

# A POLITECNIA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Gracialino da Silva Dias <sup>1</sup>

## RESUMO

Este trabalho abrange partes dos esforços teóricos para relacionar os fundamentos da politecnia como princípio educativo da formação de professores para todos os níveis de ensino: para os cursos de Pedagogia – Licenciaturas, destinados à formação do pedagogo unitário, para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e para a gestão da organização do trabalho pedagógico nas instituições de ensino; para os demais Cursos de Licenciaturas das ciências disciplinares da Educação Básica; bem como para a formação docente para os Cursos Técnicos e para o Ensino Superior, em todas as áreas da formação. Trata-se de uma concepção teórica que estabelece como função essencial da escola a socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos, culturais, artísticos e tecnológicos acumulados pela humanidade, tal como formulada pela Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Sob essa teoria, a organização do trabalho pedagógico na formação de professores pressupõe uma relação dialética entre a teoria científico-pedagógica do saber escolar, no ato de ensinar e de aprender, e as relações que caracterizam a produção da vida material na sociedade, de modo a garantir a apropriação, “para si”, das contradições que marcam as relações sociais de produção e o desenvolvimento das forças produtivas do tipo de capitalismo e do estado brasileiros, como capitalismo atrasado, submetido à divisão mundial do trabalho ditada pelo imperialismo. Relaciona a educação com a totalidade social, como práxis criadora, integrada à prática social global. Concebe a relação entre ensino e aprendizagem destacando o papel central do professor no domínio do conhecimento elaborado (sintético), e o aluno a partir do conhecimento que o mesmo detém (sincrético) sobre sua prática social, a qual se constitui no ponto de partida. O trabalho educativo sob a politecnia evoca o professor como trabalhador, como cientista e como educador.

**Palavras-chave:** Escola unitária, Currículo científico, Formação integral, Pedagogia científica.

## INTRODUÇÃO

Nenhum sistema educacional se sustenta sem uma clara política pedagógica de formação de professores. Talvez seja esse elo mais débil da educação brasileira, a ausência de um projeto pedagógico, permanente, articulado a partir de um currículo científico para a formação de professores, concebido sob as premissas de sólido compromisso social e político com a classe que vive do seu próprio trabalho, guiado pelo objetivo da formação humana integral. Um projeto que estabeleça claramente a função essencial da escola concebida para desenvolver a socialização do saber elaborado, ou seja, para socializar os conhecimentos

<sup>1</sup>Trabalhador brasileiro; Graduado em História, Universidade Federal do Paraná – UFPR; Mestre em Educação – UFPR; Doutor em Educação Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP; Docente da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *Campus Laranjeiras do Sul*. [gracialino.dias@uffs.edu.br](mailto:gracialino.dias@uffs.edu.br)



científicos, filosóficos e culturais acumulados pela humanidade, sob os fundamentos da politecnia.

Parte-se do pressuposto que esse projeto de formação de professores, seria parte da luta por afirmar a politecnia como fundamento teórico e o trabalho como princípio educativo, reivindicando a constituição e o desenvolvimento da escola unitária.

Partindo desses pressupostos acerca da defesa da educação politécnica para a formação de professores, este trabalho se desenvolve guiado pelas seguintes problematizações: Qual é a concepção pedagógica do projeto educacional de formação de professores existente no Brasil? Qual é o princípio educativo que constitui a natureza do seu currículo? Qual é a relação da sua concepção teórica com as contradições reais que atravessam a sociedade na atualidade do ponto de vista da formação humana integral? Como a politecnia pode se constituir no fundamento pedagógico para a formação de professores?

A constatação da falta desse projeto, por um lado, ou os arremedos de projetos formulados em descontinuidade, por outro, associada ao ecletismo teórico envolvendo a concepção pedagógica, no geral, e, de modo especial, acerca do princípio educativo na formação de professores.

Este trabalho tem como objetivo relacionar os preceitos da politecnia como fundamento teórico-metodológico da formação do professor trabalhador, cientista e educador. Trabalhador, como membro da sua classe, “para si”, consciente da sua condição classista sob um modo de produção onde o trabalho se realiza socialmente determinado sob a forma de mercadoria; cientista, como profissional ético que domina a sua área de conhecimento científico na qual atua e a cultura elaborada a ela relacionada, que compreenda o conhecimento científico e a cultura elaborada como bens produzidos pela humanidade a serem socializados pelo ensino nas escolas; e, educador, no sentido *stricto* do termo, como aquele que sabe ensinar segundo as necessidades de aprendizagem. Considera-se, portanto, que não basta saber, é preciso saber ensinar; mas não basta saber ensinar, é preciso saber como se aprende e como se ensina a aprender, bem como ter muito claro qual a finalidade do ensino, do porque se ensina e do para que se ensina.

Considera que a formação social brasileira reflete uma sociedade onde historicamente foi negado às amplas massas da classe trabalhadora, principalmente aos mais pobres, o acesso ao saber científico e à cultura elaborada.

O referencial teórico deste trabalho assenta-se sobre o lastro do materialismo histórico dialético formulado pelo marxismo, fonte dos fundamentos da educação desenvolvidos pela Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Vincula-se à compreensão da politecnia como base e



fundamento teórico constituinte do princípio educativo da formação de professores. Compreende que assim como a formação politécnica corresponde às condições subjetivas do controle global da produção pelo operário, o professor como trabalhador, como cientista e como educador, deve assumir o controle global sobre a natureza formativa do trabalho educativo.

O trabalho está estruturado em duas partes. Na primeira abordam-se aspectos históricos da relação entre a situação político-econômica e a constituição da educação e da formação de professores no Brasil. São situadas partes da constituição histórica da formação de professores, onde se verifica a movimentação da educação segundo as determinações históricas das contradições sociais entre o permanente e o provisório. Na segunda parte são apresentados os apontamentos para a elaboração da formação de professores sob a fundamentação teórica da politecnia, associados com a defesa da escola unitária e do currículo científico. Buscou, portanto, aprofundar sobre os referenciais da politecnia, sua origem e desenvolvimento, relacionando-os com a educação sob a perspectiva da formação humana integral, tendo como especificidade a formação de professores.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho reflete partes do acúmulo histórico da experiência do autor no desenvolvimento das atividades profissionais como trabalhador, como proletário do mundo das ciências e como educador.

Traduz, portanto, resultados qualitativos de pesquisas na literatura especializada associada com estudos e experiências como docente por anos em sala de aula da educação básica na escola pública; dezenas de anos de estudos, pesquisas, docência, na graduação e na pós-graduação, e gestão na formação de professores no ensino superior; bem como da pesquisa teórica em andamento sobre a politecnia: formação de professores e ensino na educação básica. Constitui-se, metodologicamente, a partir de investigações teóricas no campo bibliográfico das ciências da educação, envolvendo a epistemologia voltada para a formação de professores.

Busca estimular novas questões-problema analisando a politecnia, tanto na esfera da formação docente quanto na organização do trabalho pedagógico, sob a mediação da escola unitária, guiadas pela perspectiva da formação humana integral.



## **RESULTADOS E DISCUSSÃO: A DESCONTINUIDADE NA CONSTRUÇÃO DO PRINCÍPIO EDUCATIVO FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL**

Durante o período do Brasil Colônia (1530-1822) a educação esteve apagada da sua história, mantendo um tipo de sociedade baseada no trabalho escravo e na exploração das riquezas naturais pelos conquistadores.

A caracterização desse período é desenvolvida por Gorender (1985), como de “escravismo colonial”, tomado como um “modo de produção historicamente singular”, distinto dos modos de produção escravistas da Antiguidade e das formações capitalistas emergentes na Europa. Distinto, sobretudo pelo caráter social rígido e permanente da condição de vigilância intensiva e disciplinada sobre a força de trabalho escrava. O escravismo colonial é tratado como um modo de produção dominante que estruturou as relações sociais e econômicas do país muito além da abolição formal do escravismo em 1888. (Gorender, 1985, p. 58).

Já Sodré (1987), o conceitua como um colonialismo de exploração, mercantil e agrário-exportador, estruturado para atender às demandas do capitalismo europeu nascente. Para Sodré, herda-se desse processo uma sociedade marcada pela desigualdade social, pela dependência externa e pela predominância de elites agrárias vinculadas ao mercado internacional.

Uma Colônia pertencente ao domínio português, sustentada pelo trabalho escravo dos povos nativos e depois do povo preto trazido do continente africano como escravo, que se tornaria independente em 1822, quando passou da condição de domínio colonial português para o domínio semicolonial inglês. Nesse sentido, “a independência não alterou as bases econômicas da sociedade brasileira. A estrutura colonial permaneceu praticamente intacta, substituindo-se apenas o centro de dependência” (Sodré, 1987, p. 181).

Durante o período do Brasil Colônia a educação esteve ao encargo da igreja, principalmente através dos jesuítas, que, além de catequizar, ensinavam leitura, escrita e cálculo, sem um sistema de ensino público e de formação docente.

Após a independência, em 1822, manteve-se o sistema escravocrata e a dependência econômica da exportação de produtos da terra, consolidando o monopólio da terra pelos tipos latifúndios herdados do período das chamadas Capitanias Hereditárias e das Sesmarias do período colonial.

O marco inicial para a formação de professores no Brasil data de 15 de outubro de 1827, com a promulgação da “Lei das Escolas de Primeiras Letras”, que determinava a



criação de escolas elementares em todo o território e reconhecia a importância de professores capacitados, revelando a preocupação estatal com a formação de professores. Posteriormente veio o “Ato Adicional à Constituição de 1924”, pela Lei Nº 16, de 12 de agosto de 1834, delegando às províncias a responsabilidade pela educação primária e pela formação de professores. A partir dessa decisão foram criadas as primeiras instituições destinadas à formação docente, sendo criada a primeira “Escola Normal”, em 1835, na Província do Rio de Janeiro, tendo por objetivo habilitar docentes para atuar no magistério primário.

As Escolas Normais foram organizadas em várias Províncias, embora muito heterogêneas. No entanto, pouco se avançou em termos educacionais no regime monárquico. Mesmo depois do fim do escravismo, em 1888, e com a implantação de República, em 1889, a educação, como parte das superestruturas de um tipo de capitalismo atrasado, manteve-se de acesso muito restrito para a população. A passagem da Monarquia para a República, como um rearranjo de poder no seio dessas classes, manteve intocado o sistema de poder sob controle das classes dominantes, principalmente pelos senhores de terra, a classe dos latifundiários.

Durante a chamada Primeira República, também nominada por República Velha, entre 1889 e 1930, configurou-se um sistema de poder político assentado nas oligarquias rurais, a classe dos grandes latifundiários. Um regime que ficou conhecido como “coronelismo”, expresso pelo “mandonismo local na vida política brasileira”, de onde se sustentava o sistema de poder do Estado oligárquico.

O coronelismo seria uma forma de adaptação entre o poder privado e um regime político de extensa base representativa. [O coronel], integrante de uma elite controladora do poder econômico, político e social no país, é integrante, portanto, de uma oligarquia”. (Queiroz, 1976, p. 165).

A educação nesse período, em conformidade com os preceitos da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 1891 (Brasil, 1891), passou a ser inspirada em princípios do federalismo e do liberalismo, ocorrendo a separação entre Igreja e Estado, cabendo a cada estado organizar e manter seus próprios sistemas de ensino. Não se instituiu a obrigatoriedade do ensino primário nem estabeleceu um sistema nacional de educação, embora tenha garantido o princípio da laicidade do ensino público. O Art. 72, parágrafo primeiro, afirmava que “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (Brasil, 1.891).

Nesse período foram instituídas as “Escolas de Aprendizes Artífices”. Em 1906, o governo Nilo Peçanha, do Rio de Janeiro, criou quatro “Escolas de Aprendizes Artífices”, em Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul. Posteriormente, em 1909, sob a presidência do mesmo Nilo Peçanha, se institucionalizaram essas “Escolas” no nível nacional, sendo as



mesmas supervisionadas pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Nesse período não se falava na existência do Ministério da Educação.

Consideramos a educação tardia no Brasil, tendo em vista ter se passado mais de quatro séculos, sem que se tivesse um órgão responsável pelo ensino. Somente depois das mudanças políticas perpetradas pela tomada do governo por Getúlio Vargas, em 1930, que se esboçou a criação do órgão central do governo federal para exercer as atribuições da educação. Trata-se da criação do “Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública”<sup>2</sup>, criado em 14 de novembro de 1930, sendo o mesmo desmembrado do “Ministério da Justiça e Negócios Interiores”. Tornando-se o primeiro órgão federal específico a tratar de educação no Brasil.

As Escolas Normais que vinham do período anterior, se mantêm como instituições destinadas à formação de professores primários. Porém, passou a ocorrer uma crescente transferência da formação docente para as universidades. Deu-se uma nova regulamentação pelo, Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, para a regulamentação da educação superior no Brasil, nela compreendendo a formação docente, estabelecendo normas para os cursos de Pedagogia e habilitação de professores. Dessa forma, surgem e passam a se desenvolver os cursos superiores de Pedagogia e de Licenciaturas.

Nasce a formação de professores em cursos superiores. A qual foi apelidada como “modelo 3+1”, por ser constituído em três anos de formação específica e posteriormente um ano de formação didática. Os cursos seriam desenvolvidos pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Esse modelo vem se mantendo historicamente, mesmo sofrendo modificações na década de 1960, depois de promulgada a primeira LDBEN brasileira, a Lei nº 4.024, de 1961 (Brasil, 1961) ; da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971), criada do período da ditadura militar; mantendo-se parte das suas características como modelo pedagógico mesmo após a Constituição Federal de 1988, denominada “Constituição Cidadã” (Brasil, 1988), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996) que regulamenta a educação no país.

Atribui-se que a manutenção de certos aspectos desse modelo decorre da falta da explicitação teórica acerca da especificidade da educação, da compreensão da função precípua da escola e da ausência de um princípio educativo na formação de professores.

<sup>2</sup> O Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública foi criado no Governo Vargas, através do Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930. Posteriormente, em 1937 foi reorganizado pela Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, passando a denominar-se Ministério da Educação e Saúde. Em 1953 desmembrou-se a área de saúde, com a criação do Ministério da Saúde, passando a denominar-se Ministério da Educação e Cultura (MEC), pela Lei nº 1.920, de 25 de julho de 1953.



A separação entre formação específica e formação pedagógica, bem como a consequente hierarquia entre esses saberes, privilegiando a formação sobre os conteúdos em detrimento da formação didático-pedagógica, segue como campo de discussão nas Faculdades, Centros ou Setores de Educação das universidades públicas envolvendo a formação de professores, cujas respostas dar-se-ão pela clareza na função essencial da escola, no seu princípio educativo e, portanto, no princípio educativo da formação de professores sob a mediação da prática social global.

Saviani analisa a desconexão entre teoria e prática destacando que “o esquema conhecido como 3+1” se manifesta na “separação pela dualidade – a nosso ver vertical – dos cursos de bacharelados e de licenciaturas”, tendo os bacharelados “complementados pelas disciplinas pedagógicas a cargo dos departamentos de Pedagogia das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras”, evidenciando uma separação entre os conteúdo específico e de formação pedagógica, e reforçando a dicotomia entre saber e saber ensinar. (Saviani, 2009, p. 150). Segundo Charlot (2005, p. 89), “a organização curricular no formato 3+1 contribui para a desarticulação entre teoria e prática, uma vez que a formação pedagógica aparece de forma tardia e isolada”. Pimenta (1999, p. 45) segue a mesma linha de análise crítica afirmando que “a lógica do 3+1 mantém a hierarquia entre os conteúdos específicos e pedagógicos, relegando estes últimos a um papel secundário **na formação de professores**”.

## **SEGUNDA PARTE: A POLITECNIA, A ESCOLA UNITÁRIA E O CURRÍCULO CIENTÍFICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A origem do termo politecnia está ligada ao processo de modernização cunhado pelas revoluções burguesas na Europa do século XVIII, principalmente a Revolução Francesa.

Eric Hobsbawm (1977) fala em “dupla revolução” no processo de modernização, afirmando que a “era das revoluções”, entre 1789 e 1848, se caracterizou por um período de profundas transformações, dando origem ao “mundo moderno”. Destaca a Revolução Francesa, como forma de transformação política e destruição do Antigo Regime, e, a revolução industrial, como forma de transformação da economia, passando da manufatura à indústria moderna, como base do modo capitalista de produção.

Nesse contexto, criou-se na França, em 1794, a escola técnica, destinada a formar quadros públicos para desenvolver obras de engenharia e instrução militar. Criada com o nome de École Centrale des Travaux Publics (Escola Central de Trabalhos Públicos), em



1795 passou a ser denominada École Polytechnique (Escola Politécnica), expressando a ideia de pluralidade de disciplinas científicas e técnicas em um único curso de formação.

Reunia disciplinas científicas, matemáticas, tecnológicas, desenvolvidas a partir de um currículo integrado, rompendo com a divisão entre os saberes clássicos e os saberes técnicos.

Assim, no contexto histórico da França revolucionária burguesa do final do século XVIII se desenvolveu a educação politécnica, como modernização pedagógica associada ao desenvolvimento das forças produtivas capitalistas que suplantaram o modo de produção de base feudal do Antigo Regime.

No século XIX o termo tornou-se de uso comum em muitos países da Europa. Com o enfoque em artes e em ciências aplicadas, influenciando o ensino técnico e científico internacional. O desenvolvimento do modo de produção capitalista, nascido do desenvolvimento das contradições do modo de produção precedente, fez nascer novos tipos de contradições tendo os projetos da burguesia como classe dominante se tornado reacionário frente ao projetos do proletariado, que se torna a nova força motriz da história contra a opressão e a exploração do capital.

Nasce o proletariado e nasce a sua teoria científica: o marxismo. O modo de produção capitalista historicamente estabelecido, se caracteriza de acordo com o marxismo, pela perda do controle do trabalhador sobre os processos de trabalho e sobre os produtos de seu trabalho, ou seja, pelo trabalho alienado.

Para Marx, “o trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz” (Marx, 2004, p. 80), indicando que a produção de riqueza social pelo regime de exploração do trabalho sob a forma de mercadoria, na produção de mais-valia, é acompanhada da miséria para o trabalhador, além da produção de um processo de embrutecimento intelectual e cultural do trabalhador, tornando-o cada vez mais um ser unilateral, passando da miséria material para a miséria espiritual. Nesse sentido, o trabalho, que deveria ser o princípio educativo, se constitui em fator de desumanização.

Contraopondo a esse sistema de alienação, Marx propõe uma nova organização social e educativa na qual o trabalho manual e intelectual se expressem como práxis.

Daí a recuperação do conceito da politecnicidade sob a perspectiva do proletariado, visando desenvolver para este o domínio das ciências naturais e sociais, e das técnicas, como meio para a libertação do espírito alienado. Ou seja, de uma educação como “mediação da prática social global” desenvolvida por Saviani (2008), como veremos adiante. Para Marx, a educação deve compensar o embrutecimento sofrido pelo trabalhador e levá-lo a compreender as determinações sociais da realidade social, ou seja, uma educação baseada na politecnicidade,



entendida como articulação entre teoria e prática, ciência e técnica, contrapondo à fragmentação do conhecimento e à formação unilateral do trabalhador. Afirma que

Por educação entendemos três coisas: 1. Educação intelectual; Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares; 3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. (Marx, 1992, p. 60)

Sob a mesma fundamentação, no materialismo histórico dialético, Gramsci analisa a sociedade capitalista, no início do Século XX, propondo a sua superação pela via revolucionária da luta de classes. Sobre a educação propõe a “escola unitária” como forma de superação tanto da escola tradicional, montado sobre a divisão entre trabalho manual e intelectual, como das escolas “profissionalizantes”, ambas representando uma dimensão formativa unilateral. A escola unitária estaria voltada para proporcionar a formação omnilateral, articulando teoria, prática, ciência, cultura e produção. Afirma que,

A escola unitária ou de formação humanista [entendido este termo, ‘humanismo’, no sentido amplo e não apenas em sentido tradicional], ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a produção intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (Gramsci, 2004, p. 36).

Ao contrário da separação entre formação geral e formação profissional, ou entre “clássica e profissional”, onde “a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais”, propõe a formação unitária, tendo como instrumento “a escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (Gramsci, 2004, p. 33). Defende que a escola unitária seja ser “absolutamente pública”. O currículo deveria refletir a “organização prática da escola unitária” em seus vários níveis, ajustando-se “com a idade e com o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos e com os fins a que a própria escola pretende alcançar.”

Considera-se que a concepção da escola unitária reflete uma proposta político-pedagógica, expressando, na sua natureza, os fundamentos da formação politécnica, sob a perspectiva da construção de uma nova sociedade. Expressa uma ruptura com o modelo educacional associado à reprodução das desigualdades, propondo as bases pedagógicas para a formação omnilateral envolvendo a apropriação dos conhecimentos científicos e da cultura elaborada pelos alunos. Toma, portando, o trabalho como princípio educativo para todos. De acordo com Gramsci (*Idem*, p. 40), “o advento da escola unitária significa o início de novas



relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social.”

No contexto brasileiro, Saviani (2008) desenvolve a PHC defendendo o papel da educação escolar na formação dos trabalhadores, onde a escola deve cumprir a função essencial na garantia do acesso ao conhecimento científico, filosófico e artístico acumulado historicamente. Para tanto defende os conteúdos escolares nos currículos, afirmando que sem conteúdos significativos “a aprendizagem deixa de existir” Saviani, 2008, p. 45).

Afirma que, “se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação”. Assevera a seguir: “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam.” (Saviani, 2008, p. 45).

Conceituando a educação como “atividade mediadora no seio da prática social global”, (Idem, p. 59), Saviani defende uma “pedagogia revolucionária” detalhando os fundamentos da sua realização, em desenvolvimento na PHC. Afirma que “a pedagogia revolucionária é crítica” e que a mesma entende que “a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade”, embora sendo determinada, ela “não deixa de ser um elemento determinante.” (Idem, p. 53).

Sobre a relação da educação com a sociedade, Saviani afirma que o método deve “manter presente a vinculação entre educação e sociedade”, defendendo que “a prática social” que é comum tanto ao professor como ao aluno, embora o professor e os alunos se encontrem em diferentes níveis de compreensão (conhecimentos e experiências) da prática social.

Os propósitos dos fundamentos da politecnia acerca da formação omnilateral, propiciando o domínio global dos aspectos naturais e sociais, a ser desenvolvida pela escola pública, implicam a necessidade da concepção da escola unitária, bem como da formação do professor como cientista, educador e intelectual orgânico membro da sua classe.

Essa formação de professor demanda das faculdades de educação e dos cursos de licenciaturas a clareza, a defesa e a aplicação do princípio educativo do trabalho como categoria fundante da relação social global na qual a escola está inserida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se um quadro historicamente tardio e instável no âmbito da constituição e do desenvolvimento das políticas educacionais brasileiras em todas as esferas, destacadamente



no âmbito da formação de professores. Esse atraso reflete na falta de qualidade da educação pública sob a perspectiva da formação humana integral.

O atraso do desenvolvimento das forças produtivas e das correspondentes relações sociais de produção no Brasil edificaram uma infraestrutura que denominamos capitalismo burocrático, condicionando o conjunto das superestruturas da sociedade, da qual a educação, o sistema educacional e a formação de professores são partes. O capitalismo burocrático é imposto pelos países imperialistas para os países dominados. Atravessa o conjunto da sociedade, desde a economia, a política, a educação e a cultura, sendo responsável por gerar e reproduzir uma ideologia dominante. Trata-se, portanto de um capitalismo atrasado e dirigido de fora para dentro, ou seja, dos países imperialistas para os países dominados.

O imperialismo, mesmo mantendo as contradições interimperialistas marcadas pelas disputas em torno da partilha e da repartilha das zonas de influência e domínio, segue impondo para a grande maioria das nações e dos povos dominados o capitalismo burocrático. Para isso conta com a colaboração das classes sociais exploradoras dos países dominados.

O capitalismo burocrático mantém nesses países relações semicoloniais e semifeudais. A semicolonialidade dá-se para fora, isto é, na relação do país dominado (semicolonial) em relação ao país dominante (imperialista), visto que o primeiro tem a sua economia, presa à primarização, sob determinação da divisão mundial do trabalho, que, em última instância, é ditada pelo bloco dos países imperialistas ou pelo acordo que entre si fazem. Os países de capitalismo burocrático assumem, desse modo, o papel na economia de importadores e consumidores de tecnologias e de bens de capital, e dos bens de consumo final que envolvem uso de alta tecnologia na sua produção, ficando relegados ao plano da produção interna apenas de bens primários e de *commodities* e de bens de consumo final que não requeiram ou envolvam o mínimo de tecnologia.

Já a semifeudalidade diz respeito à organização social internamente do país dominado pelo imperialismo. A semicolonialidade e a semifeudalidade são as marcas que caracterizam e estão presentes em quase todos os povos, nações e países dominados pelo imperialismo.

Trata-se, dessa forma, da caracterização da realidade social defendida pela PHC, concebendo a educação como uma relação social mediada pela totalidade social cumprindo o papel ora determinado ora determinante no seio dessa mesma totalidade.

Por fim, compreender a politecnia no ensino como a apropriação dos fundamentos científicos que sustentam as bases materiais de produção implica em compreender as contradições que marcam o trabalho alienado, decorrente dos interesses de classes e da luta de classes sob o capitalismo; compreender o grau de determinação dialética da educação e a sua



natureza contra-hegemônica na sociedade de classes do tipo de capitalismo brasileiro; e, a partir dessa compreensão assumir e defender a função da escola na socialização das ciências e da cultura elaborada, são pontos que revelam as categorias centrais para a formação de professores: a defesa de um currículo científico explicitando a sua mediação com a prática social global – o princípio educativo do trabalho.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 24 de fevereiro de 1891. Rio de Janeiro, 1891.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação de 1º e 2º graus. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1996.

CHARLOT, B. Relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: **Artmed**, 2005.

GORENDER, J. O Escravidismo Colonial. São Paulo: **Ática**, 1985.

GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere. Rio de Janeiro: **Civilização Brasileira**, 2004.

HOBBSAWM, E. J. A era das revoluções: Europa (1789-1848). Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 1977.

MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: **Boitempo**, 2004.

MARX, K. Instruções aos delegados do Conselho Geral Provisório (1868). In: MARX, K; ENGELS, F. Textos sobre educação e ensino. São Paulo: **Moraes**, 1992.

PIMENTA, S. G. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: **Cortez**, 1999.

QUEIROZ, M. I. P. O mandonismo local na vida política brasileira e outros ensaios. São Paulo: **Alfa-Ômega**, 1976.

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

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p.143-155, jan/abr. 2009.



SODRÉ, N. W. Formação Histórica do Brasil. Rio de Janeiro: **Civilização Brasileira**, 1987.

