismo e a escola tem papel relevante na desnaturalização do modo de produção do capital; na tomada de consciência dos indivíduos para superação da sociedade de classes. Estamos diante de uma necessidade de resistir ao capital, ou seja, não podemos cruzar os braços e esperar as mudanças da sociedade para transformar a escola, mas também não podemos dar à escola um lugar salvacionista, porque ela é uma das engrenagens da trama do tecido social.

É preciso reconhecer a dificuldade de nadar contra a maré, quando os estudantes (tanto na educação básica quanto nos cursos de licenciatura – porque serão os futuros professores da educação básica, transformando esse processo num círculo vicioso), são formados de maneira cada vez mais precária pelas pedagogias hegemônicas instaladas nas políticas educacionais. Mas aqui é preciso salientar que não é uma mera submissão às normativas aplicadas em leis, resoluções, decretos etc. É um universo ideológico ao qual as pesquisas em educação têm se rendido e que tem orientado as ideias pedagógicas dominantes pelo pós-modernismo, que para Duarte (2012, 199) “[...] é a expressão teórica das profundas formas de alienação às quais estão submetidos os indivíduos na sociedade capitalista contemporânea”.

Para exemplificar um pouco do resultado dessa formação, farei um recorte temporal a partir da década de 1990 (promulgação da Constituição Federal em 1988; aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996; publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997) e de dois resultados de avaliações em larga escala. É nesse período (a partir da década de 1990), como já afirmado, que crescem e se consolidam como referências hegemônicas as pedagogias do “aprender a aprender”.

No arcabouço dessas teorias, de caráter adaptativo e pragmatista, mesmo com base nos instrumentos avaliativos cujos interesses e concepções seriam duvidosos para nós, os resultados são muito modestos. O último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) divulgado, do ano de 2023, ficou abaixo da meta tanto nos anos finais do ensino fundamental quanto no ensino médio (Brasil, 2024). Outro dado, agora da 6ª edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” (IPL, 2024) revelou que o número de não-leitores é maior do que o número de leitores no Brasil (53% e 47%, respectivamente). Mais um componente que pode ser mencionado é a leitura cada vez mais curta, condicionada às páginas da internet, aplicativos de mensagens e redes sociais, que conduzem à superficialidade e volatilidade. Todos esses elementos são exemplos de que não estamos no caminho certo para alcançar uma formação que seja crítica, emancipatória, participativa etc. Estamos formando mal, com poucas condições de interpretação da realidade, mas, com palavras bonitas e vazias, distanciamos a letra do espírito, o texto do contexto, as linhas das entrelinhas (Saviani, 2007). E essas gerações escolares, formadas pelo menos nas últimas três décadas, adentraram ao mundo do trabalho de forma precarizada e, quando professores, reproduzem suas mazelas nas novas gerações.

Reforço meu profundo respeito pela categoria docente, seja ela da educação básica ou do ensino superior. Não vejo essas mazelas como desinteresse ou descompromisso dos professores. É um quadro cheio de contradições, que vai das intensas jornadas de trabalho, passando pelos baixos salários, a falta de instalações adequadas nas escolas, o tipo de formação continuada que é oferecida/validada, entre outros determinantes. Especialmente no caso dos docentes da educação básica, também tem que se levar em conta o desestímulo para continuidade de estudos em nível superior (sem afastamento, alterações salariais ínfimas, progressões na carreira pífias etc.). E quando o professor vence todas essas barreiras, ele vai se deparar com qual ideário pedagógico alastrado pelos cursos de licenciatura e de pós-graduação em educação?

Em nosso grupo de pesquisa fizemos um mapeamento (Henrique; Galvão, 2022) a respeito da inserção da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural no cenário nacional. “A partir do levantamento realizado pela internet em cursos de licenciatura de instituições de ensino superior públicas, utilizando o sistema do Ministério da Educação (E-MEC) foram identificadas 2058 licenciaturas e 759 delas (36,88%) com ementas dos cursos disponíveis para consulta por meio do Projeto Político Pedagógico. Entre as ementas dos cursos analisados, o descritor “pedagogia histórico-crítica” foi localizado em apenas 21,73% das ementas dos cursos. A menção ao descritor “psicologia histórico-cultural” tem identificação ainda menor, em apenas 5,79% das ementas” (Galvão; Gama; Pina, 2025, p. 127). Logo, não está ao alcance dos estudantes as perspectivas marxistas para sua formação e esse é um problema que temos enfrentado coletivamente e com paciência histórica, seja por meio de nossas publicações, pesquisas, eventos, disciplinas ofertadas em cursos de graduação, pós-graduação e extensão e orientações em nível de graduação e pós-graduação¹⁰.

Como não nos frustrarmos diante dos inúmeros esforços que fazemos todos os dias na sala de aula, tanto quanto não termos a ingenuidade de sermos heroínas ou heróis? Creio que a resposta está na **coletividade e na paciência histórica**. No primeiro aspecto, eis a importância fundamental dos mecanismos de

organização social, sejam sindicatos, partidos ou movimentos populares. Já o segundo aspecto, talvez possa sugerir essa paciência com mais ênfase aos professores iniciantes, mas não só a eles... Para que não desistam, não adoeçam e não se culpem. Lembremos de Marx (2011, p. 25): “Os homens fazem sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles que escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram”.

É preciso compreender que a realidade não muda com dia e hora marcada e que não tem uma marcha só ascendente ou só descendente. É um processo com avanços e retrocessos, que nos desafia a não nos desorientarmos na pressa da nossa finitude individual. A infinitude da história é que nos coloca no horizonte do conjunto da humanidade e de que nesse processo de uma “paciente impaciência” é o que nos movimenta e vai acumulando nossas forças até um ponto irreversível¹¹.

Em suma, como diz nossa mestra Lígia Márcia Martins, temos que nos tornar imprescindíveis em nossos locais de trabalho; precisamos estudar e modelar nossos comportamentos como sujeitos de nosso desenvolvimento psíquico e não como sujeitados a ele (Martins, 2013); precisamos de uma formação sólida, mas, como não acreditamos em “dom” ou “vocação”, é preciso insistir; dedicar-se com afinco; e principalmente exigir que a educação escolar nos dê o melhor ensino que nos garanta as apropriações das objetivações mais elaboradas, desenvolvidas e avançadas da história da humanidade.

Referências:

ADUFES. Associação dos Docentes da Ufes. **Nota da categoria docente em relação aos boletos emitidos pela Ufes para pagamento pela Adufes**. 18 de setembro de 2024. Disponível em: <https://adufes.org.br/2024/09/nota-da-categoria-docente-em-relacao-aos-boletos-emitidos-pela-ufes-para-pagamento-pela-adufes/>. Acesso em: 15 set. 2025.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social. **Ideb 2023: Brasil alcança meta prevista nos anos iniciais do ensino fundamental**. 14 ago. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2024/08/ideb-2023-brasil-alcanca-meta-prevista-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 13 set. 2025.

CHIOTE, F. A. B.; SOARES, L. P. R. G.; GALVÃO, A. C. Educação infantil em tempos de “ensino” e trabalho remotos: o funcionamento do Centro de Educação Infantil Criarte/Ufes. In: Associação dos Docentes da Universidade Federal do Espírito Santo, Adufes (Org.). **Trabalho remoto na Ufes - caderno 2: Percepções sobre o Trabalho/Ensino Remoto e Saúde na Pandemia**. Vitória: Adufes, 2021, p. 93-107. Disponível em: <https://adufes.org.br/wp-content/uploads/Caderno-2-versao-site-LUTAS-ANTICAPITAL-1-2.pdf>. Acesso em: 15 set. 2025.

DEFILIPPO, A.; COSTA, A.; AGUILAR JÚNIOR, C. A.; FARAGE, E.; BARBOSA, E.; PEDROSO, I. V. C. P.; LIMA, J. A. B.; TAVARES, J. C.; PAIVA, K. L. C.; CASTRO, M. C. S.; TEDESCO, M. C.; LIMA, S. L. R.; MAIA, S.; ARAUJO, V. L. F. C.; MELO, W. F. Contribuições para o debate sobre a baixa taxa de novas sindicalizações, a desfiliação e impactos nas seções sindicais do ANDES-SN: o que fazer? In: ANDES-SN. **Anexo ao Caderno de Textos do 42º Congresso do Andes-Sindicato Nacional**. Fortaleza, 26 de fevereiro a 1º de março de 2024. p. 87-94. Disponível em: <https://adufes.org.br/wp-content/uploads/Circ055-2024-ANEXO-I.pdf>. Acesso em: 15 set. 2025.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

DUARTE, N. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 197-217.

DUARTE, N.; MAZZEU, F. J. C.; DUARTE, E. C. M. O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na educação brasileira. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp1, p. 715-736, 2020a. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13786>. Acesso em: 13 set. 2025.

DUARTE, N.; SANTOS, S. A.; DUARTE, E. C. M. O obscurantismo bolsonarista, o neoliberalismo e o produtivismo acadêmico. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, p. 1-18, 2020b. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4542>. Acesso em: 15 set. 2025.

GALVÃO, A. C.; CHIOTE, F. A. B.; LACERDA JÚNIOR, F. Projeto do capital para a educação: as cartilhas do Andes-SN e a necessidade da disputa de caráter pedagógico de uma educação emancipadora. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 15, n. 2, p. 262-286, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/55853>. Acesso em: 15 set. 2025.

GALVÃO, A. C.; CHIOTE, F. A. B.; SOARES, L. P. R. G. Aspectos pedagógicos da implantação do 'ensino' remoto na Ufes. In: Associação dos Docentes da Universidade Federal do Espírito Santo, Adufes (Org.). **Trabalho remoto na Ufes - caderno 2: Percepções sobre o Trabalho/Ensino Remoto e Saúde na Pandemia**. Vitória: Adufes, 2021, p. 69-91. Disponível em: <https://adufes.org.br/wp-content/uploads/Caderno-2-versao-site-LUTAS-ANTICAPITAL-1-2.pdf>. Acesso em: 15 set. 2025.

GALVÃO, A. C.; GAMA, C. N.; PINA, L. D. BNCC: impactos na formação da classe trabalhadora e a atuação do movimento sindical docente. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XXXV, n. 76, p. 116-130, 2025. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/3eb93e3e19ab1483664275e93b0a84ac_1752264074.pdf. Acesso em: 13 set. 2025.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

HENRIQUE, M. G.; GALVÃO, A. C. Mapeamento de produções científicas sobre pedagogia histórico-crítica: a inserção contra-hegemônica no cenário acadêmico. In: GALVÃO, A. C. (Org.). **Estudos de pedagogia histórico-crítica: formulações sobre ensino, currículo e prática pedagógica**. Vitória: EDUFES; Rio de Janeiro: MC&G, 2022, p. 118-152. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/12129>. Acesso em: 13 set. 2025.

IPL, Instituto Pró Livro. **6ª edição Retratos da Leitura no Brasil**. [S. l.: s. n.], 2024. E-book (130 p.). Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentação_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf. Acesso em: 13 set. 2025.

MARSIGLIA, A. C. Galvão. **Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista: análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008**. 2011. Orientador: Newton Duarte. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciência e Letras, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Araraquara, 2011. Disponível em: http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bar/33004030079P2/2011/marsiglia_acg_dr_arafcl.pdf. Acesso em: 13 set. 2025.

MARSIGLIA, A. C. Galvão; MARTINS, L. M. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9702>. Acesso em: 13 set. 2025.

MARSIGLIA, A. C. Galvão; MARTINS, L. M. Dossiê “Pedagogia histórico-crítica: a defesa do ensino e direcionamentos para a educação escolar”. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 1-7, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13573>. Acesso em: 13 set. 2025.

MARSIGLIA, A. C. Galvão; MARTINS, L. M. A natureza contraditória da educação escolar: tensão histórica entre humanização e alienação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 5, p. 1697-1710, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10265>. Acesso em: 13 set. 2025.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. Galvão. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 4. reimp. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

SAVIANI, D. Importância da cultura pedagógica na formação do professor para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. In: VALE, J. M. F.; MAGNONI JR., L.; LUCCI, E. A.; MAGNONI, M. G. M. (Org.). **Escola pública e sociedade**. São Paulo: Saraiva/Atual, 2002, p. 157-162.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 17. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 40. ed. (comemorativa). Campinas: Autores Associados, 2008.

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

SAVIANI, D. Educação, pedagogia histórico-crítica e BNCC. São Paulo: Expressão Popular, 2025. Disponível em: <https://expressaopopular.com.br/livraria/9786558911647educacao-pedagogia-historico-critica-e-bncc/>. Acesso em: 15 set. 2025.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. Universidade e Sociedade, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, n. 67, p. 36-49, jan. 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em: 15 set. 2025.

Notas

¹ Doutora em Educação Escolar (Unesp/Araraquara). Professora do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Líder do grupo de pesquisa “Pedagogia histórico-crítica e Educação Escolar”: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5679671098647393>; Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0054673032961970>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8451-8269>; E-mail: ana.marsiglia@ufes.br

² São dezenas de publicações, eventos e bancas que já realizamos em mais de vinte anos de convivência e quinze anos de trabalhos em parceria. Faço aqui referência a apenas algumas publicações, como um dossiê organizado por nós e um artigo publicado na Revista Germinal (Marsiglia; Martins, 2013; 2015); um artigo adaptado de uma participação em que estivemos juntas (2017) no GT Psicologia da Educação da 38ª reunião nacional da ANPEd (Marsiglia; Martins, 2018); o livro que foi finalista do Prêmio Jabuti (Martins; Marsiglia, 2015); e o livro que contou também com Tiago Nicola Lavoura, indicado pela Editora Autores Associados ao Prêmio Jabuti (Galvão; Lavoura; Martins, 2019).

³ O professor Dermeval Saviani proferiu a Aula Magna do Curso de Pedagogia da Unesp, campus de Bauru, em 19 de março de 2002. Posteriormente sua fala foi publicada em livro (Saviani, 2002).

⁴ Confira Marsiglia (2011).

⁵ Presidenta da Adufes no período de dezembro/2019 a abril/2022 e no biênio 2023/2025.

⁶ Um processo administrativo de cobrança dos boletos foi aberto pela universidade em junho de 2024. Mesmo depois de todas as intervenções da entidade sindical, com base nas deliberações tomadas em assembleia da categoria (cf.

Adufes, 2024), o processo encontra-se parado na Comissão de Legislação e Normas do Conselho Universitário desde março de 2025.

⁷ Segundo o Portal da Transparência do Governo Federal, em consulta a emendas parlamentares de bancada do Espírito Santo, no agrupamento “valor empenhado”, as emendas parlamentares com a função “Educação” (ensino superior e ensino profissional) saltaram de 14% das destinações em 2022 para 61% em 2025. A Ufes é a única universidade pública do estado, oferta cursos de graduação e pós-graduação e possui um Colégio de Aplicação que atende a educação infantil⁰. Tem dois campi na capital e outros dois no interior do estado. O Instituto Federal do Espírito Santo oferta ensino médio, graduação e pós-graduação, possui vinte e três campi no estado, sendo um em Vitória.

⁸ Na Ufes, mais de 90% dos docentes são concursados em regime de Dedicação Exclusiva (DE). Porém, não são impedidos de exercer atividades esporádicas remuneradas ou bolsas, como por exemplo, pagas por exercício nos cursos de Educação a Distância.

⁹ Temos procurado contribuir com reflexões dessa natureza, tanto em análises sobre como tem se dado o debate pedagógico no interior do sindicato (Galvão; Chiote; Lacerda, 2023; Galvão; Gama; Pina, 2025) como também temos buscado dar visibilidade direta aos referenciais pedagógicos da pedagogia histórico-crítica em nossa atuação sindical (Chiote; Soares; Galvão, 2021; Galvão; Chiote; Soares, 2021; Saviani; Galvão, 2021). Também é importante ressaltar que em 2025 Dermeval Saviani publicou um livro, pela primeira vez em quase sessenta anos de carreira, pelo Andes-SN (Saviani, 2025).

¹⁰ Foge ao nosso objetivo compilar todas as informações da produção acadêmica sobre a pedagogia histórico-crítica. Cito, no campo do ensino, da pesquisa e da extensão, além da organização de eventos, algumas contribuições que temos elaborado e que tem se adensado à medida que se consolida nosso grupo de pesquisa na Ufes. **Ensino:** didática - curso de Pedagogia (desde 2011), além de outras disciplinas com menor regularidade de oferta; Dimensões teóricas e práticas da pedagogia histórico-crítica (2014, pós-graduação); Materialismo histórico-dialético e pedagogia histórico-crítica (2016, pós-graduação); Marxismo e Educação (2023, graduação e pós-graduação). **Pesquisas atuais registradas junto à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação:** “Questões didáticas e curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica” e “Ensino remoto, práticas pedagógicas e formação de professores” (com orientações de graduação, mestrado e doutorado). **Extensão universitária:** curso de aperfeiçoamento “Pedagogia histórico-crítica e práticas pedagógicas” (2017-2018); curso de extensão “Educação escolar, práticas pedagógicas e pedagogia histórico-crítica” (2024-2025). **Organização de eventos:** seminário “Pedagogia histórico-crítica: 30 anos” (2009); congresso “Infância e Pedagogia histórico-crítica” (2012); seminário “Dermeval Saviani e a educação brasileira: construção coletiva da pedagogia histórico-crítica” (2016).

¹¹ Marx (2011, p. 30) analisa as revoluções burguesas e proletárias e assinala que as segundas escrutinam seus processos num movimento dialético de autocrítica, avanço e recuo “[...] até que se produza a situação que inviabiliza qualquer retorno [...]”. Essa irreversibilidade é que necessita de nossa paciência histórica.

Recebido em: 15 de set. 2025

Aprovado em: 24 de set. 2025