



ORGANIZADOR

Matheus Bernardo Silva

EDUCAÇÃO ESCOLAR E CONCEPÇÃO DE MUNDO EM TEMPOS ATUAIS

reflexões a partir da
pedagogia histórico-crítica





ORGANIZADOR

Matheus Bernardo Silva

EDUCAÇÃO ESCOLAR E CONCEPÇÃO DE MUNDO EM TEMPOS ATUAIS

reflexões a partir da
pedagogia histórico-crítica



I São Paulo I 2026 I



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

E24

Educação escolar e concepção de mundo em tempos atuais: reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica / Organização Matheus Bernardo Silva. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2026.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-640-1

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-640-1

1. Pedagogia Histórico-Crítica. 2. Trabalho Educativo, 3. Conhecimento. 4. Educação Escolar. 5. Formação Humana. I. Bernardo Silva, Matheus (Org.). II. Título.

CDD 370.1

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação - Pedagogia Histórico-Crítica

Simone Sales - Bibliotecária - CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2026 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2026 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	AI Generation - Freepik
Tipografias	Acumin, Gobold, Rockwell Nova
Revisão	Landressa Rita Schiefelbein
Organizador	Matheus Bernardo Silva

PIMENTA CULTURAL

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 6

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand

Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

André Tanus Cesário de Souza

Faculdade Anhanguera, Brasil

Andressa Antunes

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cassia Cordeiro Furtado

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cecilia Machado Henriques

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Christiano Martino Otero Avila

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva

Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues

Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva

Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deilson do Carmo Trindade

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil

Diego Pizarro

Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edilson de Araújo dos Santos

Universidade de São Paulo, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Estevão Schultz Campos

Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fauston Negreiros

Universidade de Brasília, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Flávia Fernanda Santos Silva

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Gabriela Moysés Pereira

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geuciane Felipe Guerim Fernandes

Universidade Federal do Pará, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Joao Adalberto Campato Junior

Universidade Brasil, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jonathan Machado Domingues

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliano Milton Kruger

Instituto Federal do Amazonas, Brasil

Juliano Pizzano Ayoub

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lauro Sérgio Machado Pereira

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil

Leonardo Freire Marino

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Letícia Cristina Alcântara Rodrigues

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Luiz Eduardo Neves dos Santos

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Maikel Pons Giralt

Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastrel Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Márcia Alves da Silva

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva

Instituto Federal do Piauí, Brasil

Marines Rute de Oliveira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Maurício José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neide Araujo Castilho Teno

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Bieging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro

Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Rainei Rodrigues Jadejiski

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tatiana da Costa Jansen

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Tayson Ribeiro Teles

Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Vanessa de Sales Marruche

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Vinicius da Silva Freitas

Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves
Logos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior
Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis
Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos
Logos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisiane Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva
Stockholm University, Suécia

Suêlen Rodrigues de Freitas Costa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Matheus Bernardo Silva

Agradecimentos13

Matheus Bernardo Silva

Apresentação14

CAPÍTULO 1

Marcos Roberto Lima

José Claudinei Lombardi

**Educação escolar e concepção
de mundo em tempos atuais:**

reflexões a partir da Pedagogia Histórico-Crítica18

CAPÍTULO 2

Robson Machado

Régis Henrique dos Reis Silva

**Pedagogia Histórico-Crítica,
liberdade e concepção de mundo:**

interrelações necessárias.....45

CAPÍTULO 3

Matheus Bernardo Silva

**Apontamentos sobre a tensão
entre concepções de mundo
em tempos atuais:**

implicações para a educação escolar 67



CAPÍTULO 4

Sandra Soares Della Fonte

Ana Kelly Arantes

Carlos Eduardo de Souza

Formação integral em disputa:

o lugar da Pedagogia Histórico-Crítica 96

CAPÍTULO 5

Julia Malanchen

Saber objetivo e currículo

na Pedagogia Histórico-Crítica:

reflexões e implicações para a formação humana 115

CAPÍTULO 6

Newton Duarte

A objetividade do conhecimento

no currículo escolar segundo

a Pedagogia Histórico-Crítica 135

CAPÍTULO 7

Bruno Pinheiro Natale

Ana Carolina Galvão

A importância da formação de concepção

de mundo na escola e a Prática

Pedagógica Histórico-Crítica 156

CAPÍTULO 8

Jeferson Anibal Gonzalez

Tecnologia, trabalho educativo

e concepção de mundo:

crítica à hegemonia do neotecnicismo a partir

da Pedagogia Histórico-Crítica..... 179

CAPÍTULO 9

Paulino José Orso

A Pedagogia Histórico-Crítica e a pesquisa 197



CAPÍTULO 10

Gabriel Victor Araújo Gomes

Rodrigo Sarruge Molina

**Hegemonia em disputa na educação
do estado do Espírito Santo:**

uma análise gramsciana 213

Sobre o organizador 234

Sobre os autores e as autoras 235

Índice remissivo 239



*Quero falar de uma coisa
Adivinha onde ela anda
Deve estar dentro do peito
Ou caminha pelo ar
Pode estar aqui do lado
Bem mais perto que pensamos
A folha da juventude
É o nome certo desse amor
Já podaram seus momentos
Desviaram seu destino
Seu sorriso de menino
Quantas vezes se escondeu
Mas renova-se a esperança
Nova aurora a cada dia
E há que se cuidar do broto
Pra que a vida nos dê flor
Flor e fruto
Coração de estudante
Há que se cuidar da vida
Há que se cuidar do mundo
Tomar conta da amizade
Alegria e muito sonho
Espalhados no caminho
Verdes, planta e sentimento
Folhas, coração, juventude e fé*

Coração de Estudante
Milton Nascimento e Wagner Tiso

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os autores e as autoras que acolheram o convite para participar do presente livro e disponibilizaram importantes contribuições para o processo contínuo e coletivo de produção da Pedagogia Histórico-Crítica, especialmente diante dos desafios sociais que a classe trabalhadora vem enfrentado nos dias atuais.

Sem dúvida, há nestas páginas um repertório teórico que procura elucidar a problemática sobre o desenvolvimento da concepção de mundo crítica dos indivíduos, tal qual preconizada pela Pedagogia Histórico-Crítica.

Matheus Bernardo Silva

APRESENTAÇÃO

Matheus Bernardo Silva

O contexto histórico-social vigente no Brasil implica em estabelecer reflexões sobre a realidade concreta, especialmente considerando as especificidades da educação escolar. Isso porque, no âmbito da educação escolar, há a necessidade de estabelecer uma disputa frente à materialização de um projeto de educação hegemônico que tende a coadunar, intencionalmente ou não, com o caráter neoconservador emaranhado nas mais variadas dimensões sociais. Diante desse cenário, compreende-se que um dos tensionamentos a serem realizados se dá na luta entre concepções de mundo, ou melhor, na disputa, no bojo da educação escolar, em proveito da concepção de mundo crítica dos indivíduos que compõem a classe trabalhadora.

A socialização do presente livro de maneira, predominantemente aberta (gratuita), ocorre, portanto, no intuito de contribuir para o debate teórico-político em proveito de uma compreensão coerente e crítica referente à realidade concreta. Salienta-se que se trata de um livro composto por capítulos produzidos por intelectuais que vêm contribuindo, a partir de suas pesquisas, para a elaboração coletiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Por consequência, apresentam-se sistematizações fulcrais para a elucidação da educação escolar em tempos atuais, bem como possíveis caminhos teórico-práticos para a materialização de uma educação em proveito da transformação social no que tange ao atual modo de sociabilidade.

Para tanto, no **primeiro capítulo**, intitulado *Educação escolar e concepção de mundo em tempos atuais: reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica*, constam as contribuições de Marcos

Roberto Lima e José Claudinei Lombardi, que abordam a relação entre educação escolar e concepção de mundo na contemporaneidade, enfatizando a necessidade da Pedagogia Histórico-Crítica em contraposição às pedagogias hegemônicas.

No **segundo capítulo**, intitulado *Pedagogia Histórico-Crítica, liberdade e concepção de mundo: interrelações necessárias*, Robson Machado e Régis Henrique dos Reis Silva se propõe a apresentar apontamentos que contextualizem a Pedagogia Histórico-Crítica no âmbito do projeto de liberdade à luz do materialismo histórico-dialético. No **terceiro capítulo**, intitulado *Apontamentos sobre a tensão entre concepções de mundo em tempos atuais: implicações para a educação escolar*, Matheus Bernardo Silva procura explicitar pressupostos teóricos sobre as implicações de concepções de educação no processo de formação e/ou transformação de concepções de mundo dos indivíduos por intermédio da educação escolar.

Na sequência, destaca-se o **quarto capítulo**, intitulado *Formação integral em disputa: o lugar da pedagogia histórico-crítica*, no qual Sandra Soares Della Fonte, Ana Kelly Arantes e Carlos Eduardo de Souza realizam a análise de determinadas orientações educacionais diante da problemática da formação integral, tendo em vista princípios, de um lado, de uma formação não crítica e, de outro, de uma formação progressista, como é o caso da Pedagogia Histórico-Crítica.

Já no **quinto capítulo**, intitulado *Saber objetivo e currículo na pedagogia histórico-crítica: reflexões e implicações para a formação humana*, Julia Malanchen propõe evidenciar a importância do saber objetivo e do currículo à luz dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, salientando, nesse sentido, a natureza da objetividade – para além da neutralidade – como condição *sine qua non* tanto da realidade concreta quanto do ato de conhecer a realidade em sua essência. Na sequência, no **sexto capítulo**, intitulado *Objetividade do conhecimento no currículo escolar segundo a pedagogia histórico-crítica*,

Newton Duarte realiza um destaque no âmbito da produção e difusão de conhecimentos, por meio da relação entre objetividade do conhecimento, posicionamento ético-político e desenvolvimento do indivíduo, em proveito de uma sociedade que seja, de fato, sustentável e na qual prevaleça a dignidade da vida de todos.

No **sétimo capítulo**, intitulado *A importância da formação de concepção de mundo na escola e a prática pedagógica histórico-crítica*, Bruno Pinheiro Natale e Ana Carolina Galvão apresentam uma reflexão sobre a concepção de didática histórico-crítica e as possíveis contribuições, no âmbito da educação escolar, para o desenvolvimento da concepção de mundo crítica do indivíduo. No **oitavo capítulo**, intitulado *Tecnologia, trabalho educativo e concepção de mundo: crítica à hegemonia do neotecnicismo a partir da pedagogia histórico-crítica*, Jeferson Anibal Gonzalez realiza uma análise crítica sobre a relação entre tecnologia e trabalho educativo, problematizando a concepção de mundo alinhada aos preceitos hegemônicos, com o intuito de evidenciar a necessidade de transformação da visão de mundo dos alunos à luz da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

Seguindo as contribuições, tendo em vista a finalidade do presente livro, na sequência destacam-se os capítulos finais. O **nono capítulo**, intitulado *A Pedagogia Histórico-Crítica e a pesquisa*, Paulino José Orso propõe problematizar a pesquisa científica a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, ressaltando a relevância do referencial teórico-metodológico e dos pressupostos diante da concepção de educação e, portanto, da concepção de mundo (histórico-crítica). Por fim, no **décimo capítulo**, intitulado *Hegemonia em disputa na educação do estado do Espírito Santo: uma análise gramsciana*, de autoria de Gabriel Victor Araújo Gomes e Rodrigo Sarruge Molina, é realizada uma reflexão sobre o contexto educacional do estado do Espírito Santo (Brasil), enfatizando a disputa de posições ideológicas, em que há uma ofensiva de intelectuais orgânicos

e/ou coletivos do capital que ensinam por um projeto de educação – técnico e fragmentado (acrítico) – que, em última instância, tende a implicar no desenvolvimento de uma concepção de mundo incoerente (ingênua).

Portanto, é a partir de tais produções teóricas que o presente livro é composto, ressaltando-se que sua finalidade está alojada na premissa de contribuir com o processo de elaboração coletiva da Pedagogia Histórico-Crítica, tendo em vista sua relevância, em tempos atuais, para refletir e atuar na educação escolar para além dos preceitos hegemônicos vigentes. Logo, em proveito, especialmente, de corroborar o desenvolvimento da concepção de mundo crítica dos alunos membros da classe trabalhadora.



1

*Marcos Roberto Lima
José Claudinei Lombardi*

EDUCAÇÃO ESCOLAR E CONCEPÇÃO DE MUNDO EM TEMPOS ATUAIS:

**REFLEXÕES A PARTIR DA PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-640-1.1

INTRODUÇÃO

O presente texto busca realizar uma reflexão crítica sobre a educação escolar e a concepção de mundo na contemporaneidade, apresentando, como alternativa às pedagogias hegemônicas, a Pedagogia Histórico-Crítica. Apesar do foco na história do tempo presente, sabemos que, desde as primeiras comunidades primitivas, passando pelas grandes civilizações da Antiguidade e pelos reinos medievais que desaguaram na era moderna, inúmeras instituições de organização da cultura foram forjadas com o intuito de estandardizar os diferentes modos de produção e as concepções de mundo, com suas formas específicas de dominação. Ao mudarem as relações de vida dos homens, suas relações sociais e sua existência social, também se alteram suas representações, sua consciência e o mundo do pensamento, bem como suas concepções e conceitos. Foi no processo histórico da gênese e consolidação do modo de produção capitalista que a escola, tal como conhecemos, constituiu-se.

Desde então, a educação escolar constitui-se como espaço privilegiado de formação humana, no qual se expressam disputas entre diferentes concepções de mundo, expressão da luta entre as classes fundamentais da sociedade burguesa. Longe de ser neutra, a escola reflete e, ao mesmo tempo, intervém nas condições sociais de seu tempo. Nos dias atuais, marcados pela crise estrutural do capital e pela hegemonia de políticas neoliberais, a função social da escola é profundamente questionada: prevalece a tendência de reduzir a formação dos estudantes a competências e habilidades instrumentais, alinhadas às exigências imediatas do mercado de trabalho.

A história das diferentes sociedades até os nossos dias se transformou a partir dos antagonismos entre as classes sociais, sendo a exploração de uma parte da sociedade por outra um fato irrefutável na realidade histórica. Todas as formas de dominação passadas trazem, como traço comum, formas de consciência

de classe que somente deixarão de existir com o fim dos antagonismos de classes, com o fim das relações de propriedade e, com isso, com a transformação das ideias tradicionais que sobre elas se assentam (Marx; Engels, 1998).

O modo de produção da vida material condiciona as demais dimensões da vida social, da política e da cultura, nas diferentes formas assumidas historicamente pela sociedade humana, sendo a consciência dos homens determinada por seu ser social. Não sem profundas contradições e crises, características da transição de um modo de produção para outro. O conceito de crise é, portanto, fundamental para a análise da transição que marca a passagem do capitalismo para um novo modo de produção:

Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou – o que nada mais é do que sua expressão jurídica – com as relações de propriedade dentro das quais aquelas até então se tinham movido. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, essas relações se transformam em seus grilhões. Sobrevive, então, uma época de revolução social (Marx, 1996, p. 52).

Uma vez que as formas de consciência sempre correspondem à totalidade das relações sociais de produção, não se pode explicar a consciência coletiva e o processo de transformação social a partir do julgamento dos indivíduos; é necessário explicá-los a partir do conflito entre as forças produtivas e as relações de produção. Essa contradição nos remete ao descompasso entre a função precípua da escola – como processo de formação das novas gerações e de humanização – e as relações de produção no período de decadência do capitalismo. É no interior da transição a um novo modo de produção que compreendemos a crise da escola pública, atacada de diferentes formas pelas forças da conservação, para que esta instituição social não forme as novas gerações para a emancipação,

correspondendo aos interesses das classes subalternas no processo de transformação social.

Toda a superestrutura emergente no processo de expansão capitalista – das formas jurídicas do Estado nacional, plasmado a partir das ideias liberais ancoradas na propriedade privada, aos sistemas de ensino, orientados por um conceito limitado de cidadania – vê-se tensionada pelo descompasso entre um processo de mundialização da economia e a institucionalidade dos Estados-nação, que trava as condições necessárias à acumulação capitalista em uma época dominada pelos monopólios sob o controle do capital financeiro. Das guerras interimperialistas do século XX às intervenções beligerantes, às guerras híbridas e aos golpes de Estado, dentre outros fenômenos geopolíticos hodiernos, manifesta-se a profunda crise estrutural do modo de produção capitalista e, com ela, da concepção de mundo liberal.

A crise estrutural aponta para o esgotamento das possibilidades de desenvolvimento da humanidade sob a ordem sociometabólica do capital, o que se evidencia no fato de que, se antes foi possível à classe trabalhadora retirar do capital conquistas para a melhoria de suas condições de vida, incorporadas ao sistema por meio do ganho de produtividade, na atualidade as demandas dos trabalhadores não podem ser incorporadas à autoexpansão produtiva, uma vez que esta não se coloca mais como alternativa à crise. Qualquer questão, por mais parcial que seja, implica no enfrentamento de todo o sistema (Mészáros, 2011).

As questões culturais, inclusive as referentes à comunicação e à educação das massas, tornaram-se estrategicamente relevantes nesse contexto. Por isso, como o imperialismo é um fenômeno de caráter econômico, político e cultural, impõe-se a conclusão de que o processo de resistência dos que vivem do trabalho deve incorporar tanto as lutas econômicas – seja por direitos trabalhistas, pelo controle dos meios de produção e pela autogestão do processo

produtivo – quanto as lutas no âmbito da organização da cultura e da gestão do complexo cultural de toda a sociedade, com destaque para a educação escolar, historicamente transformada em instrumento privilegiado de formação da classe trabalhadora.

Na modernidade, a escola pública, como forma mais desenvolvida de organização da cultura e transmissão do saber em suas formas mais elaboradas, emergiu envolta pelas contradições do novo modo de produção capitalista. Por um lado, a ordem burguesa proclamava o Iluminismo como um estágio civilizatório superior, tornando o conhecimento um elemento fundamental para o progresso da humanidade. Por outro lado, para garantir a prosperidade econômica por meio da expansão do comércio e do mercado mundial, a burguesia necessitava formar exércitos de trabalhadores adequados às novas relações sociais de produção – formar sujeitos aptos para a competição de mercado (Ponce, 1991). Inaugurada a era do capital, a burguesia triunfante disseminou, juntamente com a expansão de seus negócios, a concepção liberal de mundo.

Gaetano Filangieri, em meados do século XVIII, sintetizou, com sinceridade pouco usual, o ideal burguês para a formação das massas de trabalhadores, apresentando os fundamentos pedagógicos da nova divisão capitalista do trabalho:

A educação pública – dizia ele, em outra ocasião – exige, para ser universal, que todos os indivíduos da sociedade participem dela, mas cada um de acordo com as circunstâncias e com o seu destino. Assim, o artesão deve receber na infância uma instrução que possa afastá-lo do vício e conduzi-lo à virtude, ao amor à Pátria, ao respeito às leis, uma instrução que possa facilitar-lhe o progresso na sua arte, mas nunca uma instrução que possibilite a direção dos negócios da pátria e a administração do governo. Em resumo, para ser universal, a educação pública deve ser tal que todas as classes, todas as ordens do Estado dela participem, mas não uma educação em que todas as classes tenham a mesma parte (Filangieri *apud* Ponce, 1991, p. 139).

Em sua fase imperialista, o capitalismo tem se caracterizado não somente pela “guerra cultural” e pela hegemonia da concepção de mundo liberal, mas também pelo exercício de controle de todos os espaços de sociabilidade, de maneira a combater formas alternativas de organização da cultura, destacando-se a mercantilização dos instrumentos pedagógicos de formação e o empresariamento da gestão escolar. Expropriando-se o valor de uso da educação, com vistas a extrair dela o seu valor de troca, a escola pública tornou-se uma simples mercadoria leiloada nos pregões da bolsa de valores.

Apesar da hegemonia da concepção de mundo liberal, desde o terceiro quartel do século XIX uma nova concepção de mundo vem se estruturando, em termos teóricos e práticos, fundamentada no materialismo histórico e dialético, sistematizado originalmente por Marx e Engels, apresentando-se como a grande reforma intelectual e moral de nossa época. Desde o marxismo, emergiu, no âmbito das teorias pedagógicas, a concepção pedagógica histórico-crítica que, incorporando os avanços educacionais realizados pelas experiências socialistas revolucionárias do século XX, tem articulado as tarefas de organização da cultura no processo de transformação social e a inserção prática dos educandos em uma nova ordem societária, em construção, orientada pelos fundamentos intelectuais e morais da filosofia da práxis.

Contraopondo-se à adequação da classe trabalhadora à divisão social do trabalho capitalista – limite característico das pedagogias liberais, mesmo das vertentes mais progressistas, como a Escola Nova – e advogando os fundamentos do materialismo histórico e dialético, a Pedagogia Histórico-Crítica se apresenta como instrumento pedagógico de formação em massa de dirigentes do processo de construção de uma nova forma societária, baseada na livre associação dos trabalhadores, que superará a divisão de classes da sociedade capitalista e que norteia os currículos escolares, apontando para os fundamentos da escola do futuro: uma educação centrada nos conteúdos, omnilateral e politécnica.

A Pedagogia Histórico-Crítica, formulada por Dermeval Saviani e desenvolvida por autores como Newton Duarte, João Luiz Gasparin, Márcia Lígia Martins e Juliana Pasqualini, entre outros, constitui um referencial teórico-metodológico que possibilita compreender a escola como espaço de socialização do conhecimento e de formação integral, vinculada a um projeto histórico de emancipação humana.

Buscando dar conta do tema proposto – a análise da educação escolar e da concepção de mundo na contemporaneidade a partir da Pedagogia Histórico-Crítica –, organizamos o capítulo em três seções: na primeira, tratamos da crise capitalista e da reforma empresarial do trabalho escolar; na segunda, abordamos o materialismo histórico-dialético como concepção unitária do mundo e da educação; e na terceira, situamos a concepção histórico-crítica da educação e os fundamentos pedagógicos da filosofia da práxis. O capítulo é fechado com uma sessão dedicada às considerações finais, na qual retomamos a argumentação construída ao longo do texto.

A CRISE CAPITALISTA E A REFORMA EMPRESARIAL DO TRABALHO ESCOLAR: DO VALOR DE USO AO VALOR DE TROCA DA EDUCAÇÃO

Em *A produtividade da escola improdutiva*, Gaudêncio Frigotto (2010, p. 152) sentencia: “[...] a ‘improdutividade da escola’ parece constituir uma mediação necessária e produtiva para a manutenção das relações capitalistas de produção”. Conclui o autor que a desqualificação da escola não pode ser creditada somente às “falhas” dos recursos financeiros ou humanos; trata-se, para ele, de uma decorrência do capitalismo monopolista (Frigotto, 2010), sendo mesmo uma estratégia do capital a “obsolescência programada da escola”.

Eis o dilema da burguesia no que tange à educação das massas. Ao universalizar sua concepção de mundo, essa classe social incorporou as demandas da classe trabalhadora, advogando a participação das classes subalternas na educação pública sem, contudo, defender a mesma parcela de acesso ao conhecimento. Consolidou-se, na era moderna, a dualidade estrutural do sistema escolar de ensino. O ponto culminante da Revolução Francesa colocava em xeque o horizonte da concepção de mundo burguesa, estarrecida diante das contundentes reivindicações da classe trabalhadora parisiense, expressa no *Manifesto dos Iguais*, de 1786, redigido por Gracchus Babeuf: “[...] porque todos temos as mesmas necessidades e as mesmas faculdades, que exista, portanto, uma única educação para todos e um idêntico regime de alimentação” (Babeuf, 1786).

Superando em muito as expectativas do liberal Adam Smith — para quem a educação das massas deveria ser ofertada em doses “homeopáticas” —, os trabalhadores parisienses entendiam a educação como algo vital, cuja reivindicação por igualdade de acesso vinha acompanhada da necessidade de igualdade no acesso aos alimentos.

É por isso que a proposta educacional da modernidade é atravessada pela contradição pela qual, ao mesmo tempo em que se afirma em torno da ideia de liberdade, busca moldar os indivíduos aos modelos de comportamento social adequados à nova ordem produtiva. Segundo Cambi:

A modernidade nasce como uma projeção pedagógica que se dispõe, ambigualmente, na dimensão da libertação e na dimensão do domínio, dando vida a um projeto complexo e dialético, também contraditório, animado por um duplo desafio: o da emancipação e o da conformação, que permaneceram no centro da história moderna e contemporânea como uma antinomia constitutiva, talvez não superável, ao mesmo tempo estrutural e caracterizante da aventura educativa do mundo moderno (Cambi, 1999, p. 203).

Na medida em que as revoluções burguesas avançaram historicamente, na segunda metade do século XVIII e ao longo do século XIX, as lutas entre as classes tornaram-se mais profundas, sendo a Comuna de Paris, de 1871, o ponto culminante dos embates ocorridos nesse período. Nesse momento, a sociedade burguesa já anunciava uma nova sociedade, com uma nova concepção de mundo, cujo governante nacional, o trabalho, assumiria a direção da existência social, abolindo todas as classes e inaugurando uma nova civilização fundamentada na livre associação dos trabalhadores e na solidariedade entre os povos (Marx, 1977). Apontava-se como projeto a República do Trabalho, tendo a Associação Internacional dos Trabalhadores, liderada por Marx e Engels, como instrumento de organização da revolução mundial.

Respondendo aos dilemas da sociedade moderna e à complexificação das relações sociais de produção, emergiram, nos albores da época contemporânea, duas vertentes pedagógicas para o mundo do trabalho. Por um lado, ancorado na concepção de mundo liberal, destaca-se o pragmatismo americano, sintetizado, em termos pedagógicos, na obra de John Dewey; por outro lado, a concepção histórico-crítica da educação, inaugurada por Marx e Engels e posteriormente enriquecida pelas experiências revolucionárias do século XX, identificadas com a concepção materialista e dialética da história.

Não custa reafirmar que, como toda teoria pedagógica é portadora de uma concepção de mundo, não existe prática educativa neutra: toda educação expressa interesses de classe e, portanto, uma determinada visão de mundo. As vertentes pedagógicas, assim, correspondem aos interesses e práticas políticas das classes e às suas lutas. Disso decorre o caráter político da teoria pedagógica de Dewey, expressa em sua obra seminal *Liberalismo, liberdade e cultura*, uma vez que, em seu evolucionismo pragmático e instrumentalista, a reflexão política em torno do princípio da democracia ocupa lugar central. Visando aperfeiçoar essa forma de organização política — que, para o autor, é a mais avançada das sociedades

urbano-industriais modernas —, a educação escolar deveria subsidiar o processo de pedagogização da sociedade civil, formando para a vida em comunidade. Para tanto, a escola renovada deveria se tornar um laboratório para as experiências individuais, inserindo os sujeitos em uma grande comunidade capaz de autorregular-se (Dewey, 1970).

A concepção pedagógica de Dewey é expressão do otimismo em relação aos avanços ocorridos na modernidade pelas revoluções burguesas. Acreditando na “vitória da sociedade liberal”, o autor almejava a integração dos indivíduos a uma ordem econômica conflitiva e contraditória, incompatível com a ideia de democracia. Para tornar sua proposta viável, realizou uma separação entre o econômico e o político, permitindo-lhe vislumbrar uma sociedade democrática sustentada por uma educação progressiva ou “nova educação”, superadora dos limites da educação tradicional (Dewey, 2011, p. 19).

A filosofia da experiência de Dewey centra-se na individualidade, instrumentalizando-a para a aquisição de habilidades e técnicas eficazes para a vida das novas gerações em uma sociedade em constante mudança. Para o autor, relacionando-se com as gerações passadas, a experiência pessoal torna-se o ponto de inflexão da prática pedagógica, definindo aquilo que, no passado, valeria a pena resgatar como preparação para a vida atual. Assim, conclui Dewey, o problema central da educação fundamentada na filosofia da experiência é a seleção das experiências presentes que devem edificar as experiências vindouras (Dewey, 2011, p. 29).

John Dewey também teceu críticas ao marxismo que, para ele, teria falhado em sua pretensão teórico-metodológica de cientificidade, ao desconsiderar os fatores psicológicos na teoria da ação social e ao enfatizar a determinação dos fatores econômicos no desenvolvimento da consciência de classe (Dewey, 1970). Desconsiderando a relação entre dominação econômica e subalternidade intelectual e enfatizando seu método experimental como caminho para o aperfeiçoamento das instituições democráticas, Dewey (1970) preconizou

uma reforma pedagógica desarticulada das transformações econômicas propugnadas pelo marxismo, incorrendo no que, em alusão a Marx, pode-se denominar “fetichismo pedagógico”.

Dewey tornou-se modelo-guia do movimento da “escola ativa”, extrapolando os limites da educação, uma vez que sua filosofia interage com o campo social e político, desaguando em apontamentos para uma teoria da ação social. Traduzindo, em termos pedagógicos, a transformação social e cognitiva que acompanhou a emergência da sociedade urbano-industrial — marcada pela difusão da ciência, pela sociedade de massas e pelo debate em torno da democracia —, trouxe-se como tarefa da educação o desenvolvimento democrático da sociedade, tendo por objetivo a formação de um cidadão com mentalidade moderna, científica e colaborativa (Cambi, 1999).

Ocorre que o capitalismo em sua fase monopolista e imperialista caminhou na contramão das expectativas de Dewey quanto à democratização da sociedade, pois trouxe consigo, como estratégias contrarrevolucionárias, a emergência do nazifascismo e, mais tarde, do neoliberalismo, confrontando as propostas de pacto entre capital e trabalho, sonhadas por Dewey como forma de aperfeiçoamento da democracia.

Como destaca Saviani (2024), em *Escola e democracia*, a pedagogia de Dewey constitui-se em um mecanismo burguês de recomposição da hegemonia da classe dominante. A pedagogia da essência propunha, de maneira intransigente, a igualdade essencial entre os homens, de caráter formal, própria do contratualismo, sendo revolucionária no contexto de ascensão da burguesia. Ao propor sua superação, a pedagogia nova incorreu na mesma inversão idealista da pedagogia da essência, uma vez que ambas carecem de uma perspectiva historicizadora da educação. Falta-lhes consciência dos determinantes histórico-sociais que incidem sobre a escola, entendendo-a como determinante, e não como determinada, pela

estrutura econômico-social. O resultado é a crença em uma escola “redentora da humanidade” (Saviani, 2024, p. 51).

Ao contrário das análises liberais de superação da crise capitalista, emergiu o que Pierre Dardot e Christian Laval denominaram a “nova razão do mundo”, marcada pelo caráter sistêmico do neoliberalismo, reforçando as tendências desigualitárias e os desequilíbrios especulativos desde a crise da década de 1930. Como destacam os autores:

[...] traz em si uma ideia muito particular da democracia, que, sob muitos aspectos, deriva de um antidemocratismo: o dinheiro privado deveria ser isentado de qualquer deliberação e qualquer controle, mesmo sob a forma do sufrágio universal. Essa é a razão pela qual a lógica não controlada de um auto fortalecimento e radicalização do neoliberalismo obedece, hoje, a um cenário histórico que não é o dos anos 1930, quando ocorreu uma revisão das doutrinas das políticas 'laissez-faire.' Esse sistema fechado impede qualquer autocorreção de trajetória, em particular em razão da desativação do jogo democrático e até mesmo, sob certos aspectos, da política como atividade. O sistema neoliberal está nos fazendo entrar na era pós-democrática (Dardot; Laval, 2016, p. 08).

Buscando aproximar ainda mais a escola do trabalho, na perspectiva do capital, na década de 1950 emergiu a teoria do capital humano, que defende a tese de que a educação e o treinamento constituem um investimento capaz de instrumentalizar e potencializar a capacidade produtiva do trabalho, configurando-se como um investimento social ou individual igual, ou até mesmo superior, ao capital físico (Frigotto, 2010).

Aprofundando essa perspectiva, a partir da década de 1970, a escola foi redefinida como “empresa educacional”, consolidando-se, na virada para os anos 1980, a preponderância da lógica gerencial sobre os fundamentos pedagógicos (Laval, 2019).

Em sua dimensão cultural, o neoliberalismo destaca-se pelo controle direto do capital sobre a educação, estabelecendo a preponderância do valor de troca sobre o valor de uso. Temos vivenciado, assim, a ampliação da lógica mercantil e concorrencial que atinge, cada vez mais, todos os espaços da vida, transformando em “serviços” aquilo que antes eram direitos sociais. Cada indivíduo torna-se “empresa de si próprio”, ingressando no campo da meritocracia (Chauí, 2017).

Compreendida como serviço e não mais como direito, a educação passa a ser afastada do Estado, justificando-se sua privatização. Amplia-se também o controle político do aparelho escolar, visto agora como “empresa”, inclusive padronizando as bases curriculares nacionais de acordo com os interesses empresariais. Observa-se um processo em que a escola deve alinhar-se tecnicamente ao estágio de desenvolvimento das cadeias produtivas internacionais e às necessidades da Revolução Industrial 4.0 (Freitas, 2018), o que implica transformar a educação pública em um “balcão de negócios”, por meio da oferta de produtos como plataformas digitais, merenda escolar, gestão privada de prédios escolares etc.

No próximo item, apresentaremos os fundamentos históricos, filosóficos e metodológicos da concepção histórico-crítica da educação, que, em interlocução crítica com as pedagogias ativas inspiradas em Dewey e em sua filosofia da experiência, propõe-se a superar os limites da concepção liberal da escola, apresentando os fundamentos pedagógicos de uma nova concepção de mundo: o materialismo histórico ou filosofia da práxis.

O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO COMO CONCEPÇÃO UNITÁRIA DO MUNDO E DA EDUCAÇÃO

Marx (2017) inicia sua obra *O Capital* destacando o fato de que, nas sociedades em que impera o modo de produção capitalista, a riqueza aparece como uma “enorme coleção de mercadorias” (p. 113). O valor de uso, conteúdo material da riqueza em qualquer forma de organização social, na sociedade capitalista torna-se apenas o suporte material do valor de troca. Assim, conclui Marx:

O produto não é mais uma mesa, uma casa, um fio ou qualquer outra coisa útil. Todas as suas qualidades sensíveis foram apagadas. E também já não é mais o produto do carpinteiro, do pedreiro, do fiandeiro ou de qualquer outro trabalho produtivo determinado. Com o caráter útil dos produtos do trabalho desaparece o caráter útil dos trabalhos neles representados e, portanto, também as diferentes formas concretas desses trabalhos, que não mais se distinguem uns dos outros, sendo todos reduzidos a trabalho humano igual, a trabalho humano abstrato (Marx, 2017, p. 116).

Iniciando sua crítica à economia política, nos *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*, Marx (2008) já havia denunciado os efeitos nocivos da propriedade privada sobre o processo de humanização. No mundo das mercadorias – cuja anatomia Marx apresenta em *O Capital* (1867) – tornamo-nos tão estúpidos e unilaterais que os objetos do trabalho somente são nossos se os possuímos, tornando-os propriedade privada (Marx, 2015). O resultado dessa odisseia, que teve início com o surgimento da propriedade privada, foi a limitação do processo histórico de desenvolvimento dos sentidos que conformam as forças essenciais humanas. Conclui Marx:

O sentido preso na necessidade prática rude tem também somente um sentido tacanho. Para o homem esfomeado não existe a forma humana da comida, mas apenas a sua existência abstrata como comida; ela também podia estar aí na forma mais rude – e não se pode dizer em que é que essa atividade de nutrição se distingue da atividade de nutrição animal. O homem necessitado cheio de preocupações, não tem nenhum sentido para o espetáculo mais belo; o comerciante de minerais vê apenas o valor mercantil, não a beleza nem a natureza peculiar do mineral; ele não tem qualquer sentido mineralógico; portanto, a objetivação da essência humana, tanto do ponto de vista teórico quanto do prático, é necessária tanto para fazer humanos os sentidos do homem como para criar sentido humano correspondente a toda a riqueza do ser humano e natural (Marx, 2015, p. 352-353).

Em *A ideologia alemã* (1845-1846), a divisão do trabalho e a propriedade privada aparecem como expressões idênticas: a primeira como atividade, a segunda como produto da atividade. Enquanto a atividade do homem encontra-se dividida, a ação do homem torna-se um poder que lhe é estranho e a ele se opõe. Cada um passa a ter um campo de atividade exclusivo e determinado, que lhe é imposto e ao qual não pode escapar. Como superação do entrave histórico que limita o processo de humanização, Marx e Engels vislumbraram uma sociedade em que a regulação da produção em geral possibilitará a transição do caráter unilateral, determinado não de forma voluntária, a uma sociedade regulada a partir dos interesses coletivos, permitindo aos seres humanos o aperfeiçoamento de todos os ramos da atividade social (Marx; Engels, 2007).

No que tange à formação humana, o processo histórico que resultou na consolidação do capitalismo como modo de produção hegemônico consolidou a desarticulação entre o saber e o fazer. O primeiro, propriedade coletiva nos primórdios da humanidade, tornou-se propriedade privada, resultando, na modernidade, na divisão social capitalista do trabalho que, apesar dos processos de reestruturação produtiva e metamorfoses do mundo do trabalho, mantém

a separação entre as atividades intelectuais e manuais e as contradições dela decorrentes, como um de seus principais fundamentos.

A rearticulação entre ensino e trabalho, como um dos fundamentos da educação marxista, ainda que sob a égide do capitalismo, traduzia o anseio do movimento operário do século XIX por uma educação que possibilitasse aos filhos da classe trabalhadora condições mais favoráveis de existência, com vistas à superação da exploração do trabalho. Para além do utilitarismo liberal, que tende a incorporar as reivindicações dos trabalhadores por instrução, Marx e Engels a definiram como um poderoso instrumento de formação das novas gerações para a ação política, destacando-se a defesa de um currículo escolar que incorpore a formação intelectual, corporal e politécnica, na perspectiva da superação dos efeitos nocivos da exploração capitalista sobre a formação da classe trabalhadora. Tendo a revolução como horizonte para a superação da exploração do trabalho pelo capital, a superação da sociedade de classes e da divisão social e técnica do trabalho – que separa e aliena o trabalhador dos meios, processos e resultados da produção –, a educação se constitui em um instrumento para, não somente permitir o acesso do trabalhador aos conhecimentos, mas capacitá-lo para o controle da produção (Lombardi, 2011).

A concepção histórico-crítica da educação, inaugurada por Marx e Engels, encontrou, na Revolução Russa de 1917, as condições materiais para a implantação de estratégias pedagógicas de edificação de uma sociedade socialista. Nesse contexto, os pioneiros da educação soviética realizaram significativas experiências de organização do trabalho formativo, que integravam as novas gerações ao trabalho socialmente necessário, sobretudo ao trabalho de construção da nova sociedade, superando a distância entre a escola e o mundo do trabalho. A transmissão do conhecimento às novas gerações envolta em uma “armação ideológica segura”, em forma definida de uma determinada vida social:

As crianças não apenas estudaram a fábrica seja na escola, seja nela mesma: elas tentaram unir-se à sua vida. O trabalho durante o inverno na fábrica com máquinas e equipamentos ao lado dos trabalhadores, familiarização com os trabalhadores adultos e adolescentes, frequência às suas reuniões e em casa, trabalho conjunto político e cultural, e, finalmente, a combinação de uma série de estudos escolares ao redor da fábrica como fenômeno multilateral, tudo isso apaixonou tanto as crianças que a fábrica realmente tornou-se um lugar de seus interesses vitais. De suas iniciativas e atividade própria dependeu a maior ou menor proximidade das relações e elas revelaram-se em maior grau, apesar de toda uma série de dificuldades externas e muitos fracassos e decepções. Atraíu-as exatamente a possibilidade de testar suas forças de viver e trabalhar num dos centros mais importantes da vida social moderna – a fábrica e seu ambiente de trabalho (Pistrak, 2009, p. 271).

Em interlocução com a escola do trabalho soviética, Gramsci fez uma interpretação do trabalho como princípio educativo, incorporando as potencialidades da sociedade urbano-industrial, superando os limites da pedagogia liberal de John Dewey. Diferente desta última, ao destacar o protagonismo e a criatividade dos estudantes – o que é proclamado pela escola ativa –, Gramsci não renegou fundamentos caros à pedagogia tradicional, como a disciplina de estudo imposta e controlada até a maturidade intelectual (Gramsci, 2006b).

Há uma evidente superação, na proposta de escola unitária por Gramsci, dos limites da concepção de mundo liberal que fundamenta a escola ativa de Dewey. Em sintonia com a concepção da escola do trabalho soviética, segundo a qual a “autodireção escolar” é necessária à formação dos construtores da nova ordem social, incorporando a diretividade educativa e formativa no âmbito da vida social das crianças, a escola unitária preconiza os valores fundamentais do humanismo, da autodisciplina intelectual e da autonomia moral para a utilização de métodos criativos na ciência e na vida, superando-se o monopólio do método científico pelas universidades,

por um lado, assim como o acaso da vida prática no que se refere à ciência (Gramsci, 2006b).

No Caderno 12, Gramsci resgata os fundamentos da escola primária, incorporando-os à escola unitária, fundamentais à formação das novas gerações: as primeiras noções das ciências naturais, introduzindo a criança na *societas rerum*, assim como a noção de direitos e deveres, introduzindo-as na vida civil. Dessa maneira, as noções científicas eram base para o combate às concepções mágicas do mundo e da natureza, absorvidas pela criança do ambiente impregnado de folclore. Também se destaca, na elaboração de Gramsci, a preocupação com a “armação ideológica” à qual estão suscetíveis as crianças, preocupação inerente à concepção gramsciana de educação como hegemonia, dado que suas reflexões pedagógicas se dão no interior da luta de classes, especificamente na resistência ao fascismo italiano. Também as noções de direitos e deveres devem superar a tendência individualista e localista, compreendida no interior do entendimento gramsciano do folclore. Conclui Gramsci:

Com seu ensino, a escola luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções de mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, e de leis civis e estatais, produto de uma atividade humana, que são estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas visando ao seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado a dominar as leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando a transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente (Gramsci, 2006b, p. 42-43).

Como atividade teórico-prática inerente à formação humana, em todas as etapas de desenvolvimento da humanidade, o trabalho

constitui-se como o princípio educativo da escola unitária de Gramsci, com vistas à superação de toda magia ou bruxaria, fornecendo elementos pedagógicos fundamentais para o desenvolvimento de uma concepção histórica e dialética do mundo. A realidade, como movimento e devir, como tal passível de ser transformada pelos esforços coletivos realizados pela humanidade, nos indica o conteúdo da escola unitária, qual seja: “[...] a soma de esforços e sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro” (Gramsci, 2006b, p. 43).

A CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA DA EDUCAÇÃO E OS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DA FILOSOFIA DA PRÁXIS

Para compreendermos a importância da formação humana em Marx e Engels, já na primeira obra conjunta dos fundadores do materialismo histórico, *A Sagrada Família*, escrita em 1844, uma passagem é bastante esclarecedora dos caminhos que iriam trilhar:

Se o homem é formado pelas circunstâncias, será necessário formar as circunstâncias humanamente. Se o homem é social por natureza, desenvolverá sua verdadeira natureza no seio da sociedade e somente ali, razão pela qual devemos medir o poder de sua natureza, não através do poder do indivíduo concreto, mas sim através do poder da sociedade (Marx; Engels, 2008, p. 150).

Pelo excerto, fica evidente o estatuto da formação humana na elaboração teórica inscrita na tradição marxista. Como filosofia da práxis, não basta à teoria pedagógica histórico-crítica interpretar a realidade na qual a educação está inserida, mas fazer emergir,

do processo de transformação social, os fundamentos da educação que traduzem a coincidência entre a alteração das circunstâncias e a formação humana, fundamentada na prática revolucionária (Marx; Engels, 2007). Ao situarmos a pedagogia no âmbito da luta por outra hegemonia, com uma nova concepção de mundo, ancoramos seus fundamentos nessa perspectiva filosófica historicizadora, que compreende os indivíduos como sujeitos históricos que se constituem como síntese de relações sociais (Saviani; Duarte, 2021).

A prática social é, portanto, o ponto de partida e de chegada da educação, inserindo professores e alunos em um processo de ensino-aprendizagem que não se esgota em si mesmo, mas que introduz as novas gerações no processo de transição para uma nova *civiltà*. Os instrumentos teóricos são incorporados à prática social dos estudantes, permitindo-lhes a “[...] elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (Saviani, 2024, p. 57).

Não com o intuito de inseri-los de maneira mais adequada à ordem estabelecida, mas de efetivamente incorporar os instrumentos culturais como meios ativos de transformação social.

Conforme estabelece a Pedagogia Histórico-Crítica, a formação visa “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2011, p. 13). Esse processo possibilita a compreensão historicista do mundo pelo indivíduo, por meio do acesso aos elementos mais significativos da trajetória da humanidade. Aos filhos da classe trabalhadora, assegura-se o acesso ao saber elaborado, ou erudito, historicamente apropriado pela classe detentora do poder econômico e, em consequência, político. Sobretudo com a divisão capitalista do trabalho, a apropriação dos saberes historicamente produzidos pela humanidade torna-se um instrumento estratégico de emancipação coletiva das classes subalternas — processo que se realiza por meio do trabalho educativo.

Essa assertiva está igualmente em conformidade com a elaboração gramsciana, que entende que possibilitar às classes subalternas o acesso ao saber erudito está distante da concepção enciclopédica de cultura, assim como do elitismo pedante de cunho intelectualista. Defende-se, antes, a unidade entre teoria e prática como um dever histórico, adquirindo-se o sentimento de “distinção” do valor histórico da classe trabalhadora que, instrumentalizada por uma concepção de mundo coerente e unitária, tornar-se-á dirigente no processo de transformação social (Gramsci, 2006a).

A elevação cultural das massas no processo de reforma intelectual e moral da sociedade, propugnada pela filosofia da práxis, tem na passagem do senso comum à consciência filosófica um momento significativo. Para Saviani, esse processo coincide com a formação da consciência de classe e a organização para a transformação revolucionária da sociedade (Saviani, 2009). Somente assim a crítica ao passado, por meio da aquisição do saber acumulado e depurada de seus elementos anacrônicos, articula-se às exigências do desenvolvimento histórico (Saviani, 2011), fazendo coincidir filosofia, história e, por que não, educação na práxis revolucionária.

Para Saviani (2011), a concepção de mundo é o núcleo em torno do qual se articulam objetivos, conteúdos, métodos e formas da educação escolar. Quando predomina a concepção liberal, a escola tende a formar indivíduos adaptados ao sistema, priorizando competências técnicas e habilidades pragmáticas. Já a concepção histórico-crítica da educação entende a escola como mediadora da apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, visando à formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade.

Duarte (2016) reforça esse argumento ao afirmar que a educação, ao socializar o saber objetivo, não pode se limitar à transmissão de informações fragmentadas, mas deve possibilitar aos indivíduos a apropriação consciente da totalidade histórico-social.

Assim, a concepção de mundo presente no trabalho pedagógico não é apenas implícita, mas define o horizonte político da educação.

Como a contemporaneidade é marcada pela crise estrutural do capital, expressa em desigualdades sociais crescentes, precarização do trabalho e avanço do neoliberalismo, esse contexto se traduz, na educação, em reformas que submetem a escola à lógica da mercantilização, transformando a educação em serviço e o conhecimento em mercadoria. A tendência dominante é, portanto, reduzir o currículo a competências e habilidades exigidas pelo mercado, esvaziando os conteúdos clássicos da cultura e fragmentando o processo de ensino-aprendizagem. Isso se materializa em políticas de avaliação em larga escala, na ênfase em tecnologias como fins em si mesmas e na defesa de modelos de gestão empresarial para as escolas.

Esses processos representam a imposição de uma concepção de mundo alinhada ao capital, que enxerga a educação como instrumento de manutenção da ordem vigente. Como destaca Ciavatta (2012), ao reduzir a formação humana à empregabilidade, tais reformas negam a dimensão integral do sujeito e esvaziam a função social da escola. O desafio colocado aos educadores é, portanto, o de resistir a essa lógica e afirmar a escola como espaço de formação crítica e emancipadora.

Propondo resistência ativa às reformas neoliberais da educação que, na atualidade, se manifestam como “obscurantismo beligerante”, atacando o conhecimento científico, filosófico e artístico em suas formas mais elaboradas (Duarte, 2018, 2021), a Pedagogia Histórico-Crítica objetiva colaborar para o desenvolvimento da consciência social dos trabalhadores, instrumentalizando sua ação política e ideológica. Para Dermeval Saviani (2011; 2019), a educação escolar é o meio mais adequado para a apropriação, pelos trabalhadores, das conquistas históricas da humanidade, aguçando-lhes a consciência da necessidade de intervir praticamente no processo histórico, conduzindo-o, direta e intencionalmente, a um novo patamar. Isso

decorre do entendimento de que a escola, em seu sentido histórico, não é uma instituição natural, mas uma criação social vinculada a interesses de classe determinados. Sua função social não é apenas transmitir informações, mas possibilitar que as novas gerações se apropriem da cultura elaborada, de modo a compreender a realidade e atuar sobre ela.

Para Saviani (2011), a função social da escola consiste na socialização dos conhecimentos sistematizados – científicos, artísticos e filosóficos – que não são acessíveis espontaneamente na vida cotidiana. Essa socialização é condição fundamental para a formação omnilateral, pois permite que os estudantes ultrapassem os limites da experiência imediata e tenham acesso a formas superiores de pensamento e de prática. Ao assim fazer, a escola cumpre um papel estratégico na luta pela emancipação humana, pois, ao mesmo tempo em que pode reproduzir a ordem social existente, também pode fornecer instrumentos teóricos e práticos para sua superação. A formação histórico-crítica das novas gerações deve estar articulada a ações coletivas sistematicamente organizadas, compreendendo-se a educação como mediação no interior da prática social, sendo, ao mesmo tempo, ponto de partida e de chegada da prática educativa (Saviani, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o anteriormente exposto, concluímos que a Pedagogia Histórico-Crítica, concebida por Dermeval Saviani no início da década de 1980, apresenta-se como uma alternativa teórica e prática capaz de enfrentar os impasses da educação escolar em tempos de hegemonia neoliberal. Diferentemente da pedagogia tradicional, que tende a reduzir o processo educativo à simples transmissão de informações, e das pedagogias ditas “novas” ou “ativas”,

que, marcadas pelo pragmatismo, subordinam a escola às exigências imediatas do mercado, adaptando de maneira acrítica as novas gerações à realidade.

Inspirada no materialismo histórico-dialético, a Pedagogia Histórico-Crítica orienta-se pelo princípio do trabalho como categoria fundante do ser social e como mediação essencial para a compreensão e transformação da realidade. Nesse horizonte, a escola deve socializar o conhecimento historicamente produzido, assegurando aos estudantes o acesso aos fundamentos científicos, artísticos e filosóficos da cultura. Para tanto, como destaca Duarte (2003), a Pedagogia Histórico-Crítica recupera o ideal de formação omnilateral presente em Marx, defendendo que o acesso ao saber sistematizado é condição de emancipação. Pasqualini (2013), por sua vez, enfatiza que a formação integral deve articular a dimensão intelectual, ética, estética e política do ser humano, superando o reducionismo das competências utilitaristas. Em oposição à fragmentação curricular e ao pragmatismo pedagógico das reformas empresariais, a Pedagogia Histórico-Crítica entende a educação como parte de um projeto histórico de emancipação das classes trabalhadoras.

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo evidencia que a educação escolar sempre carrega e expressa determinada concepção de mundo. Em tempos atuais, marcados pela crise estrutural do capital e pelo avanço das políticas neoliberais, a escola tem sido cada vez mais tensionada a se adaptar às demandas do mercado, reduzindo-se a uma instância de treinamento técnico e de gestão de competências, em detrimento de sua função formadora mais ampla.

Nessa conjuntura, a Pedagogia Histórico-Crítica se apresenta como uma alternativa teórica e prática de resistência e superação à lógica empresarial das reformas educacionais. Fundamentada no materialismo histórico-dialético, ela reafirma a necessidade da escola como espaço privilegiado de apropriação crítica dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, possibilitando a formação

omnilateral dos sujeitos. Ao mesmo tempo, inscreve-se em um projeto político que ultrapassa os limites da educação escolar, articulando-se à luta pela transformação social em direção a uma sociedade emancipada.

Refletir sobre a educação escolar e a concepção de mundo que a sustenta, em diálogo com a Pedagogia Histórico-Crítica, significa reconhecer que não há neutralidade possível na prática educativa. A escola pode ser instrumento de reprodução da ordem vigente ou, ao contrário, espaço de resistência e de formação de sujeitos críticos e transformadores. A escolha por qual caminho seguir é, antes de tudo, uma opção política, e a Pedagogia Histórico-Crítica nos aponta uma direção comprometida com a transformação social e a emancipação humana.

REFERÊNCIAS

BABEUF, G. **Manifesto dos Iguais**. [S. l.]: Marxists Internet Archive, 1796. Disponível em: www.marxists.org. Acesso em: 13 nov. 2025.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CHAUJ, M. O retrato de uma catástrofe. **Jornalistas Livres**, 2017. Disponível em: <https://www.facebook.com/jornalistaslivres/videos/o-retrato-de-uma-cat%C3%A1strofe/475162479274301/>. Acesso em: 20 ago. 2025.

CIAVATTA, M. **A formação integrada**: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. São Paulo: Cortez, 2012.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

DEWEY, J. **Liberalismo, liberdade e cultura**. São Paulo: Editora Nacional; Editora da USP, 1970.

DUARTE, N. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor**. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do valor e teoria histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2003.

DUARTE, N. O ensino de Ciências e o acirramento da luta ideológica. **Revista Simbiologias**, v. 9, n. 13, p. 1-18, 2018. Disponível em: <https://simbiologias.ibb.unesp.br/index.php/files/article/view/220>. Acesso em: 20 nov. 2025.

DUARTE, N. Obscurantismo beligerante, negacionismo e educação escolar. *In*: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2021.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: novas direitas, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. v. 1. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006a.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. v. 2. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006b.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LOMBARDI, J. C. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas: Editora Alínea, 2011.

MARX, K. **Obras escolhidas: a guerra civil na França**. v. 2. São Paulo: Alfa Omega, 1977.

MARX, K. Para a crítica da economia política – Prefácio. *In*: MARX, K. **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 1. ed. 2. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, K. **O Capital** - Livro I – crítica da economia política: O processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. **Cadernos de Paris e Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844**. São Paulo: Expressão popular, 2015.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **A sagrada família, ou, a crítica da Crítica crítica contra Bruno Bauer e consortes**. Tradução de Marcelo Backes. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. 1. ed. rev. São Paulo: Boitempo, 2011.

PASQUALINI, M. A. **Pedagogia histórico-crítica: fundamentos e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2013.

PISTRAK, M. M. (org.). **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum a consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2009.

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

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. Entrevista com o professor Dermeval Saviani: Pedagogia Histórico-Crítica na atualidade. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes: a Pedagogia Histórico-Crítica contra a barbárie**. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2024.

The background is a complex, abstract composition of overlapping geometric shapes in various shades of blue and grey. On the left side, there is a stylized, cubist-style face with sharp features and a prominent eye. The overall aesthetic is modern and intellectual.

2

*Robson Machado
Régis Henrique dos Reis Silva*

**PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA,
LIBERDADE E
CONCEPÇÃO DE MUNDO:
INTERRELAÇÕES NECESSÁRIAS**

DOI: [10.31560/pimentacultural/978-85-7221-640-1.2](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-640-1.2)

INTRODUÇÃO

Nosso objetivo neste texto é realizar alguns apontamentos sumários que indiquem a relação da Pedagogia Histórico-Crítica com o projeto de liberdade defendido pela concepção materialista histórico-dialética de mundo. Ademais, com o intuito de contrapor a Pedagogia Histórico-Crítica às pedagogias da hegemonia, analisaremos como a liberdade é por ela compreendida no trabalho educativo.

É importante destacar que a Pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria educacional voltada aos interesses da classe trabalhadora. Portanto, o trabalho pedagógico por ela propugnado se apresenta em conformidade com o projeto de sociedade defendido pelo socialismo científico. Com efeito, a Pedagogia Histórico-Crítica, cujo precursor é o professor Dermeval Saviani, corresponde, no campo da educação, à teoria social elaborada por Marx e Engels, como veremos na primeira seção.

BREVES NOTAS SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E SEU CARÁTER SOCIALISTA

De acordo com Saviani (2012b, p. 74-75):

A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar de alguma maneira o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação do professor-aluno, orientando o processo de ensino aprendizagem. [...] Parece, pois, ser possível, sem maiores dificuldades, concluir que a pedagogia socialista compatível com o marxismo será aquela que,

fundando-se na perspectiva do 'socialismo científico', busque equacionar o problema da relação professor-aluno, orientando o modo como se deve realizar o processo de ensino aprendizagem, com tudo o que essa ação implica e que deverá ser sistematizado na teoria pedagógica correspondente.

Diante disso, o professor Saviani, ao tratar da elaboração da Pedagogia Histórico-Crítica em sua fase inicial, bem como de sua inspiração na tradição marxista, faz os seguintes apontamentos:

Meu esforço em construir uma teoria pedagógica fundamentada no marxismo decorreu da insatisfação com os textos que abordavam a educação nessa perspectiva, já que uma teoria marxista da educação, e principalmente uma pedagogia marxista, não chegava a emergir dessas análises. Diante disso, em lugar de gastar papel e tinta criticando esses autores por essa insuficiência, optei por me apoiar em seus elementos indiciários e, principalmente, em seu percurso pelos clássicos do marxismo, para procurar elaborar a teoria de que sentia necessidade. [...] Foi com esse espírito que levei em conta as contribuições de autores como Suchodolski, Manacorda, Snyders, Pistrak, Makarenko (Saviani, 2012c, p. 145-146).

Em outra passagem, o autor arremata:

[...] a fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frisa-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lenin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio (Saviani, 2008, p. 420, grifo nosso).

Não obstante, a Pedagogia Histórico-Crítica emerge em uma sociedade marcada pela realidade do trabalho alienado, sendo ela própria artigo dessa sociedade. Nesse sentido, a contradição e a dialética que marcam o seu desenvolvimento no interior da sociedade de classes permitem que se apresente não só como produto da realidade alienada, mas também como sua negação substantiva. A Pedagogia Histórico-Crítica, portanto, abriga e defende a instituição da **consciência da alienação** – como condição para a superação efetiva da realidade alienada – para o conjunto dos seres humanos.

Reconhecendo “que a educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma da ação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante” (Saviani, 2013, p. 80), a Pedagogia Histórico-Crítica encara o trabalho educativo como um meio para a revolução socialista – e, igualmente, tem a revolução socialista como meio para a plena efetivação do trabalho educativo (Duarte, 2016) –, o que expressa sua compreensão da educação como um fenômeno histórico-objetivo, isto é, como terreno de possibilidade para a articulação de uma proposta que almeje a transformação da sociedade. À vista disso, conforme Saviani (2012b), deve ser considerada uma teoria pedagógica socialista¹ que se mostra, no longo período de transição da sociedade capitalista para sociedade comunista, como uma teoria de oposição, tanto às concepções pedagógicas vinculadas aos interesses do capital quanto à integralidade do ideário liberal.

Posto isto, cabe a seguinte indagação: qual o compromisso da Pedagogia Histórico-Crítica, como proposta educacional

1 Para Saviani (2012b), a Pedagogia Histórico-Crítica não deve ser entendida como uma teoria educacional comunista, dada a impossibilidade de essa teoria emergir e se efetivar no atual estágio de desenvolvimento da sociedade. Com efeito, uma pedagogia comunista só encontrará viabilidade na sociedade comunista, na qual a educação estará sujeita a outras determinações que não as da sociedade de classes. Da mesma forma, o precursor da Pedagogia Histórico-Crítica considera que “falar de uma pedagogia revolucionária é algo problemático, uma vez que a atitude revolucionária diz respeito à mudança das bases da sociedade” (Saviani, 2013, p. 117).

socialista, diante da sociedade de classes? Ou, em outros termos, por que a Pedagogia Histórico-Crítica pode ser apontada como uma teoria pedagógica que sai em defesa da liberdade materialista, isto é, que age com a intenção de contribuir para a superação da realidade alienada?

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO CONTEXTO DE CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

Diante do acirramento da crise dessa ordem societária e do avanço das forças do capital sobre o trabalho, o projeto de educação levado a cabo pela burguesia mostra-se cada vez mais lesivo à classe dos trabalhadores. Esse fato impele os construtores coletivos da Pedagogia Histórico-Crítica a defenderem bandeiras anteriormente desfraldadas pelo liberalismo. Isso ocorre porque a classe dirigente, que, em sua fase revolucionária, incitou a transformação do aparato produtivo – aqui nos referimos ao movimento de superação da sociedade feudal pela sociedade capitalista, bem como ao deslocamento da produção manufatureira para a produção industrial moderna – e ideológico da sociedade, modificando igualmente a educação escolar, há muito tem negado aquilo que, de início, apresentava como seus princípios basilares.

Assim, no que tange à educação, a defesa da escola pública, laica, gratuita, igualitária e de qualidade não pôde mais ser sustentada para além da formalidade, uma vez que a **filosofia política** da classe que a entabulou não se mantém diante das exigências de sua própria **economia política** (Saviani, 2017). Por consequência, a burguesia, em seu estágio conservador – nos momentos de crise,

o correto seria classificá-lo como **estágio reacionário**, bonapartista (Marx, 2013) –, nega a efetivação do que ela própria admite, no âmbito jurídico, como essencialidade. Essa negação se mostra, para dizer o mínimo, mediante a falta de investimento na educação básica, no ensino superior e nos programas de pós-graduação – o que acarreta o sucateamento da estrutura física das escolas e universidades, bem como a defasagem salarial dos técnicos e professores – e na promoção de políticas públicas que impedem a socialização do conhecimento em suas formas mais elaboradas.

Diante disso, cabe então a Pedagogia Histórico-Crítica defender que se realize, formal e realmente, o que um dia fora postulado pelos liberais radicais, a fim de garantir a efetivação dos direitos já adquiridos pelos trabalhadores, mas que o aparelho jurídico-estatal a serviço do capital insiste em usurpar-lhes.

Para além das relações concernentes ao ensino-aprendizagem, a Pedagogia Histórico-Crítica compromete-se com a luta mais ampla dos trabalhadores pelo direito à educação, sendo comum, entre seus apoiadores, a militância em unidades sindicais, movimentos sociais e partidos políticos. Trata-se, destarte, de assumir que a luta pelo socialismo e a luta pela educação dos trabalhadores estão integradas, e que a escola – da educação infantil ao ensino superior – participa ativa e continuamente da luta de classes².

2 Saviani, em entrevista concedida a Newton Duarte, assevera: “A educação escolar é o meio mais adequado para a apropriação, pelos trabalhadores, das conquistas históricas da humanidade que lhes aguçarão a consciência da necessidade de intervir praticamente para dar continuidade ao processo histórico conduzindo-o a um novo patamar. Mas essa formação histórica deve ser articulada com as ações coletivas sistematicamente organizadas”. Em sequência, arremata: “As ações de massa devem ser orientadas, o máximo possível, pela perspectiva da passagem do nível econômico-corporativo ao nível econômico-político e deste ao nível propriamente político realizando a catarse entendida como a assimilação superior da estrutura em superestrutura na consciência dos trabalhadores, isto é, a passagem da consciência de classe-em-si para condição de classe-para-si” (Saviani; Duarte, 2019, p. 05).

É patente, portanto, que a função de uma pedagogia socialista, na época atual, exija uma constante análise histórico-dialética da realidade, dado que suas aspirações obrigam que se tenha em conta a frequente inter-relação entre o passado, o presente e o futuro. Isso implica dizer que a materialidade do trabalho pedagógico vinculado à teoria em questão exprime a consciência de seu caráter teleológico, de seu “dever ser”. Em outras palavras, a orientação para a práxis no fazer pedagógico histórico-crítico, capaz de transformar e produzir uma nova realidade a partir da intencionalidade humana, ultrapassa a sua crucial tarefa no âmbito da educação escolar, pois o seu “dever ser” está intimamente ligado ao projeto da revolução social.

Sendo assim, de maneira alguma os que se associam à Pedagogia Histórico-Crítica limitam-se a reivindicar o que foi formalmente defendido pelo pensamento liberal clássico, como podem sugerir aqueles que veem a tradição marxista como uma herança continuísta desse ideário. Ao contrário, ansiando pelas possibilidades de liberdade efetiva na prática educativa e na prática social global, os construtores coletivos da Pedagogia Histórico-Crítica se empenham em superar o ideário liberal, incorporando seus elementos positivos. Trata-se, portanto, de defender os interesses dos trabalhadores utilizando, quando necessário, os instrumentos da ordem institucional burguesa, sem que com isso se abandone

como horizonte o socialismo, uma vez que a defesa da revolução é inegociável³.

- 3 É corrente, entre os que se empenham na luta contra o capitalismo, o embate acerca da validade das ações desenvolvidas nos limites do sistema burguês. É igualmente comum que alguns setores do campo marxista, ao negarem a categoria *contradição*, mostrem-se reprensos à proposta pedagógica histórico-crítica (Saviani, 2012a; Duarte *et al.*, 2012; Lazarini, 2010) e, ao fazê-lo, lamentavelmente acabem por engrossar os ataques já promovidos pelos segmentos liberais.

A respeito das controvérsias referentes à tática e à estratégia, cabem os seguintes apontamentos de Marx que, por ocasião da redação das "Instruções aos delegados do Conselho Geral Provisório do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores", tratou de defender a educação do proletariado. Segundo o autor, a conquista da educação de qualidade só seria possível quando, conscientes dessa necessidade para sua emancipação, os trabalhadores convertessem "a razão social em força social". De acordo com Marx, "em dadas circunstâncias, não existe outro método de o fazer senão através de leis gerais impostas pelo poder do Estado. Impondo tais leis, a classe operária não fortifica o poder governamental. Pelo contrário, eles transformam esse poder, agora usado contra eles, em seu próprio agente. Eles efectuam por uma medida [*act*] geral aquilo que em vão tentariam atingir por uma multidão de esforços individuais isolados" (Marx, 1982, grifo do autor). Ao tratarem, ainda, da luta por garantias e conquistas dentro da esfera do Estado – sem, contudo, afirmarem que o movimento dos trabalhadores deva se desenvolver exclusivamente por dentro do Estado –, ironizam Marx e Engels: "A classe não deve constituir-se em partido político; ela não deve, sob pretexto algum, ter uma acção política, pois combater o Estado é reconhecer o Estado – o que é contrário aos **princípios eternos**. Os trabalhadores não devem fazer greve, pois gastar as suas forças para obter um aumento de salário ou para impedir a sua decida é reconhecer o salariedade – o que está em contradição com os eternos princípios da emancipação da classe operária. [...] Os operários não devem gastar a sua energia para obter um limite legal do dia de trabalho, pois isso seria subscrever um compromisso com os patrões que, a partir desse momento, apenas os explorariam durante dez ou doze horas em vez de quatorze ou dezesseis. Também não devem incomodar-se a proibir legalmente o emprego de meninas de menos dez anos nas fábricas, pois isso ainda não acaba com a exploração dos rapazinhos de menos de dez anos – e seria, pois, um novo compromisso que macularia a pureza dos princípios eternos. **Os operários ainda menos devem pedir – como acontece nos Estados Unidos – que o Estado, cujo orçamento se estabelece à custa da classe operária, garanta a instrução elementar dos filhos dos trabalhadores, pois o ensino elementar não é o ensino universal.** É preferível que os operários não saibam nem ler nem escrever nem contar em vez de receber o ensino de um professor do Estado. É preferível que a ignorância e um trabalho quotidiano de dezesseis horas embruteçam a classe operária do que sejam violados os princípios eternos. [...] Os trabalhadores não devem formar sindicato de todos os ofícios, pois isso seria perpetuar a divisão social do trabalho tal como existe na sociedade burguesa, essa divisão do trabalho que fragmenta a classe operária não constitui ela o verdadeiro fundamento real de sua escravidão? Numa palavra, os trabalhadores devem cruzar os braços e não gastar seu tempo com agitações políticas e econômicas, pois estas apenas podem proporcionar-lhes resultados imediatos" (Marx; Engels, 1975b apud Antunes, 2016, p. 146-147, grifos nossos).

Os apontamentos realizados até aqui são relativos, em maior medida, à ação dos construtores coletivos da Pedagogia Histórico-Crítica e de seus aliados, visto que tratam de atividades não relacionadas à prática pedagógica *stricto sensu*, mas da participação comum de professores, alunos e pesquisadores na luta pela educação e pelo socialismo. De maneira geral, a Pedagogia Histórico-Crítica age também em defesa da liberdade materialista ao incentivar e apoiar o movimento dos trabalhadores em diversas coligações de enfrentamento, contribuindo com o avanço das condições objetivas da revolução. Isso se justifica pelo fato de que a Pedagogia Histórico-Crítica, sendo uma concepção pedagógica socialista, jamais se esquivaria de suas responsabilidades diante da totalidade da luta.

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A TRANSFORMAÇÃO DA CONCEPÇÃO DE MUNDO VIA TRABALHO EDUCATIVO

Saviani (1996, p. 03), na esteira das reflexões de Gramsci e Marx, escreve que “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica”, o que o leva a defender a educação como um instrumento de luta “para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o proletariado”. Sobrevém, contudo, que o proletariado não pode se apresentar como força hegemônica sem a elevação de seu nível cultural, isto é, sem que passe do **senso comum à consciência filosófica**.

Para o precursor da Pedagogia Histórico-Crítica, “passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária,

coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada” (Saviani, 1996, p. 02).

Dessa forma, a única maneira de a educação se situar em uma perspectiva revolucionária é garantindo que os trabalhadores atinjam a consciência filosófica – consciência filosófica que abriga a acepção de **consciência verdadeira da realidade alienada, ou ainda, de consciência da alienação** –, já que só assim teriam a possibilidade de transitar da condição de “classe em si” para a condição de “classe para si”. Evidentemente, é nisso que reside o propósito da Pedagogia Histórico-Crítica: a formação de condições subjetivas que garantam a consciência de classe para si, pois “sem consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade” (Saviani, 1996, p. 06).

Se reconhecemos o fenômeno educativo como condição indispensável para a formação da consciência, como possibilidade de efetivação da liberdade diante das determinações do real, cabe também aceitarmos como sua função cardinal a **transmissão** dos conhecimentos **científicos, artísticos e filosóficos** em suas formas mais elaboradas. Isso se justifica diante da impossibilidade de todo o aparato cultural da humanidade, enquanto produto histórico e social, ser reproduzido, nas novas gerações, pela hereditariedade biológica. Cabe, assim, à atividade educativa sistematizada – desenvolvida, preferencialmente, no âmbito da educação escolar – incorporar os conhecimentos objetivos à natureza humana. À vista disso, a Pedagogia Histórico-Crítica entende a especificidade do trabalho educativo como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2013, p. 13).

Em outras palavras, o propósito do trabalho educativo, na perspectiva histórico-crítica, está vinculado à **socialização do conhecimento sistematizado**, pois tem como objetivo garantir às classes populares a apropriação de todo o patrimônio cultural

da humanidade que, na organização societária capitalista, se encontra a serviço da burguesia.

A apropriação dos conhecimentos objetivos pela classe trabalhadora se apresenta como condição de superação da alienação (sociedade de classes), haja vista que são os conhecimentos objetivos que garantem a ação objetiva transformadora da realidade concreta. Em outras palavras, sem se apropriar objetivamente da realidade é impossível transformá-la de modo efetivo, dado que é justamente o conhecimento e o domínio da natureza que garantem aos seres humanos o exercício da liberdade.

Duarte (2016), ao tratar da relação do conhecimento sistematizado com a consciência humana no processo de escolarização, assevera:

O conhecimento que é transmitido sistematicamente ao aluno pelo processo de ensino escolar não se agrega mecanicamente a sua **consciência**, mas a **transforma**, produzindo-se uma **mudança**. O aluno passa então a ser capaz de compreender o mundo de forma relativamente mais elaborada, **superando**, ainda que parcialmente, o nível do pensamento cotidiano ou, em termos Gramscianos, o nível do senso comum (Duarte, 2016, p. 137, grifos nosso).

Torna-se indiscutível, portanto, que a apreensão do conhecimento sistematizado é condição *sine qua non* para a transformação da subjetividade do aprendiz. Daí de se consentir que “se, por um lado, a educação não se reduz à transmissão de conhecimentos às novas gerações, por outro, sem essa transmissão, o ideal educativo torna-se vazio” (Duarte, 2016, p. 126).

Ainda assim, mesmo que a aquisição dos conhecimentos seja parte importante do processo de formação humana, tal aquisição não é um fim em si mesma, pois, segundo Duarte, sua justificativa se encontra, em última instância, na prática social. Por consequência,

o projeto de educação que tenha como norte a construção do socialismo deve encarnar o princípio segundo o qual “o subjetivo transforma-se em objetivo, mas só opera essa transformação se for capaz de compreender a objetividade” (Duarte, 2016, p. 123).

A socialização do saber sistematizado traz à tona uma questão cara à Pedagogia Histórico-Crítica: “se a luta pelo socialismo é a luta pela socialização da propriedade dos meios de produção” (Duarte, 2012, p. 153), e se os meios de produção têm sua existência determinada pelo conhecimento objetivo, ou seja, são conhecimentos científicos objetivados, então a socialização dos conhecimentos objetivos corresponde, de alguma maneira, à socialização dos meios de produção. Logo, a proposta de educação levada adiante pela Pedagogia Histórico-Crítica ameaça a apropriação burguesa tanto dos conhecimentos objetivos quanto dos meios de produção. Tal fato contraria a lógica do capital, baseada na apropriação privada dos meios, e indica as possibilidades de iniciar, a partir desta sociedade, o processo em direção ao comunismo.

Ao defender que o conhecimento, em suas formas mais elaboradas, seja apropriado pelos trabalhadores nas escolas, a Pedagogia Histórico-Crítica referenda a assertiva marxiana segundo a qual a “teoria [uma vez que se apossa dos homens] também se converte em força material” (Marx, 2005, p. 151); dito de outro modo, ao permitir a compreensão acerca das relações sociais de produção, guiando-se pelo enfrentamento das contradições da sociedade capitalista, a Pedagogia Histórico-Crítica oportuniza o ataque efetivo aos problemas desta sociedade em suas raízes.

Assim, ao tomar como um dos objetos da educação a “identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos” (Saviani, 2013, p. 13), esta teoria pedagógica, na intenção de distinguir o essencial do acidental, o principal do secundário, considera como orientação curricular a noção de “clássico” (Saviani, 2013, p. 13).

O clássico, assegura Saviani (2013, p. 16-17),

[...] não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. [...] Clássico, em verdade, é o que resistiu ao tempo. É nesse sentido que se fala na cultura greco-romana como clássica, que Kant e Hegel são clássicos da filosofia, Victor Hugo é um clássico da literatura universal, Guimarães Rosa um clássico da literatura brasileira etc.

Uma vez manifesto nas produções científicas, artísticas e filosóficas, o clássico apresenta-se como via de acesso privilegiada à compreensão da problemática humana; ademais, denota as contradições que marcam o desenvolvimento da sociedade, gozando de um valor educativo inestimável (Gama; Duarte, 2017).

A Pedagogia Histórico-Crítica entende que a *práxis* educativa, nos termos que a temos enunciado, é o meio que permite a liberdade de agir e pensar dos homens e mulheres da classe trabalhadora. À vista disso, considerando a desigualdade estrutural da sociedade capitalista e o fato de que a posição dos indivíduos na luta de classes determina os limites e as possibilidades de sua compreensão da realidade, a Pedagogia Histórico-Crítica defende que a escola é a instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Com efeito, sai também em resguardo, como já foi dito anteriormente, dos conteúdos escolares, colocando-se em oposição às pedagogias hegemônicas⁴ que, sob o invólucro da inovação, adotam concepções curriculares relativistas que advogam a impossibilidade do conhecimento objetivo e da apreensão do real. Tais pedagogias, ao promoverem o improvisado pedagógico e a falsa liberdade na prática educativa, negam a especificidade da educação conforme a orientação socialista a concebe e proporcionam o rebaixamento da cultura das massas.

4

A respeito das pedagogias hegemônicas, ver: Duarte (2000, 2008), Neves (2005) e Sanfelice (2011).

Dito isso, cabe afirmar que o ideário histórico-crítico, enquanto “uma concepção claramente realista, em termos ontológicos, e objetivista, em termos gnosiológicos” (Saviani, 2012b, p. 63), por entender que o conhecimento é objeto de disputa e interesse, se coloca em oposição à neutralidade do saber sistematizado. Destarte, esse ideário atesta que o aspecto gnosiológico (centrado no conhecimento) e o aspecto ideológico (centrado nos interesses) “não se confundem, não se excluem mutuamente e também não se negam reciprocamente. Ou seja, não se trata de considerar que os interesses impedem o conhecimento objetivo nem que este exclui os interesses” (Saviani, 2012b, p. 66).

A Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto teoria pedagógica socialista, defende o interesse do proletariado, interessa-se diretamente pela libertação da humanidade e se coloca como promotora e difusora do conhecimento objetivo. Não se poderia esperar o mesmo das pedagogias hegemônicas afiançadas pelo capital, tendo em vista que não é do interesse deste a manifestação da verdade, pois a verdade colocaria em evidência a exploração de classe, ameaçando, assim, o mundo burguês (Saviani, 2012a). A Pedagogia Histórico-Crítica, ao contrário, não teme a objetividade, exige-a; não nega a verdade, estima-a, pois, como nos lembram Lênin e Gramsci, “a verdade é sempre revolucionária” (Saviani, 2012a, p. 87).

Tendo em conta que um dos objetos da educação diz respeito às formas mais adequadas de identificação e transmissão dos elementos culturais indispensáveis à formação humana no mundo contemporâneo, cabe agora enunciarmos a concepção histórico-crítica de liberdade na prática educativa.

CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA DE LIBERDADE NA PRÁTICA EDUCATIVA

Afinal, como a Pedagogia Histórico-Crítica encara a liberdade no processo de ensino-aprendizagem? Ou seja, na Pedagogia Histórico-Crítica, como se insere a categoria *liberdade* no âmbito das relações entre o professor, o aluno e o conhecimento na educação escolar?

Escreve Duarte (2016, p. 126) que:

Se a defesa da liberdade como um dos valores fundamentais da educação não for acompanhada da preocupação com a efetividade do ensino e da aprendizagem dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, ela pode acabar resultando, inadvertidamente, na difusão de uma concepção superficial de liberdade, reduzida ao plano imediato das relações interindividuais estabelecidas na escola.

Tal superficialidade e imediaticidade, no que diz respeito à liberdade nas relações escolares, têm se manifestado como regra nas pedagogias da hegemonia e, contraditoriamente, vêm sendo defendidas por educadores do campo progressista que, iludidos com as correntes “pós-críticas”⁵ na educação, acabam por referendar o relativismo e o senso comum na instituição escolar.

Essa concepção de liberdade abstrata, notadamente esvaziada de propósito, ancora-se no princípio de igualdade entre o professor e o aluno. Entretanto, uma vez que se coloquem os dois agentes do processo educativo em uma relação de igualdade e equivalência – o que presume a descaracterização da autoridade do conhecimento na relação pedagógica –, esse processo fica

5 Para um estudo das teorias pós-críticas na educação, ver: Dentz (2015), Evangelista (1992, 2007) e Lombardi (2012).

sem sentido, haja vista que, como nos lembra Saviani, a educação deve pressupor a “desigualdade no ponto de partida e a igualdade no ponto de chegada” (Saviani, 2012a, p. 77). O anúncio segundo o qual as condições de igualdade estariam instauradas no ponto de partida é um recurso discursivo falacioso, cujo objetivo é a legitimação de uma prática pedagógica pseudodemocrática a qual não interessa em nada à classe trabalhadora.

Deve-se sempre supor que o professor dispõe de um nível de compreensão da realidade diferente do aluno, pois os caminhos a serem percorridos pelo discente a fim de identificar os problemas apresentados pela prática social e se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários à compreensão da realidade já foram percorridos pelo professor (Saviani, 2012a). Espera-se, portanto, que o docente já tenha encarado os momentos (problematização, instrumentalização e catarse⁶) necessários ao domínio do conhecimento, de modo que este se apresente como sua segunda natureza⁷. Isso, afinal, é o que legitima a sua posição professoral como mediador entre o saber sistematizado e o aluno⁸.

6 Sobre o método e a didática na Pedagogia Histórico-Crítica, ver: Saviani (2012a, 2015), Marsiglia, Martins e Lavoura (2019) e Duarte (2019).

7 Utilizamos a expressão *segunda natureza* conforme a concebe Gramsci (2017), isto é, relacionando-a aos elementos culturais que, uma vez dominados e internalizados pelo indivíduo, passam a integrar a sua estrutura orgânica. Saviani (2013, p. 19, grifos do autor) nos oferece um bom exemplo: “A expressão **segunda natureza** parece-me sugestiva justamente porque nós, que sabemos ler e escrever, tendemos a considerar esses atos como naturais. Nós os praticamos com tamanha naturalidade que sequer conseguimos nos imaginar desprovidos dessas características”. Ainda conforme o precursor da Pedagogia Histórico-Crítica, a referida expressão encontra equivalência, na obra de Bourdieu, no conceito de *habitus*, ou seja, “uma disposição permanente”, “uma situação irreversível”.

8 Devemos advertir que, ao utilizarmos o vocábulo *mediação* no trato do trabalho pedagógico, fazemo-lo de modo profundamente diferente do que vem sendo propugnado pelas pedagogias da hegemonia, pois, enquanto nessas pedagogias a mediação se manifesta como subterfúgio para não ensinar, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica ela se refere à “transmissão direta ou indireta” dos conhecimentos objetivos. “Transmissão direta ou indireta porque o professor tanto pode transmiti-los diretamente como pode indicar os meios pelos quais a transmissão venha a se efetivar” (Saviani, 2012a, p. 71).

O professor é aquele que guiará o aluno pelas trilhas do conhecimento com o intuito de garantir-lhe a apropriação das ferramentas culturais necessárias à luta social contra as condições de exploração. À vista disso, pode-se dizer que,

[...] na escola, o nexa instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representados pelos alunos; e é também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior (Gramsci, 2000, p. 44).

As condições reais de igualdade entre o professor e o aluno serão observadas apenas ao final do processo de ensino-aprendizagem, pois o que garante essa igualdade é a assimilação dos conhecimentos por parte do aluno. Ao término do processo, o aluno, dispondo de uma concepção unitária da realidade (consciência filosófica), terá ascendido ao mesmo nível de compreensão da realidade de seu professor; somente então poderá dizer que conquistou a liberdade no âmbito da prática educativa.

Ninguém pode se afirmar livremente diante do conhecimento que não domina, do conhecimento que não incorporou à sua própria estrutura orgânica e que se converteu em uma espécie de segunda natureza, haja vista a impossibilidade de ação segura, coerente e intencional frente ao desconhecido. Por isso, segundo Saviani (2013, p. 18), "é possível afirmar que o aprendiz, no exercício daquela atividade que é o objeto de aprendizagem, nunca é livre. Quando ele for capaz de exercê-la livremente, nesse exato momento ele deixou de ser aprendiz".

A liberdade no âmbito das relações de ensino-aprendizagem é também analisada por Duarte (2016, p. 127) no que se refere à "dialética entre o aumento da liberdade individual que se espera alcançar

por meio do trabalho educativo e a momentânea restrição da liberdade". Para o autor, a momentânea restrição da liberdade é condição para aquisição de ferramentas mentais sem as quais não seria possível o domínio do conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais elaboradas. Assim, exemplifica Duarte, quando um indivíduo se propõe a tocar um instrumento ou a aprender uma língua estrangeira, deve se dedicar durante muitas horas ao estudo da teoria, à realização de exercícios etc., abdicando de atividades que, na imediatividade cotidiana, possam lhe parecer mais interessantes, como descansar, passear no parque ou qualquer outra coisa.

Cabe advertir que o estudo, o trabalho educativo, exige também sacrifícios. Restrições sem as quais não se ascende à liberdade substantiva e qualificada. Gramsci faz os seguintes apontamentos a esse respeito:

A criança que quebra a cabeça com os barbara e baralipon certamente se cansa, e deve-se procurar fazer com que ela só se cansa o indispensável e não mais; mas é igualmente certo que será sempre necessário que ela se cansa a fim de aprender a se auto-impor privações e limitações de movimento físico, isto é, a se submeter a um tirocínio psicofísico. Deve-se convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um processo adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento (Gramsci, 2000, p. 51).

O revolucionário sardo afirma, ainda, que a aprendizagem, além da exigência simultânea do esforço físico e psíquico, requer a "repetição mecânica de atos disciplinados e metódicos" (Gramsci, 2000, p. 46). Saviani, em conformidade com a assertiva gramsciana, assevera que, ao contrário do que fora postulado pelo movimento escolanovista – grande influenciador das pedagogias da hegemonia na atualidade –, tendente a classificar toda repetição mecânica como anticriativa e todo automatismo como negação da liberdade,

“é preciso entender que o automatismo é condição de liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos” (Saviani, 2013, p. 17).

Tendo como referência o exemplo anteriormente utilizado por Duarte (2016), cabe afirmar que, se o aprendiz se dedica ao estudo de um instrumento musical, é de se esperar que ele se empenhe por muitas horas na apreensão de notas e partituras, bem como na transposição dessas notas ao instrumento, a fim de se produzir uma melodia. O que, de início, é feito com total dependência das solfas, ao final é exercido livremente pelo aprendiz – melhor seria dizer ex-aprendiz. Note-se, de passagem, que o incorporar das notas e a sua posição rítmica no instrumento só se tornam possíveis com o advento da repetição mecânica. Aliás, o estudante de música só se tornará efetivamente um músico quando tiver automatizado as notas e a sua transposição para o instrumento no ato de tocá-lo. Quando as tiver como sua segunda natureza, estará livre para tanger e até mesmo compor uma obra original. Daí que a repetição mecânica e o automatismo são condições para a liberdade na relação de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, para uma teoria educacional comprometida com os interesses da classe subalterna e com a luta pela emancipação do gênero humano a partir da sociedade de classes, o trabalho pedagógico se distingue pela relação precípua com a liberdade materialista. Tal relação se exprime através da defesa da escola pública, laica, universal, gratuita, popular e de qualidade como local em que os indivíduos tenham acesso às expressões mais desenvolvidas da arte, da ciência e da filosofia.

Eis o vínculo da Pedagogia Histórico-Crítica com a liberdade e a formulação de uma concepção de mundo própria – consciente e crítica, como diria Gramsci –, na qual o indivíduo passe a participar “ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não mais aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade?” (Gramsci, 1999, p. 93-94).

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. S. **A escola do trabalho**: formação humana em Marx. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

DENTZ, V. V. **As tendências pós-críticas na pesquisa em educação**: análise filosófica e crítica ontológica. 2015. Tese (Doutorado em Filosofia e História da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

DUARTE, N. **Vigotski e o aprender a aprender**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigostskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2008.

DUARTE, N. Luta de classes, educação e revolução. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, N. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. **Pró-Posições**, Campinas, v. 30, p. 1-23, 2019.

DUARTE, N.; FERREIRA, B. J. P.; MALANCHEN, J.; MULLER, H. V. O. A Pedagogia Histórico-Crítica e o marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

EVANGELISTA, J. E. **Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno**. São Paulo: Cortez, 1992.

EVANGELISTA, J. E. **Teoria social pós-moderna: introdução crítica**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

GAMA, C. N.; DUARTE, N. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Interface**, Botucatu, v. 21, p. 521-530, 2017.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

LAZARINI, A. Q. **A relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani: apontamentos críticos**. 528 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

LOMBARDI, J. C. (Org.) **Embates marxistas: apontamentos sobre a pós-modernidade e a crise terminal o capitalismo**. Campinas: Librum; Navegando, 2012.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**, [s. l.], v. 19, p. 01-28, 2019.

MARX, K. **Instruções para os delegados do conselho geral provisório: as diferentes questões** (1866). Lisboa: Editorial Avante, 1982. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm#r3>. Acesso em: 05 fev. 2020.

MARX, K. Introdução à crítica da Filosofia do Direito de Hegel. *In*: MARX, K. **Crítica da filosofia do Direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MARX, K. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **O partido de classe: teoria e actividade**. v. I. Porto: Escorpião, 1975.

NEVES, L. M. W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

SANFELICE, J. L. A nova pedagogia da hegemonia no contexto da globalização. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 111-119, out. 2010/mar. 2011.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012a.

SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia. *In*: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012b.

SAVIANI, D. Debate sobre educação, formação humana e ontologia a partir da questão do método dialético. *In*: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012c.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [s. l.], v. 07, n. 01, p. 26-43, jun. 2015.

SAVIANI, D. Crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira. *In*: LOMBARDI J. C. (org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. Entrevista com o professor Dermeval Saviani: Pedagogia Histórico-Crítica na atualidade. **Colloquium Humanarum**, [s. l.], v. 16, n. 02, p. 04-12, abr./jun. 2019.



3

Matheus Bernardo Silva

**APONTAMENTOS
SOBRE A TENSÃO ENTRE
CONCEPÇÕES DE MUNDO
EM TEMPOS ATUAIS:
IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-640-1.3

*Aquele que não conhece a verdade
é simplesmente um ignorante, mas
aquele que a conhece e diz que é
mentira, este é um criminoso.*

*(A vida de Galileu,
Bertolt Brecht, 1938)*

INTRODUÇÃO

No decorrer dos últimos anos vivenciamos momentos preocupantes no modo em que a sociedade brasileira se configurou. Inúmeros foram os aspectos que se materializaram, demonstrando que o atual contexto histórico-social suscita certo devaneio (Bernardo Silva, 2023b; 2025) de uma parcela considerável da população brasileira.

Isso pode ser verificado ao explicitarmos fatos que urgem como bizarros e, ao mesmo tempo, perigosos. Podemos relembrar que 2022 foi o ano da eleição para a presidência da República do Brasil; do indivíduo que se pendurou e permaneceu à frente do para-brisa de um caminhão em movimento; de um conjunto de pessoas cantando o hino nacional em um círculo com um pneu de trator no meio (*culto ao pneu*); e de outro grupo de pessoas que direcionava a lanterna acesa de seus celulares com o objetivo de solicitar a ajuda de extraterrestres.

Apesar de terem sido cenas bizarras, elas refletem também o que essa parcela da população brasileira pode vir a fazer de modo mais drástico. Esses eventos ocorreram no âmbito dos ataques aos palácios dos Três Poderes, em Brasília, em 2023; e em uma nova tentativa de ataque ao Supremo Tribunal Federal (STF), em 2024, quando um homem tentou lançar artefatos e, posteriormente, acabou próximo a um explosivo que foi detonado, ocasionando

seu falecimento. São exemplos que demonstram aquilo que o indivíduo assume como condição de realização, tendo em vista uma determinada finalidade, gerada, por sua vez, por meio de conhecimentos e valores previamente apropriados.

Trata-se de um cenário em que ainda predomina o obscurantismo beligerante:

Vêm se acirrando, nos últimos anos, as manifestações do obscurantismo com uma ostensiva entonação bélica que se mostra não apenas na apologia do uso de armas de fogo pelo cidadão comum, como também pelas agressões físicas e verbais a pessoas que se tornam inimigas de determinados grupos sociais somente porque expressam suas posições em relação a assuntos polêmicos ou a atitudes de determinados líderes políticos. Por essa razão, esse obscurantismo pode ser adjetivado como beligerante (Duarte, 2021b, p. 90).

Por consequência, é importante salientar que a maneira como realizamos a leitura e intervimos na realidade tem, como dimensão relevante, a nossa concepção de mundo. Nesse sentido, conforme expõe Duarte (2021c, p. 99), "a concepção de mundo, ou a visão de mundo, é constituída por conhecimentos e posicionamentos valorativos acerca da vida, da sociedade, da natureza, das pessoas (incluindo-se a autoimagem) e das relações entre todos esses processos".

À vista disso, o presente capítulo, desenvolvido a partir da pesquisa intitulada *Implicações do processo formativo escolar no desenvolvimento da concepção de mundo em tempos atuais: o trabalho educativo do professor*¹ tem como objetivo explicitar, em formato de apontamentos iniciais, as implicações das concepções de educação no processo de formação e/ou transformação da concepção de mundo dos indivíduos por meio da educação escolar.

1 A presente pesquisa contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), como entidade financiadora, via Edital 21/2024.

Para tanto, em um primeiro momento, procuramos apresentar pressupostos os quais indicam que uma das finalidades da concepção de educação neoprodutivista (Saviani, 2024) é o desenvolvimento da concepção de mundo conservadora dos indivíduos, isto é, aquela que se configura na formação escolar neoliberal (Bernardo Silva, 2023a; Bitencourt; Bernardo Silva, 2025). Em seguida, buscamos apresentar pressupostos oriundos da concepção de educação a partir da Pedagogia Histórico-Crítica que podem contribuir para o desenvolvimento de uma concepção de mundo crítica dos indivíduos, isto é, para a formação e/ou transformação da concepção de mundo à luz dos fundamentos do materialismo histórico e dialético.

CONCEPÇÃO DE MUNDO CONSERVADORA E CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO NEOPRODUTIVISTA

Os fatos mencionados nas considerações iniciais deste capítulo refletem um momento de intensa fragmentação no cenário mundial e, especialmente, no contexto brasileiro. Tais exemplos sintetizam ações de grupos de indivíduos alinhados a uma concepção de mundo conservadora e, alguns casos, até mesmo, ultraliberal², cujo ápice se manifesta na visão de mundo de extrema direita. Esta visão de mundo se evidencia nas ações de determinados grupos políticos, cujo ex-presidente, Jair Messias Bolsonaro, pode ser considerado o principal expoente.

No Brasil, configurou-se aquilo que Nunes e Traumann (2023) escrevem como um processo de calcificação política, em vez

de polarização. Segundo os autores, “as opiniões políticas passaram por um processo de engessamento e se transformaram em parte da identidade de cada eleitor” (Nunes; Traumann, 2023, p. 15), complementando que “[...] a eleição presidencial calcificou o mecanismo de escolha, em que os interesses perderam força para as paixões” (Nunes; Traumann, 2023, p. 15-16).

Conseqüentemente, ainda no contexto social brasileiro, no que tange ao processo de calcificação – para além da polarização política –, “esse processo de enrijecimento dos lados leva os eleitores a se tornarem torcedores apaixonados que transformam sua preferência naquilo que define sua posição na sociedade” (Nunes; Traumann, 2023, p. 20).

O que se constata atualmente são concepções de mundo materializadas em projetos de sociedade completamente distintos. Porém, o que nos leva a aderir a um ou outro projeto? O que nos leva a apaziguar ou criticar um determinado pensamento sobre a realidade concreta? Inicialmente, encontramos a resposta naquilo que Duarte (2021c) menciona: conhecimentos e valores previamente apropriados, de maneira geral, sobre as especificidades da vida. Não se trata de algo inato ou derivado de uma divindade transcendental – embora existam concepções de mundo, como as religiosas, que se apoiam em um suposto poder divino-transcendental. Ao contrário, trata-se de uma construção histórico-social, produzida por determinados grupos sociais no decorrer da história, que buscam tensionar um certo projeto societário.

Compreende-se que o indivíduo estabelece condições para naturalizar os elementos sociais vigentes a partir de conhecimentos e valores que são encontrados, predominantemente, no senso comum e no cotidiano. Tais conhecimentos e valores, de maneira explícita ou implícita, são propagados de distintas maneiras e formatações. No contexto atual, observa-se uma força motriz voltada para formar

e/ou consolidar uma concepção de mundo conservadora. Essa concepção de mundo aproxima-se de determinadas características referentes à consciência ingênua, conforme destacado no Quadro 1.

Quadro 1 - Características da consciência ingênua

Caráter sensitivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Percepção individual (irrefletida). ▪ Imediaticidade frente à realidade.
Condicionamento pelo âmbito individual	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ênfase no individual-privado. ▪ Visão confusa ou limitada da realidade em seu todo.
Absolutização da sua posição	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consideração da posição própria como algo absoluto. ▪ Representação simples e próxima somente daquilo que pensa igual.
Incoerência lógica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreensão simplória e ingênua (avessa às formulações lógicas). ▪ Tendência à impenetrabilidade do conhecimento objetivo.
Incapacidade de dialogar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Absolutização da própria posição, invalidando qualquer posição distinta. ▪ Impossibilidade de diálogo a partir de formulações lógicas.
Moralismo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apreciação e julgamento dos fatos baseados apenas na própria compreensão ou em um grupo social restrito. ▪ Compreensão individual, simplória, ingênua e conservadora dos valores morais.
Maledicência e precipitação de julgamento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreensão e julgamento da realidade sem a necessidade de qualquer fundamentação sistematizada. ▪ Conduta pautada em julgamentos alinhados à compreensão conservadora da realidade.
Crença na imutabilidade dos padrões de valor	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Restrição a uma única ordem referente a valores éticos, sociais, religiosos, estéticos etc. ▪ Tal ordem compreendida como absoluta e imutável.

Fonte: elaborado pelo autor com base em Vieira Pinto (2020).

Ao estabelecer as especificidades supramencionadas, há uma tendência de o indivíduo assumir uma visão de mundo conservadora que, por sua vez, se *alimenta* no contexto da pseudoconcreticidade³. Na sociedade contemporânea, a partir das especificidades do neoliberalismo, a concepção de mundo conservadora alinha-se, portanto, aos preceitos neoliberais vigentes. Tais preceitos estão consolidados em uma lógica, conforme mencionado anteriormente, de opacidade das relações sociais, cuja finalidade é fazer com que se materialize o apaziguamento entre as classes sociais, ao ponto de conceber a presente dinâmica da estrutura social como a mais avançada e democrática para todos os indivíduos.

O indivíduo, ao estar inserido na tessitura social vigente de forma imediata e limitada, estabelece uma relação próxima com aquilo que o circunda, mais precisamente com aquilo a que ele tem acesso. “Como o homem se identifica com o ambiente que o circunda e com aquilo que lhe cai sob as mãos, com aquilo que manipula e que lhe é ônticamente [sic] mais próximo, a sua própria existência e a sua compreensão se tornam para ele algo de remoto e muito pouco conhecido” (Kosik, 2010, p. 85).

Destarte, a familiaridade (a imediaticidade) torna-se um obstáculo para o ato de conhecer de maneira mais aprofundada e sistematizada. À vista disso, conforme aponta Kosik (2010, p. 85), “[...] o homem sabe orientar-se no mundo que lhe está mais próximo, no mundo da preocupação e da manipulação, mas ‘não se orienta’ em si mesmo, porque se perde no mundo manipulável, com ele se identificando”. Como desdobramento, vale ressaltar, ainda a partir de

3 Se tomarmos como parâmetro ilustrativo a eleição presidencial de 2022, observaremos que, de acordo com o Tribunal Superior Eleitoral, no segundo turno, mais de 58 milhões de pessoas votaram no ex-presidente Jair Messias Bolsonaro. Sabemos que os motivos para essa escolha são inúmeros; no entanto, é necessário destacar que, mesmo por razões diversas, um número expressivo da população brasileira optou por votar em um indivíduo alinhado a uma concepção de mundo (ultra)conservadora.

Kosik (2010, p. 85), que “o sujeito do indivíduo é, em primeira instância e na maioria das vezes, um sujeito *que não lhe pertence* e isto na forma da falsa individualidade (falso eu), como da falsa coletividade (o nós fetichizado)”

Diante disso, atualmente, constatamos uma rede implícita e organizada que direciona a formação e transformação da visão de mundo do indivíduo, tal como mencionado por Kosik (2010). O recurso de determinadas tecnologias digitais, especialmente das plataformas sociodigitais *produtoras de audiência* (Raulino, 2022), à guisa de ilustração, sob domínio das Big Techs, estabelece, entre outras questões, uma espécie de gestão algorítmica que determina aquilo a que o indivíduo terá mais ou menos acesso.

E, como se sabe, nos últimos anos, há uma difusão de informações irrelevantes – podemos lembrar das palavras Oxford 2024 e 2025, isto é, o *brain rot* (*cérebro apodrecido ou atrofia cerebral* em tradução livre) e o *rage bait* (*isca de raiva* em tradução livre), respectivamente –, tendenciosas para endossar ideais alinhados aos interesses de tais *Big Techs* – como processo para *capturar* a atenção dos indivíduos (consumidores) – e, em alguns casos, propagando fatos não verídicos para evidenciar distintas finalidades, especialmente, à guisa de ilustração, no âmbito do processo de calcificação política.

Não há dúvida de que redes sociais e plataformas digitais funcionam e tendem a funcionar em regime de oligopólio. Mas trata-se já de um oligopólio ‘agregador de opiniões’ – ‘agregador e estimulador da formação de bolhas’, seria igualmente possível dizer –, e não um oligopólio da *informação e da formação de opinião*, modelo que vigorou, grosso modo, na segunda metade do século XX. Mais que isso ainda, a arquitetura das plataformas e redes sociais é feita para impedir o surgimento de um oligopólio da formação da opinião, justamente: tal oligopólio significaria o fim da disputa comercial pela atenção dos consumidores (Nobre, 2022, p. 89-90).

As plataformas sociodigitais *produtoras de audiência* tornaram-se um amplo espaço para a propagação daquilo que se constitui como negacionismo, teorias da conspiração, desinformação, *fake news* etc. À vista disso, esse formato de plataformas sociodigitais tornou-se um espaço fértil para a materialização de uma concepção de mundo alinhavada a uma espécie de *conhecimento cotidiano virtual*. Este conhecimento, no âmbito dessas plataformas, impera, predominantemente, pela *lógica da atenção*.

Nesse sentido, destacamos o posicionamento de Rossler (2006), como maneira de embasarmos a reflexão sobre o léxico do *conhecimento cotidiano virtual*, no que se refere ao processo de funcionamento do *psiquismo cotidiano*:

Imaginemos se os indivíduos se dispusessem a refletir sobre a forma e/ou o conteúdo de todas as suas ações. Não conseguiriam realizar nem uma pequena parcela de suas atividades cotidianas. Assim, na vida cotidiana, o trabalho, o lazer, a formação de hábitos, costumes, as atividades de vida diária, o uso da linguagem, a assimilação de certas ideias, de certos valores e exigências morais se dão de forma essencialmente espontânea, não-refletida, sem que os homens mantenham uma relação consciente com todos estes setores da sua vida. [...] pensar, sentir ou agir de forma espontânea significa aqui pensar ou agir sem o estabelecimento de uma relação consciente e refletida para com a causa, a forma, o motivo e o objeto desse pensamento, sentimento ou ação (Rossler, 2006, p. 61-62).

Compreendemos que, no presente momento, a forma como uma parcela considerável dos indivíduos se insere no cotidiano virtual assume o caráter de pensamento, sentimento e ação de modo, predominantemente, espontâneo. Sendo passível, pela lógica da atenção, de consumir excessivamente conteúdos (Fisher, 2023) que levam ao processo de deterioração do estado mental e/ou intelectual do indivíduo (*brain rot*) e, até mesmo, a incorporar discursos negacionistas, teorias da conspiração, desinformação, *fake news* etc.

em proveito do *rage bait*, conforme mencionado de maneira ilustrativa no início deste capítulo.

Se, anteriormente, os modismos estavam enraizados em nossa cultura predominantemente por meio da mídia tradicional, atualmente observamos os modismos preconizados nas plataformas sociodigitais *produtoras de audiência*. Estes se caracterizam, entre outras questões, por vídeos curtos que buscam enraizar de maneira provisória (validade curta) *memes*, virais (cultura viral), a necessidade de *likes* ou, ainda, vídeos com produções refinadas, pautadas pelo tecnoconservadorismo, como é o caso, por exemplo, do *Brasil Paralelo*⁴ (Rosa *et al.*, 2024) e dos movimentos oriundos da *Teologia Coaching*⁵ (Spyer; Damasceno; Khalin, 2025). Esse fenômeno, engendrado pela lógica da atenção, influencia os indivíduos a se apropriarem dos modismos, basilares para o *conhecimento cotidiano virtual*, de maneira espontânea e, muitas vezes, como se fossem verdades absolutas, como ocorre no caso da *Teologia Coaching*.

Uma vez que “[...] a adesão a estes modismos é frequentemente estabelecida de forma espontânea, movida por motivações particulares e efêmeras” (Rossler, 2006, p. 62), introjeta-se, enquanto condição da concepção de mundo conservadora, o falso eu

- 4 De acordo com Rosa *et al.* (2024, p. 203-204), a partir da problematização sobre o revisionismo e o negacionismo, apontam que “[...] ao promover certa tendência para que as pessoas passem aderir os discursos promovidos por influenciadores digitais e políticos com opiniões e soluções extremas para o problemas sociais, a grande parte dos adeptos do tecnoconservadorismo brasileiro – dentre eles, a empresa Brasil Paralelo – passam a se utilizar de discursos que embaralham fatos e interpretações, fazendo com que o que importa para eles seja uma narrativa que tenha efetividade e impacto social, independentemente de ser um fato verossímil ou não [...]”.
- 5 Conforme Spyer, Damasceno e Khalil (2025, p. 133), a teologia coaching “é um fenômeno crescente no contexto religioso brasileiro, especialmente nas igrejas neopentecostais, que combina conceitos de coaching com preceitos religiosos. Enfatiza o sucesso individual e a responsabilidade pessoal, promovendo a ideia de que as pessoas possuem dentro de si as ferramentas para alcançar a prosperidade e realização. Ao contrário da teologia da prosperidade, que ainda mantém uma relação com o Divino, a teologia coaching desloca Deus dessa equação, afirmando que o sucesso depende unicamente do esforço humano e de metas pessoais”.

na suposta individualidade do indivíduo e, por conseguinte, o *nós fetichizado* na suposta coletividade.

Considerando que tais apontamentos iniciais referem-se à complexidade que reveste as especificidades da concepção de mundo conservadora, cabe-nos indagar o papel da educação neste contexto de desenvolvimento da concepção de mundo do aluno em um sentido conservador. Essa indagação é pertinente, pois a educação, mais precisamente a educação escolar, desempenha uma função importante: o processo formativo escolar, na qualidade de ato político, tem a condição de contribuir para um determinado projeto de sociedade. No âmbito desse processo formativo, ocorre a disputa ideológica de concepções de mundo.

Partimos do pressuposto de que existe, intencionalmente ou não, a viabilidade para o desenvolvimento da concepção de mundo conservadora no contexto escolar brasileiro, endossada pelas políticas educacionais vigentes, as quais estão balizadas em especificidades oriundas da concepção de educação neoprodutivista, tal como teorizada por Saviani (2024).

Trata-se de concepções pedagógicas hegemônicas que, na perspectiva de Saviani (2024), estabelecem, em última instância, a finalidade da educação escolar voltada para distintas interfaces da formação escolar neoliberal do aluno, conforme pode ser visualizado, em linhas gerais, no Quadro 2.

Quadro 2 - Concepção de educação neoprodutivista⁶

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO NEOPRODUTIVISTA		
“Pedagogia da Exclusão” Bases Econômico-Pedagógicas	“Aprender a Aprender” Bases Didático-Pedagógicas	“Pedagogia das Competências” Bases Psicopedagógicas
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reversão produtiva do capital: orientação educativa. ▪ Condição de estar ou não empregável como responsabilidade exclusiva do indivíduo. ▪ Alinhamento com a retórica neoliberal da meritocracia. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Neoescolanovismo: orientação pedagógica. ▪ Práticas educativas light (em distintos espaços sociais e com menor necessidade de precisão conceitual). ▪ Necessidade de ampliar constantemente o seu conhecimento para manter-se em um status de empregável. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Neoconstrutivismo: orientação psicológica. ▪ Competências de domínio cognitivo e socioemocional. ▪ Responsabilização do indivíduo diante da mão invisível do mercado.
FORMAÇÃO ESCOLAR NEOLIBERAL		

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Saviani (2024).

O Quadro 2 demonstra, em linhas gerais, a problemática evidenciada por Saviani (2024) acerca da concepção pedagógica neoprodutivista, cujo enfoque é materializar o processo formativo do aluno – especialmente em escola pública – direcionado à condição de *ser e estar* do indivíduo frente às demandas oriundas do mercado de trabalho, ou seja, a partir dos interesses de aparelhos privados de hegemonia.

[...] as ideias pedagógicas no Brasil da última década do século XX expressam-se no neoprodutivismo, nova versão da teoria do capital humano que surge em consequência

6 A proposição de esquematização para explicitar as características da concepção de educação neoprodutivista não se estabelece pela condição de fragmentação e nem para tornar a reflexão superficial, mas pela tentativa de explicitar, no âmbito expositivo, as dimensões pedagógicas que a forjam, de acordo com Saviani (2021d), enquanto bases econômico-pedagógicas, bases didático-pedagógicas e bases psicopedagógicas, alinhadas com as bases pedagógico-administrativas.

das transformações materiais que marcaram a passagem do fordismo ao toyotismo, determinando uma orientação educativa que se expressa na ‘pedagogia da exclusão’. Em correspondência, o neoescolanovismo retoma o lema ‘aprender a aprender’ como orientação pedagógica. Essa reordena, pelo neoconstrutivismo, a concepção psicológica do sentido de aprender como atividade construtiva do aluno, por sua vez objetivada no neotecnicismo, enquanto forma de organização das escolas por parte de um Estado que busca maximizar os resultados dos recursos aplicados na educação (Saviani, 2024, p. 441-442)⁷.

Configura-se, por meio de retóricas empresariais (neoliberais), a necessidade de introjetar na consciência do indivíduo – ou melhor, no processo de desenvolvimento da concepção de mundo do aluno – a premissa, conforme Franco *et al.* (2022), da racionalidade mercantil do indivíduo. Essa racionalidade implica uma concepção de indivíduo neoliberal e, conseqüentemente, uma concepção de mundo voltada para a hipertrofia do pensamento e da ação individual.

Trata-se, portanto, de “[...] uma relação a si mesmo marcada pela exigência de autovalorização constante, mediada pela lógica da mercadoria” (Franco *et al.*, 2022, p. 48). À vista disso, em uma heteronomia aguda, conforme complementam Franco *et al.* (2022,

7 Vale mencionar que Saviani (2024), no prefácio à sexta edição da obra *História das ideias pedagógicas no Brasil*, afirma que, no que tange à periodização das ideias pedagógicas, pode-se manter o quarto período, intitulado *Predominância da concepção produtivista de educação e emergência das pedagogias críticas*, ao qual acrescentaria uma quarta fase articulada ao modelo de avaliação. Nesse sentido, esse período se configura em quatro fases, a citar: “1. Predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia de educação e concomitante desenvolvimento da visão crítico-reprodutivista (1969-1980); 2. Ensaio contra-hegemônico: pedagogias da “educação popular”, pedagogias da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica (1980-1991); 3. O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo (1991-2001); 4. Advento do modelo de avaliação orientado pela formação de rankings e baseado em provas padronizadas aplicadas uniformemente aos alunos de todo o país (2001-2015)” (Saviani, 2024, p. xxi). À vista disso, neste capítulo, partimos da compreensão de que há a influência do período do neoprodutivismo no contexto escolar brasileiro, forjando, ainda, um projeto de formação escolar neoliberal que se manifesta, em maior ou menor intensidade, no âmbito das escolas públicas – como é o caso da noção de competências, por exemplo.

p. 48), “[...] os indivíduos são alçados a agentes autônomos, capazes de agir livremente para satisfazer seus interesses. Sendo cada um convertido em ‘capital’, os sujeitos passam a se compreender como empresas submetidas à insegurança típica da dinâmica dos mercados”

Sob o escopo da concepção de educação neoprodutivista, a formação escolar direcionada para essa concepção de indivíduo neoliberal, articula-se no sentido de enfatizar, por meio da pedagogia da exclusão, a ideia de que o aluno deve, por si mesmo, manter-se na condição de empregável, pois as oportunidades existem para todos. Cabe ao aluno reunir as condições necessárias para alcançar tais oportunidades *disponibilizadas* pelo mercado de trabalho.

Para tanto, o indivíduo (ou o empreendedor de si) deve zelar por sua *alta performance*. Pois, como observa Ehrenberg, “hoje só conta a ação do indivíduo que não dependa de ninguém, a *não ser* do próprio indivíduo, da parte, por assim dizer, puramente pessoal do indivíduo comum, cuja proeza é, ela própria, comum, o que significa que não importa qual proeza é legítima [...]” (2010, p. 13). O critério de superação da exclusão, por parte do indivíduo *hiperindividualizado*, é o seu constante empreendedorismo em todas as dimensões da sua vida.

O empreendedor foi erigido como modelo da vida heroica porque ele resume um estilo de vida que põe no comando a *tomada de riscos* numa sociedade que faz da concorrência interindividual uma justa competição. Quando a salvação coletiva, que é a transformação política da sociedade, está em crise, a verborreia de *challenges*, desafios, performances, de dinamismo e outras atitudes conquistadoras constitui um conjunto de disciplinas de salvação pessoal. Quando não temos mais nada senão a nós mesmos para nos servir de referência; quando somos a *questão e a resposta*; o mito prometeico do homem sozinho no barco de seu destino e confrontado com a tarefa de ter de se construir; encontrar para si próprio, e por si mesmo, um lugar e uma identidade sociais torna-se um lugar comum. Numa relação com o futuro caracterizada

pela incerteza, que vê recuar, em nome da mudança permanente, a crença no progresso linear que simbolizava o Estado-providência, a ação de empreender é eleita como o instrumento de um heroísmo generalizado. É por isso que o sucesso empreendedor é considerado como a via real do sucesso (Ehrenberg, 2010, p. 13).

Por conseguinte, para que o aluno possa estar sempre em condição de empregável, enquanto *legítimo empreendedor de si*, cabe-lhe introjetar a ideia de que deve priorizar o movimento de estar constantemente aprendendo, pois estamos inseridos em um *mundo em constante transformação*. Para tanto, por meio da orientação pedagógica pautada no ideário do *aprender a aprender*, o aluno passa a compreender e consolidar a necessidade de estar sempre ampliando o seu conhecimento, mesmo aquilo que é preconizado de maneira volátil e provisória pelos interesses do mercado.

Em tempos da (suposta) sociedade do conhecimento, há uma condescendência em tornar verdade determinados posicionamentos que Duarte (2008) descreve como ilusões: (1) o conhecimento está totalmente acessível, especialmente nas plataformas digitais e sociodigitais, foco do presente estudo; (2) a capacidade de lidar criativamente com *adversidades cotidianas* se sobrepõe à utilização de grandes sínteses teóricas, uma vez que a criatividade deve ser forjada na relação imediata com a realidade; (3) o conhecimento como construção subjetiva, isto é, gestado por convenção cultural; (4) todo conhecimento possui a mesma validade, não podendo ser distinto por grau de elaboração ou qualidade; (5) ênfase na consciência do indivíduo.

Destarte, é fundamental, enquanto dimensão psicológica, que o aluno mobilize constantemente competências cognitivas e, principalmente, socioemocionais, a fim de atender às exigências do mercado. Assim, o aluno passa a mobilizar competências para se tornar um indivíduo cada vez mais adaptativo, flexível, proativo, empreendedor de si, entre outras retóricas empresariais. Isto porque,

“em uma sociedade competitiva, os indivíduos comparam e hierarquizam constantemente coisas e pessoas, sendo eles mesmos passíveis de (des)classificação a todo momento” (Franco *et al.*, 2022, p. 48).

Ao enfatizar a pedagogia das competências – ou melhor, o mito da competência – insere-se no processo formativo escolar do indivíduo mais uma dimensão que corrobora para o desenvolvimento da concepção de mundo conservadora, isto é, para uma concepção de mundo acrítica e ahistórica. Para Chauí (2022, p. 117-118), tanto a ideologia quanto o mito da competência “[...] são o uso do conhecimento para criar incompetentes sociais, desqualificando o que possam realmente saber e fazer, justificando, assim, a exploração econômica, a dominação política e a exclusão cultural de uma parte da sociedade por outra”.

Compreende-se, nesse sentido, que a formação escolar neoliberal coaduna para o desenvolvimento da concepção de mundo conservadora (Bernardo Silva, 2023a; Bitencourt; Bernardo Silva, 2025). Ou seja, a concepção de educação neoprodutivista não contribui para o processo de superação das especificidades apontadas como características da consciência ingênua, conforme quadro supramencionado. A falta de formação crítica e histórica contribui para a ingenuidade diante dos aspectos sociais vigentes e, por consequência, intencionalmente ou não, contribui para o desenvolvimento da visão de mundo conservadora do aluno, naturalizando tais aspectos.

Essa ingenuidade se manifesta na naturalização das relações sociais e de trabalho. Uma vez que, “o trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadoria cria” (Marx, 2008, p. 80). Com isso, complementa Marx (2008, p. 80): “com a *valorização* da mercadoria [...] aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens”.

Nesse cenário, prevalece o *não compreender* do indivíduo acerca de seu ser e estar consciente e crítico na sociedade atual: predominam a lógica do *falso eu* e do *nós fetichizado*, conforme mencionado por Kosik (2010). Em contraposição, compreende-se a necessidade de a educação escolar contribuir para o desenvolvimento da concepção de mundo crítica.

Na sequência, indicam-se determinados fundamentos, devido à sua complexidade e abrangência, oriundos da concepção de educação histórico-crítica, que funcionam como fio condutor do processo formativo do indivíduo no contexto escolar, visando possibilitar o desenvolvimento da concepção de mundo crítica do aluno.

CONCEPÇÃO DE MUNDO CRÍTICA E CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA

Potencialmente, o ponto inicial a ser destacado sobre o processo de desenvolvimento da concepção de mundo crítica é a constante condição de superação da visão de mundo chancelada pela pseudoconcreticidade. Isso porque, de acordo com Kosik (2010, p. 15), o mundo da pseudoconcreticidade pode ser compreendido como “[...] um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos”.

Conforme mencionado anteriormente, a concepção de mundo conservadora está articulada com o mundo da pseudoconcreticidade, que estabelece distintos mecanismos para o processo formativo dos indivíduos a partir das especificidades constitutivas

da ordem ideológica neoliberal. Torna-se visível, assim, a materialização do pensamento do indivíduo predominantemente por meio dessa ordem ideológica, sistematizada pela manipulação, pela aparência das coisas e dos fenômenos, ou, em síntese, pela opacidade das relações sociais vigentes.

Nesse sentido, compactuamos com a compreensão de que “[...] o mundo que se manifesta ao homem na *práxis* fetichizada, no tráfico e na manipulação, não é o mundo real: é ‘o mundo da aparência’ [...]” (Kosik, 2010, p. 19). Consequentemente, para consolidar o processo de desenvolvimento da concepção de mundo crítica em cada indivíduo, é necessário promover a destruição da pseudoconcreticidade.

Nesse contexto, a educação escolar deve estabelecer um posicionamento político pautado em uma concepção de educação crítica, no nosso caso, a concepção de educação histórico-crítica. Assinalar a Pedagogia Histórico-Crítica justifica-se porque, no contexto escolar, a partir dessa concepção de educação, encontram-se elementos que contribuem para a destruição da pseudoconcreticidade. Essa destruição pode ocorrer pelos seguintes pressupostos, de acordo com Kosik (2010, p. 23-24): (1) “Crítica revolucionária da *práxis* da humanidade, que coincide com o devenir humano do homem, com o processo de ‘humanização do homem’ [...], do qual as revoluções sociais constituem as etapas-chaves”; (2) “Pensamento dialético, que dissolve o mundo fetichizado da aparência para atingir a realidade e a ‘coisa em si’”; (3) “Realizações da verdade e criação da realidade humana em um processo ontogenético, visto que para cada indivíduo humano o mundo da verdade é, ao mesmo tempo, uma sua criação própria, espiritual, como indivíduo social-histórico”.

Uma das condições de efetividade para o desenvolvimento da concepção de mundo crítica do indivíduo é que ocorra, de maneira concomitante, o desenvolvimento da consciência social dos indivíduos que compõem a classe trabalhadora, cuja finalidade,

conforme Saviani (2021a), corresponde às premissas da ação política e ideológica eficaz.

A educação, especialmente a educação escolar, em articulação com a organização dos membros da classe trabalhadora (ação das massas organizadas), pode contribuir para o desenvolvimento da consciência social, que, por sua vez, pressupõe o desenvolvimento da concepção de mundo crítica.

A educação escolar é o meio mais adequado para a apropriação, pelos trabalhadores, das conquistas históricas da humanidade que lhe aguçarão a consciência da necessidade de intervir praticamente para dar continuidade ao processo histórico, conduzindo-o a um novo patamar. Mas essa formação histórica deve ser articulada com as ações coletivas sistematicamente organizadas, como, aliás, preconiza a pedagogia histórico-crítica ao considerar a educação como mediação no interior da prática social, tendo, pois, a própria prática social global, ao mesmo tempo, como ponto de partida e ponto de chegada (Saviani, 2021a, p. 69).

Nesse sentido, é necessário que o indivíduo, membro da classe trabalhadora, compreenda o desenvolvimento do capitalismo contemporâneo para além daquilo que aparenta ser. Diante da peculiaridade desse modo de sociabilidade, podemos destacar, em nota de contextualização, o seguinte posicionamento de Lukács (2024) sobre os *efeitos* da divisão capitalista do trabalho neste indivíduo, ao tratar da problemática da decadência ideológica, ao mencionar que essa divisão “[...] não se limita apenas a submeter a si todos os campos da atividade material e espiritual, mas se insinua profundamente na alma de cada um, provocando nela profundas deformações, que se revelam posteriormente, sob variadas formas, nas diversas manifestações ideológicas” (Lukács, 2024, p. 62).

O indivíduo, inserido na cotidianidade e prevalecendo uma relação imediata – isto é, empírica – com a realidade vigente, tende a se forjar parcialmente enquanto ser humano do seu próprio tempo,

construindo, assim, sua concepção de mundo por meio daquilo que se manifesta – de maneira distorcida – na sua relação direta com a realidade concreta. Tal processo acaba *impregnando* a sua alma, como ocorre, por exemplo, com as retóricas empresariais neoliberais vigentes.

À vista disso, compreende-se que o desenvolvimento da concepção de mundo crítica está relacionado ao pressuposto inerente ao que Saviani (2021b) destaca como interesses do indivíduo concreto. Para o autor, alinhado ao método marxiano, o indivíduo deve ser compreendido como uma unidade de diversidade, isto é, como manifestação de uma rica totalidade de distintas e múltiplas determinações e relações sociais. “Portanto, o que é do interesse desse aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu” (Saviani, 2021b, p. 158).

Isso se desdobra no imperativo de que o indivíduo, em escola, no tempo presente, está inserido em um modo de sociabilidade herdado. Logo, a forma como atuará – enquanto unidade de diversidade e síntese de múltiplas determinações – nesse modo de sociabilidade depende, fundamentalmente, de como assimila e/ou transforma as relações sociais vigentes (Saviani, 2021b). Dessa forma, o desenvolvimento da visão de mundo é impactado pela maneira como o indivíduo se insere nas relações sociais atuais.

Nesse contexto de desenvolvimento da concepção de mundo, a educação escolar pode assumir um importante papel, caso sua função social esteja sedimentada em uma concepção de educação crítica, principalmente enquanto dimensão política, considerando-a no escopo da ação política e ideológica eficaz, conforme supracitado.

Consequentemente, em nossa compreensão, a reflexão de Saviani (2021b) sobre a tensão entre interesses do indivíduo empírico e do indivíduo concreto contribui para a elucidação, por sua vez, da tensão entre as concepções de mundo (conservadora e crítica)

no âmbito da educação escolar. Para isso, inicialmente, vale-nos evidenciar a distinção entre indivíduo empírico e indivíduo concreto:

[...] na compreensão dos interesses dos alunos, entre o aluno empírico e o aluno concreto, firmando-se o princípio de que o atendimento aos interesses dos alunos deve corresponder sempre aos interesses do aluno concreto. O aluno empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses concretos. É nesse âmbito que se situa o problema do conhecimento sistematizado [objetivo], que é produzido historicamente e integra o conjunto dos meios de produção. Esse conhecimento sistematizado pode não ser de interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento sistematizado, porém ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois, enquanto síntese de relações sociais, o aluno está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de conhecimento, e é tarefa precípua da escola viabilizar o acesso a esse tipo de saber (Saviani, 2021b, p. 158).

Destarte, o processo, no contexto escolar, de transformação da concepção de mundo conservadora – forjada na relação imediata com a realidade e alinhada às especificidades que constituem o mundo da pseudoconcreticidade – em proveito da formação da concepção de mundo crítica, situa-se na condição de superação dos interesses do aluno empírico, em proveito da construção dos interesses do aluno concreto, na qual prevalece o processo de apropriação do conhecimento objetivo. Eis a importância dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica para a educação escolar.

À vista disso, a educação escolar deve preconizar, predominantemente, o conhecimento objetivo (Saviani, 2021c; Duarte, 2021c, 2022). Cabe, enquanto atribuição, no que se refere ao objeto da educação, por um lado, identificar os conhecimentos produzidos historicamente e socialmente sistematizados pertinentes para

a promoção humana do indivíduo; por outro lado, e concomitantemente, selecionar as disposições didático-pedagógicas necessárias para materializar esse processo de promoção humana (Saviani, 2021c).

Seguramente, não se trata de qualquer conhecimento, mas especialmente dos conhecimentos científico, artístico e filosófico. São formas de conhecimento que atingem níveis mais desenvolvidos de objetivações humanas (Duarte, 2021c) e que contribuem, diante da relação contraditória entre humanização e alienação (Duarte, 2013), no atual modo de sociabilidade, para forjar a concepção de mundo crítica, em detrimento da concepção de mundo conservadora. Nesse sentido, a educação escolar, na qualidade de atividade mediadora no âmbito da prática social global (Saviani, 2021c), deve, no que tange ao desenvolvimento do indivíduo – portanto, ao desenvolvimento da sua concepção de mundo (crítica) –, estabelecer a mediação entre a vida cotidiana e as esferas não cotidianas (Duarte, 2021c).

O conhecimento científico, à guisa de ilustração, como forma sistematizada de conhecimento, implica o reflexo da realidade, imprimindo um alto grau de objetividade – porém não neutro. “Essa forma de conhecimento presta-se a explicar a realidade em si mesma, elaborando leis explicativas dos processos e fenômenos, especialmente obtidas e testadas por uma investigação racional ou pelo estudo da natureza por meio do método científico” (Duarte, 2021b, p. 74). Nesse caso, conforme aponta Duarte (2022), pode-se estabelecer relações entre o conhecimento científico e o desenvolvimento da concepção de mundo dos alunos.

A Pedagogia Histórico-Crítica preconiza a socialização do saber sistematizado. Sobre o conhecimento científico, “[...] referem-se à natureza e à sociedade, o que inclui as relações entre ambas, especialmente na época atual, em que a produção de bens materiais alcançou uma amplitude e uma complexidade que impactam de maneira fortemente negativa a natureza em nosso planeta” (Duarte, 2022, p. 59). Por meio desse posicionamento de Duarte

(2022), observa-se a importância do conhecimento científico para o processo formativo escolar, pois deve estar em evidência a formação escolar alinhada com formas de conhecimento com alto grau de sistematização, com o intuito de compreender o movimento característico do capitalismo contemporâneo, bem como as necessidades e condições concretas para a sua superação.

O intuito está em contribuir para que o aluno possa ter uma compreensão da realidade concreta alinhada com a real busca da verdade, ou seja, para além da formação que fomente o subjetivismo e o relativismo. A ciência assume, então, condição cabal nesse processo formativo escolar, tendo em vista o desenvolvimento da concepção de mundo crítica do aluno. No que se refere ao desenvolvimento da visão de mundo do aluno, o conhecimento científico implica no direcionamento “[...] que é ensinar a pensar sobre a realidade objetiva empregando mediações teóricas, abstrações, elaborações mentais que não estão em relação direta com as experiências práticas dos indivíduos” (Duarte, 2022, p. 61).

Dito isso, faz-se cabível também explicitar o seguinte posicionamento do autor referente ao trabalho educativo:

O trabalho escolar com conhecimentos científicos deveria ensinar aos alunos a pensar o mundo colocando sob perspectiva as percepções cotidianas com as quais estão familiarizados, compreendendo que a humanidade tem acumulado conhecimento e progredido em sua capacidade de explicar objetivamente a realidade. Isso é importante para o indivíduo situar sua visão de mundo na perspectiva mais ampla de construção histórica e social do conhecimento humano em sua totalidade. Esse processo pode ser árduo para o indivíduo, especialmente quando for necessário fazer a crítica e superar ideias emocionalmente enraizadas na subjetividade individual (Duarte, 2022, p. 62).

Tendo em vista a complexidade do tempo presente – principalmente as formas negacionistas, conspiratórias etc., balizadas

na pós-verdade e nas *fake news* – de compreensão da realidade, o conhecimento científico, assim como os conhecimentos artísticos e filosóficos, contribui para uma formação escolar capaz de superar esse olhar obscurantista diante do agravo cometido sob a égide dos princípios da racionalidade neoliberal.

Não se trata de negar o conhecimento oriundo da cultura popular como forma de desenvolvimento da visão de mundo crítica. Todavia, tampouco se trata de deixar prevalecer os conteúdos imediatos (Duarte, 2021a), os quais são acessíveis, por exemplo, por meio das plataformas sociodigitais, que implicam no uso excessivo de telas digitais em caráter recreativo. Nesse caso, o consumo desses conteúdos está imbricado, predominantemente, em um complexo processo advindo da “[...] economia capitalista e que não apenas produz o objeto a ser consumido, mas também produz nas pessoas a necessidade de consumo desse objeto e a forma pela qual tal consumo deve ocorrer”⁸ (Duarte, 2021a, p. 61). Tal processo, seguramente, assume caráter educativo, mas de modo extremamente desumanizador, inculcando uma visão de mundo apaziguadora, na qual cada indivíduo teria, supostamente, condições iguais e viáveis para atingir o sucesso diante das especificidades da atual (aparente) sociedade do conhecimento e das *oportunidades*. Eis aí uma peculiaridade da visão de mundo conservadora.

Todavia, de maneira inversa, torna-se fundamental que, na educação escolar, os conhecimentos científico, artístico e filosófico sejam os elementos centrais do processo formativo escolar do aluno – em oposição à formação escolar neoliberal. Tais conhecimentos não eliminam a totalidade do senso comum, uma vez que, em suas especificidades, extraem “[...] aspectos de maior valor humanizador

8 Podemos destacar a efervescência da propagação do fenômeno das Casas de Apostas (jogos de apostas on-line), facilmente visualizado em eventos esportivos, bem como em conteúdos on-line produzidos por influenciadores digitais em plataformas sociodigitais. O impacto objetivo desse tipo de jogo de apostas vem sendo explicitado, destacando problemas não somente no endividamento do indivíduo, mas também em sua própria saúde mental.

e incorpora[m] esses aspectos a uma visão de mundo mais desenvolvida” (Duarte, 2021a, p. 61).

Trata-se, portanto, de colocar em evidência, conforme destaca Duarte (2021b), apoiando-se em Lukács, o *conhecimento desfetichizador*, ou seja, a mudança cabal na relação entre a realidade concreta e a consciência do indivíduo. “Nessa mudança, a consciência supera a aparência de que os fenômenos da realidade social teriam vida autônoma e exerceriam poder sobre os seres humanos, passando a vê-los como produtos da atividade humana coletiva” (Duarte, 2021b, p. 85).

Esse processo de desfetichização contribui, por consequência, para a amplificação da concepção de mundo do indivíduo, mais precisamente para o desenvolvimento da concepção de mundo crítica. Nessa perspectiva, “a concepção do mundo é uma profunda expressão pessoal do indivíduo singular, uma expressão altamente característica de sua íntima essência, e reflete ao mesmo tempo os problemas gerais da época” (Lukács, 2024, p. 189).

Portanto, em suma, vale destacar o posicionamento de Saviani (2021c, p. 13): “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, a humanidade, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. A premissa central, por meio da Pedagogia Histórico-Crítica, aloja-se no imperativo de que “o homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total” (Marx, 2008, p. 108). À vista disso, a educação escolar, tomando como pressuposto a concepção de educação histórico-crítica, corrobora para o processo formativo escolar em proveito do ser humano em sua totalidade, considerando seus interesses concretos, ou seja, para sua formação total e omnilateral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo procurou, de maneira incipiente, apresentar determinados pressupostos referentes à relação entre concepção de mundo e concepção de educação diante das especificidades do tempo presente. Para tanto, inicialmente, apresentamos uma reflexão cuja ideia central foi evidenciar certas características da concepção de mundo conservadora. Constatou-se que essa visão de mundo parte de um viés que corrobora para o processo de apaziguamento social.

Há, por consequência, uma relação direta com a concepção de educação neoprodutivista, que, em última instância, estabelece como finalidade a formação escolar neoliberal do indivíduo, especialmente no âmbito da educação escolar pública. O esvaziamento do conhecimento objetivo e a supervalorização da atuação individual do aluno, a partir das demandas oriundas do mercado de trabalho, configuram os fios condutores da formação escolar neoliberal. Por se tratar de um processo formativo acrítico e ahistórico, ele contribui para a materialização do obscurantismo beligerante vigente na sociedade brasileira contemporânea.

Em contrapartida, destacamos a importância do desenvolvimento da concepção de mundo crítica no âmbito da educação escolar. Por meio do processo de desfetichização, abre-se a possibilidade de construir uma visão de mundo do indivíduo que vá além das aparências, ou seja, do *falso eu*. Isso pode ocorrer na educação escolar mediante uma concepção de educação crítica, mais precisamente, em nossa compreensão, por meio da Pedagogia Histórico-Crítica.

A ênfase reside no conhecimento objetivo convertido em saber escolar. A partir dos conhecimentos científico, artístico e filosófico, enquanto formas de elevado grau de conhecimento, é possível promover a elevação da concepção de mundo do indivíduo,

direcionando-o para uma concepção de mundo crítica. Seguramente, o presente texto apresenta apontamentos iniciais sobre uma temática complexa, que precisa ser continuamente aprofundada.

REFERÊNCIAS

- BERNARDO SILVA, M. Concepções pedagógicas hegemônicas e pedagogia histórico-crítica: em questão a formação de professores. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 29, p. e48021, 2023a.
- BERNARDO SILVA, M. Educação escolar em tempos de devaneio social. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 44, p. 01-21, 2023b.
- BERNARDO SILVA, M. Educação escolar para além do reacionarismo em tempos atuais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, e300114, p. 01-21, 2025.
- BITENCOURT, V. C.; BERNARDO SILVA, M. Educação escolar em liquidação? apontamentos sobre mercantilização da educação e formação escolar neoliberal. **Perspectiva**, [s. l.], v. 43, n. 01, p. 01-25, 2025.
- CHAU, M. **A ideologia da competência**. 1. ed. 5. reimpr. São Paulo: Autêntica, 2022.
- DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1. ed. 1. reimpr. Campinas: Autores Associados, 2008.
- DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.
- DUARTE, N. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas: Autores Associados, 2021a.
- DUARTE, N. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas: Autores Associados, 2021b.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2021c.

DUARTE, N. O significado político da objetividade do conhecimento e de sua difusão: argumentos contra o negacionismo e o relativismo. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [s. l.], v. 14, n. 03, p. 55-72, dez. 2022.

EHRENBERG, A. **O culto da performance**: da aventura empreendedora à depressão nervosa. Aparecida: Ideias & Letras, 2010.

FISHER, M. **A máquina do caos**: como as redes sociais reprogramaram nossa mente e nosso mundo. 1. ed. 4. reimpr. São Paulo: Todavia, 2023.

FRANCO, F.; CASTRO, J. C. L.; MANZI, R.; SAFATLE, V.; AFSHAR, Y. O sujeito e a ordem do mercado: gênese teórica do neoliberalismo. *In*: SAFATLE, V.; SILVA JUNIOR, N.; DUNKER, C. (org.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. 1. ed. 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 1. ed. 8. reimpr. Rio de Janeiro: 2010.

LUKÁCS, G. **Marxismo e teoria da literatura**. 2. ed. 4. reimpr. São Paulo: Expressão Popular, 2024.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 1. ed. 2. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2008.

NOBRE, M. **Limites da democracia**: de junho de 2013 ao governo Bolsonaro. São Paulo: Todavia, 2022.

NUNES, F.; TRAUMANN, T. **Biografia do abismo**: como a polarização divide famílias, desafia empresas e compromete o futuro do Brasil. Rio de Janeiro: Haper Collins Brasil, 2023.

RAULINO, G. Capital e trabalho nas plataformas sociodigitais. *In*: DANTAS, M.; MOURA, D.; RAULINO, G.; ORMAY, L. **O valor da informação**: de como o capital se apropria do trabalho social na era do espetáculo e da internet. São Paulo: Boitempo, 2022.

ROCHA, C. **Menos Marx, mais Mises**: o liberalismo e nova direita no Brasil. São Paulo: Todavia, 2021.

ROSA, P. O.; ANGELO, V. A.; ALMEIDA, V. A.; VIEIRA, B. B. **Tecnoconservadorismo e o Brasil Paralelo**. São Paulo: Autonomia Literária, 2024.

ROSSLER, J. H. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. Entrevista com o professor Dermeval Saviani: pedagogia histórico-crítica na atualidade. Entrevista concedida a Newton Duarte. *In*: SAVIANI, D.; DUARTE, N.

Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas: Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia *In*: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas: Autores Associados, 2021b.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2021c.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2024.

SPYER, J.; DAMASCENO, G.; KHALIN, R. **Crentes**: um pequeno manual sobre um grande fenômeno. Rio de Janeiro: Record, 2025.

VIEIRA PINTO, A. **Consciência e realidade nacional**: a consciência ingênua. v. I. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020.



4

*Sandra Soares Della Fonte
Ana Kelly Arantes
Carlos Eduardo de Souza*

FORMAÇÃO INTEGRAL EM DISPUTA: O LUGAR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-640-1.4

INTRODUÇÃO

Defender uma escola alinhada à formação integral tornou-se um lugar-comum na educação contemporânea. De organizações empresariais, normativas educacionais, a tendências pedagógicas críticas, observa-se a intercessão em favor da formação de um sujeito pleno.

Afinal, quem se oporia a uma educação escolar comprometida com a integralidade humana? Quem ousaria advogar uma formação fragmentada ou parcial, restrita a apenas uma dimensão do ser humano?

Travestido de consenso, o tema parece ter ascendido a um patamar cuja obviedade causa preocupação. Obviedades paralisam o exercício rigoroso do pensar ao blindarem, como incontestáveis, determinados temas ou posições. Elas lançam para longe qualquer problematização ou ímpeto de indagação. Ao se apresentarem como evidentes em si mesmas, pintam de homogeneidade e harmonia as intensas disputas sociais que atravessam o tema.

Furar essa atmosfera ideológica de uniformidade demanda pontuar a não obviedade do óbvio: desnaturalizá-lo de sua pseudo-evidência. Será que todas as defesas de uma escola que contribua para a formação integral dizem a mesma coisa? O que se considera por essa constituição abrangente?

Essa suposta uniformidade em torno da defesa da formação humana ampla dificulta a diferenciação entre projetos educacionais acrílicos e aqueles de cunho progressista ou contra-hegemônico (Saviani, 2007). Tal indistinção cumpre uma função ideológica e beneficia propostas educacionais burguesas, que passam a se camuflar cada vez mais sob o manto do bem comum e dos amplos

interesses sociais. Assim, esse tipo de estratégia tem favorecido “[...] o desenvolvimento, no campo acadêmico, de um pensamento de direita renovado e refinado em suas formulações” (Della Fonte, 2014, p. 392). O apagamento de seus interesses ocorre por meio da apropriação e da ressignificação de termos e agendas outrora associados às lutas progressistas.

Por sua vez, para as teorias contra-hegemônicas, ocorre o contrário, pois sua marca diferencial (tão necessária de ser afirmada) fica borrada e suas proposições se tornam equivalentes a tantas outras. Portanto, enquanto correntes educacionais burguesas se favorecem dessa atmosfera de indistinção, as teorias educacionais críticas são esvaziadas na força de sua oposição.

Enfrentar situações como essas torna-se imprescindível para o campo educacional crítico. Neste artigo, assumimos essa tarefa a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. A nosso ver, essa incumbência envolve um duplo aspecto: criticar as tendências educacionais hegemônicas e estruturar fundamentos para nossa própria proposição.

Como sublinha Della Fonte (2014, p. 392), essa dupla ação mostra-se igualmente relevante e inter-relacionada: “[...] a crítica às perspectivas burguesas e a elaboração e apresentação de propostas alternativas que possam nortear o trabalho pedagógico são esforços que se articulam. No exame crítico, fazem-se presentes as referências propositivas como pano de fundo do debate”.

Nesse sentido, tomamos como objeto de análise algumas orientações educacionais que arrogam para si o compromisso com uma dimensão ampla de formação: uma não crítica e outra progressista. Essa análise nos permite colocar a própria especificidade da Pedagogia Histórico-Crítica nessa discussão.

A FORMAÇÃO INTEGRAL PELO PRISMA EMPRESARIAL: A UNILATERALIDADE DISSIMULADA

Em especial a partir da mecanização, Marx (2013, p. 483) lembra que a produção não parte do trabalhador, mas sim das máquinas: “Na manufatura e no artesanato, o trabalhador se serve da ferramenta; na fábrica, serve à máquina”. Nesse arranjo produtivo,

[...] as funções do trabalhador se tornam variadas e fluidas em decorrência da sua maior mobilidade. O seu trânsito entre diferentes funções e ramos da produção demanda dele maior versatilidade, fluidez, plasticidade para se adaptar a novas operações. O horizonte de formação passa a ser o da pluriprofissionalidade e da multifuncionalidade (Della Fonte, 2020, p. 73).

Intensifica-se, desse modo, a formação unilateral: do trabalhador parcial e fragmentado da manufatura para o trabalhador servo da máquina, sem dominar os conhecimentos científicos e tecnológicos que a compõem. Nos marcos do capital, a formação humana ampla torna-se sinônimo dessa versatilidade do trabalhador para executar diferentes tarefas em distintos ramos da produção. Contudo, essa versatilidade ganha conteúdos históricos específicos. Tomemos como marco a busca de novas formas de acumulação do capital diante de suas crises cada vez mais recorrentes a partir da década de 1970.

A esfera financeira aparece, nesse contexto, como contratendência à queda da taxa de lucro, um elemento para reativar a atividade econômica (Sabadini, 2011). Nela, predomina a lógica especulativa; o capital fictício se coloca como forma dominante. Em contraste com o capital portador de juros, cuja exigência de pagamento por seus

empréstimos corresponde a uma riqueza real produzida sob a forma de excedente, o capital fictício “não contribui em nada à produção ou à circulação da riqueza, ao menos no sentido de que não financia nem o capital produtivo, nem o capital comercial” (Sabadini, 2013, p. 601). Isso se deve à sua natureza dialética real-fictícia, “já que o indivíduo recebe um lucro por suas transações financeiras, portanto existe concretizado em algo real, mas que, enquanto coletividade – a qual pertence o conjunto dos capitalistas –, não produz substância associada ao valor-trabalho, portanto, fictício” (Sabadini, 2013, p. 602). Sua promessa de remuneração, em matéria de totalidade, não tem contrapartida em capital produtivo.

Por essa razão, mesmo apresentando-se como contraten-
dência à queda da taxa de lucro, o capital fictício “[...] carrega o germe de sua própria fragilidade e destruição, muitas vezes representado por crises” (Sabadini, 2011, p. 249).

Ao operar sobre a projeção de uma riqueza real de hoje e fictícia (ainda a ser produzida), o capital fictício pressiona pelo aumento da extração de mais-valia na esfera produtiva, estimulando “[...] a reestruturação produtiva na indústria e, como consequência, a intensificação do trabalho” (Sabadini, 2011, p. 250). Nessa dinâmica, o desenvolvimento tecnológico também se apresenta como estratégia para enfrentar as crises ao operar no controle e no aumento da produtividade. Busca-se uma renovação produtiva (por meio da eletrônica e da automação) como uma das formas de superar as instabilidades. Desse modo, a fabricação de tecnologia eletrônica se coloca tanto como mercadoria de consumo quanto como força produtiva.

Antunes (2020) observa que o que tem sido chamado de revolução da Indústria 4.0 tem impactado as relações de trabalho e a própria maneira de se trabalhar, com preceitos da flexibilização, aliados à terceirização e à informalidade, impondo um ciclo destrutivo ao trabalho e aos direitos dos trabalhadores.

Nesse cenário, as políticas de liberalização econômica, a desregulamentação das transações financeiras e produtivas, bem como a redução da proteção social, favorecem a intensificação das atividades especulativas, com efeitos ainda mais perversos nos países capitalistas dependentes:

O desemprego em alta, a contração salarial, a perda de direitos sociais, a flexibilidade da proteção do trabalho, a reestruturação produtiva, as mudanças na gestão das empresas, o aumento na rotação do trabalho, todos relacionados e dependentes dos movimentos financeiros do capitalismo contemporâneo (Sabadini, 2011, p. 253).

Essas inovações tecnológicas resultam do (e demandam um) trabalho altamente qualificado de um segmento da classe trabalhadora. A contraface disso aglutina muitos fenômenos: o desemprego se alarga, agiganta-se o contingente de trabalhadores sem qualificação e, como observa Antunes (2020, p. 15-16), recuperam-se e se ampliam formas pretéritas de exploração. O autor também sublinha o relevo conferido às figuras de autônomos e empreendedores que cumprem, no campo ideológico, uma função bem evidente: o trabalhador se imagina um quase burguês, proprietário de si, quando frequentemente "se converte em um proletário de si próprio, que autoexplora seu trabalho" (Antunes, 2020, p. 15-16).

Percebe-se, nesse processo, aquilo que Kuenzer (2007) chama de polaridade de competência: há um núcleo duro de trabalhadores para os quais a demanda de flexibilização resulta em qualificação, uma vez que estão submetidos permanentemente à formação científico-tecnológica e de gestão. Em contrapartida, para os trabalhadores periféricos, a flexibilização resulta em desqualificação.

Contudo, há que considerar que a elevada formação de certo segmento da classe trabalhadora e a formação precarizada de outro são condições relevantes e complementares para os interesses do

capital. Como observa Ben Tarnoff, em entrevista sobre o livro escrito em coautoria com Moira Weigel, intitulado *Voices from the Valley: tech workers talk about what they do – and how they do it*:

Uma lição importante de nosso livro é que o 'trabalhador da área de tecnologia' deve ser compreendido como uma categoria mais ampla. Os trabalhadores de tecnologia não são apenas engenheiros de *software* ou *designers* de produtos. Eles são seguranças, zeladores e cozinheiros. Eles trabalham no galpão da Amazon, são motoristas de Uber e funcionários da Instacart. Qualquer pessoa que trabalhe para uma empresa de tecnologia é um trabalhador da área de tecnologia. Não importa se ele é um funcionário em tempo integral ou trabalha por tarefa, ou se seu trabalho envolve mover símbolos em uma tela ou caixas em um depósito. E essa definição mais ampla, por sua vez, nos permite ver mais claramente de onde vem a extraordinária riqueza das empresas de tecnologia. Essa riqueza não é feita somente de programação. Ela vem das contribuições de muitos tipos diferentes de trabalhadores (Tarnoff, 2020).

Além disso, a precariedade laboral e o desemprego não se restringem aos trabalhadores não qualificados, estendendo-se também àqueles com maior escolarização (Previtali; Fagiani, 2020). Em outros termos, não há vagas suficientes para absorver todos os trabalhadores qualificados, o que implica lançá-los a ocupações precarizadas ou ao desemprego. Nesse sentido, Kuenzer (2007, p. 1167) explica que essa polarização de competências não é rígida nem formal: os arranjos flexíveis estabelecem

[...] combinações que ora incluem, ora excluem trabalhadores com diferentes qualificações, de modo a constituir corpos coletivos de trabalho dinâmicos, por meio de uma rede que integra diferentes formas de subcontratação e trabalho temporário, e que, ao combinar diferentes formas de extração de mais-valia, asseguram a realização da lógica mercantil.

Com essa reestruturação produtiva e, em especial, a partir do receituário neoliberal iniciado nos anos 1990, desloca-se a formação do/a trabalhador/a, como explica Ramos (2008), do modelo da qualificação para o de competências. Enquanto o modelo da qualificação remetia a elementos como educação escolar, formação técnica e experiência profissional, inseridos em um ambiente de carreira salarial e profissional, o modelo de competências enfatiza a capacidade individual de mobilizar conhecimentos (disciplinares ou tácitos) para resolver problemas de trabalho. Para a autora:

Esse deslocamento da qualificação para as competências no plano do trabalho produziu, no plano pedagógico, outro deslocamento, a saber: do ensino centrado em saberes disciplinares para um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas e que visa a essa produção (Ramos, 2008, p. 301).

Em um primeiro momento, a definição do perfil do trabalhador adequado e útil ao momento contemporâneo do capitalismo norteou-se pela noção de um trabalho intelectualizado e de competências mais cognitivas, isto é, de um conhecimento estratégico que permitisse inovação:

Ser multitarefa, neste caso, significa a capacidade de adaptar-se a múltiplas situações complexas e diferenciadas, que demandam o desenvolvimento de competências cognitivas mais sofisticadas que permitam a solução de problemas com rapidez, originalidade e confiabilidade (Kuenzer, 2007, p. 1171).

Entretanto, o próprio modelo de competências sofreu atualizações. A partir dos anos 2010, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) passou a conduzir uma agenda global de revitalização dessa noção, de modo a introduzir as chamadas competências socioemocionais nas políticas educacionais e nos currículos escolares. Nessa conjuntura, disseminou-se a

ideia de que o mercado demanda habilidades mais complexas (*soft skills*) do que o mero domínio técnico e de faculdades intelectuais.

Como observam Ramos e Magalhães (2022), esse revisitar da lógica das competências “assenta-se no deslocamento de ênfase no domínio cognitivo para o ‘socioemocional’” (Ramos; Magalhães, 2022, p. 462) e articula “o desenvolvimento aos aspectos socioemocionais, a ideia de formação integral, e o dispositivo curricular/ pedagógico dos projetos de vida” (Ramos; Magalhães, 2022, p. 466).

Portanto, em sua versão mais recente, o discurso das habilidades e competências vale-se da sedutora defesa de uma educação integral, que abarcaria competências cognitivas, técnicas e socioemocionais. Em outros termos, o tema da formação humana integral e ampla foi apropriado por teorizações acrílicas e por um viés empresarial. Contudo, seu sentido continua operando no horizonte de uma formação unilateral, voltada à adaptação à lógica social vigente, restrita e utilitarista, na medida em que objetiva preparar o indivíduo para aceitar as condições precárias de emprego ou de desemprego.

Diante dessa mudança, as pedagogias contra-hegemônicas precisam evidenciar não apenas suas discordâncias e necessárias críticas, mas também propor alternativas a essa perspectiva educativa de cunho empresarial.

FORMAÇÃO HUMANA E INTERDISCIPLINARIDADE: UM CAMINHO CRÍTICO, MAS GENÉRICO

As pesquisas de Arantes (2022) e de Souza (2023) acerca do Ensino Médio Integrado no Brasil permitem identificar a existência

de um esforço teórico-prático de teor progressista para qualificar e defender a formação integral.

Ao indagar sobre o lugar que ocupa o conhecimento estético-artístico no Ensino Médio Integrado (EMI), Souza (2023) identifica algumas publicações que têm como objeto o trabalho docente na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), com foco nos conteúdos estético-artísticos. Embora a diversidade teórica resulte em intervenções e conclusões igualmente diversas, observa-se um consenso, no conjunto dessas produções acadêmicas, quanto à importância do tratamento pedagógico do conhecimento estético-artístico para o EMI. Essa defesa colide com o fato de que esse tipo de conhecimento quase sempre assume contornos marginais em relação a muitos outros conteúdos tidos como mais importantes, especialmente quando se considera que o EMI envolve uma formação técnica voltada para a atuação profissional.

Uma parcela dessa produção acadêmica – aquela que ultrapassa a abordagem do conhecimento estético-artístico apenas como recurso didático para o ensino de diferentes conteúdos – afirma a dignidade das manifestações estético-artísticas e seu diálogo com outros saberes escolares.

Em que medida essa contribuição adquire teor progressista? Onde residiria a criticidade dentro de uma parcela da produção discutida por Souza (2023)? A seguir sintetizamos as reflexões trazidas pelo autor a respeito desse conjunto de produções acadêmicas:

- O autor expõe a problematização da dualidade educacional, isto é, põe-se em xeque a estrutura dicotômica de uma escola propedêutica para a classe dominante e uma profissionalizante para as classes subalternas.
- Com isso, delineia-se uma crítica a uma formação escolar de viés tecnicista e profissionalizante; no caso específico do

EMI, rechaça-se a dicotomia “formação propedêutica” vs. “formação técnica”, mais precisamente, a hierarquia da formação técnica sobre a propedêutica.

- Como contrapartida, afirma-se a relevância de conhecimentos das Humanidades, em especial das Artes.
- Se considerada a presença da qualificação profissional no EMI, a educação estético-artística contribui para tensionar os limites de uma formação utilitária aos interesses restritos de mercado, na medida em que confere “utilidade” a um conhecimento que não é imediatamente útil.
- Essa posição implica considerar que o cultivo da dimensão sensível e da exercitação do pensar são tarefas distintas e complementares a serem assumidas pela instituição escolar.
- Na base dessas argumentações, encontra-se a defesa de uma formação humana ampla, que considere o ser humano em suas múltiplas dimensões. A referência teórica desse projeto formativo é variada e, na maior parte das vezes, não se vincula diretamente à tradição marxista nem à noção de omnilateralidade. Nas palavras de Souza (2023, p. 144), esse segmento progressista considera que:

[...] a educação estético-artística desenvolve para uma formação ampla dos adolescentes, por mais que essa amplitude nem sempre convirja com a perspectiva marxista de omnilateralidade. Afinal, como visto, alguns autores defendem uma formação integral sem ter o trabalho como princípio educativo.

A pesquisa de Arantes (2022), por seu turno, debruça-se sobre a concepção de EMI de docentes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), tomando como base tanto a produção acadêmica quanto dados advindos de um *survey* respondido

por docentes dessa instituição. Assim como Souza (2023), a autora percebe um viés progressista que traduz o EMI, articulando formação humana ampla e interdisciplinaridade, fora de um horizonte meramente profissionalizante.

A investigação de Arantes (2022) nos permite perceber o máximo a que chega essa tendência progressista, que busca distanciar-se de uma formação ditada pelos interesses mercadológicos, mas pautada por uma concepção genérica de formação humana: seu ápice reside na proposta de um trabalho inter ou transdisciplinar. De modo mais preciso, a defesa da formação integral serviria de base para a proposição de um currículo integrado ou mesmo de ações inter/transdisciplinares, necessárias para o desenvolvimento de todas as dimensões humanas dos estudantes.

Segundo Arantes (2022, p. 140),

A nosso ver, trata-se de uma defesa genérica de um ser humano integral (sem necessariamente eleger o trabalho humano como princípio educativo) que tem como ponto máximo de 'integração' o trabalho interdisciplinar, a não hierarquização dos conhecimentos escolares, fato que pode se mostrar um avanço e até mesmo necessário, mas não abarca o sentido pleno de integração.

Diante do exposto, ganha eco a preocupação de Costa (2021), segundo a qual o entendimento do ensino integrado apenas como um projeto curricular de organização dos conteúdos escolares limitar-se-ia a soluções didáticas de organização curricular ou de definição de técnicas e procedimentos, dependentes exclusivamente da vontade de docentes, técnicos e gestores educacionais.

Se, por um lado, há um teor crítico contra tendências (neo) tecnicistas que poderia aproximar essa ampla vertente da Pedagogia Histórico-Crítica, por outro, ela ainda se mostra aquém dessa tendência pedagógica.

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E FORMAÇÃO HUMANA: A ESCOLA NO HORIZONTE DE SUPERAÇÃO DO CAPITAL

Com inspiração marxista, a Pedagogia Histórico-Crítica tem na omnilateralidade o horizonte de seu projeto formativo. Isso confere à sua proposição peculiaridades diante não apenas de tendências (neo)tecnicistas, mas também do conjunto das pedagogias contra-hegemônicas.

Ao investigar o tratamento conferido por Marx, em sua obra, ao termo “omnilateral”, Della Fonte (2020) observa que o autor o coloca em oposição ao trabalho maquinal, à vida restrita à carência prática mais elementar, na qual se impõe a alienação de todas as faculdades e capacidades humanas. O projeto formativo do capital é unilateral, pois impede a plena realização de capacidades e de faculdades humanas. Contra essa existência humana unilateral, Marx defende a superação da sociabilidade do capital e um projeto formativo omnilateral.

Em um primeiro momento da obra marxiana, a omnilateralidade situa-se na explicação da constituição do humano pleno no comunismo, do ser humano total, que tenha chance de se afirmar no mundo e de se apropriar de suas produções de modo pleno. Della Fonte (2020) indica que, com o amadurecimento das reflexões marxianas, o termo ganha uma natureza contraditória ao se vincular à dinâmica capitalista e, também, à sua superação. Dito de outra maneira, o comunismo e a formação desse novo ser humano, rico e total, são possibilidades inscritas nas digitais do capitalismo.

Em consonância com essa reflexão, a autora lembra que Marx chegou a articular a criação desse ser humano total como objetivo central da escola sob os interesses da classe trabalhadora.

Para ele, a educação intelectual, a física e a tecnológica representam o fundamento de uma “educação do futuro” (Marx, 2013, p. 554). Essa tríade educacional apresenta-se como faceta estratégica da luta revolucionária no campo escolar. Sua efetivação envolve a união entre ensino e trabalho, isto é, a reunião da teoria e da prática, do trabalho intelectual e do trabalho manual, não no sentido de treinamento (pluri)profissional, mas de uma abordagem teórica e prática vinculada aos fundamentos gnosiológicos dos processos de produção. O acesso aos conhecimentos elaborados em sua diversidade (Ciência, Filosofia, Arte etc.), a ser cumprido pela escola, é condição necessária (mesmo que insuficiente) para que a classe trabalhadora tenha a chance de compreender a produção da vida, de organizá-la e controlá-la de modo racional, coletivo e consciente.

Portanto, “Como se percebe, a defesa da formação omnilateral vincula-se à própria noção de trabalho (atividade intencional, sensitivo-intelectual) e à luta pela superação do capitalismo e de sua formação unilateral e especializada” (Della Fonte, 2014, p. 391). A superação do capitalismo envolve a emancipação de todos os seres humanos e a emancipação do ser humano por inteiro. Desse modo,

Por mais que outras tendências teóricas possam defender uma formação humana ampla, a noção marxiana de uma formação omnilateral oferece bases bem específicas que a diferenciam. A formação omnilateral tem o trabalho humano como seu coração com vistas à superação do capital, do trabalho explorado, da apropriação privada da riqueza humana (Chisté; Della Fonte, 2021, p. 16).

O compromisso assumido pela Pedagogia Histórico-Crítica com a formação omnilateral porta o comprometimento ético-político com a transformação social, com a construção de uma sociabilidade que vá além do capital e de um novo ser humano, não mais fragmentado em suas capacidades e faculdades. Isso significa, segundo Frigotto e Araújo (2018, p. 249), que a escola fomente uma leitura ampla da realidade vinculada à

[...] utopia de uma formação inteira que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos o acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais.

Portanto, o sentido filosófico da integração que defende a Pedagogia Histórico-Crítica remete ao vínculo com as dimensões fundamentais do viver humano (trabalho, ciência e cultura), às relações entre a ação humana prático-transformadora, ao universo cultural e aos vários conhecimentos sistematizados que, por vezes, materializam-se na tecnologia (Ramos, 2014). Como se observa, o sentido de integração não se reduz ao campo de decisões exclusivamente didáticas. Isso não significa que a Pedagogia Histórico-Crítica prescindia de decisões dessa ordem, e muito menos que não defenda uma perspectiva integrada de educação. Como pontuam Frigotto e Araújo (2018, p. 257):

Apesar de afirmarmos que o ensino integrado não deva ser resumido a um projeto pedagógico, menos ainda a um projeto didático ou a um tipo específico de desenho curricular, estas dimensões são verdadeiras e necessariamente devem ser objeto da preocupação e do labor dos estudiosos e educadores que se assumem comprometidos com a emancipação social.

Para os autores, vários arranjos pedagógicos e curriculares orientados pela ideia de integração têm sido experimentados e ensaiados em diferentes instituições escolares, a partir de contextos igualmente variados. Reconhecem que, nesse processo, a seleção de conteúdos responde à sua utilidade social, e não à sua aplicação imediata e mercadológica. Por seu turno, alguns princípios podem nortear a organização curricular. Além do compromisso com a transformação social (já apresentado), eles mencionam a contextualização e a interdisciplinaridade.

A contextualização pressupõe o íntimo enraizamento dos conteúdos formativos na realidade sócio-histórica e nos projetos políticos da classe trabalhadora; esses conteúdos são tratados como um resultado, mas em seu processo de produção e de transformação. Por sua vez, como princípio de organização curricular, a interdisciplinaridade assume um sentido amplo que vai além de depreciar a fragmentação disciplinar:

A interdisciplinaridade, compreendida como o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão dos seus limites, mas, acima de tudo, como o princípio da diversidade e da criatividade. A interdisciplinaridade não toma a fragmentação disciplinar como uma patologia. Este conceito de interdisciplinaridade pressupõe que é na totalidade dinâmica que os construtos particulares se fazem verdade (Frigotto; Araújo, 2018, p. 259).

Desse modo, ao abraçar o horizonte da formação omnilateral, a Pedagogia Histórico-Crítica delimita as potencialidades e os limites da instituição escolar na luta pela superação do capital. Sua proposição tem organicidade com essa dimensão política. Por essa razão, o seu ápice não se restringe a uma questão meramente didático-curricular, pois isso implicaria a abstração e o esvaziamento de seu horizonte político-pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste capítulo não é inaugural. Na verdade, ela prolonga o esforço coletivo que tem sido assumido por professores/as vinculados/as à Pedagogia Histórico-Crítica – como Martins (2004), Saviani e Duarte (2010), Duarte e Della Fonte (2010), Della Fonte (2014), entre outros. Reconhece-se, como o faz Della Fonte

(2020), que o tema da formação humana ronda, por vezes, de forma silenciosa, uma gama de discussões educacionais. O assunto é poroso e não se move por terras firmes. Sua aura de consenso apenas dissimula os conflitos de interesses que o constituem.

Como tema em disputa, torna-se salutar demarcar em que consiste essa formação integral tão propalada. Esse exercício se mostra relevante para delimitar a unilateralidade do discurso pedagógico neoprodutivista. Por sua vez, essa tarefa também contribui para visualizar que, do ponto de vista contra-hegemônico, o tema ganha matizes diversos que dizem muito do alcance e dos limites dos projetos políticos assumidos. A defesa genérica de um ser humano integral tem como seu ponto máximo um trabalho interdisciplinar, de não hierarquização dos conhecimentos escolares. Isso, por exemplo, rechaça uma educação de viés (neo)produtivista de interesse empresarial e promove o deslocamento da Arte de uma posição curricular marginal para um lugar significativo junto a outros conhecimentos. A nosso ver, trata-se de uma defesa genérica de um ser humano integral, sem ter o trabalho humano como princípio educativo. Por mais relevantes que sejam o trabalho interdisciplinar e a não hierarquização dos conhecimentos escolares, eles não abarcam a amplitude que a Pedagogia Histórico-Crítica confere ao sentido de integração.

No campo das pedagogias contra-hegemônicas, é necessário enfrentar essa concepção genérica de integralidade humana e aprofundar a orientação marxista de uma formação omnilateral a partir da relação orgânica entre escola e trabalho. Pelo exposto, a Pedagogia Histórico-Crítica traz uma radicalidade no tratamento do tema, na medida em que o situa na convergência ético-política de construção de uma educação do futuro e de uma nova sociabilidade de superação do capital. Essa marca permite que seu lugar, entre as teorizações pedagógicas, seja bem diferenciado, não passível de ser confundido com outras proposições, sejam do campo não crítico, sejam do universo propriamente crítico.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. Trabalho intermitente e uberização do trabalho no liminar da Indústria 4.0. In: ANTUNES, R. (org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

ARANTES, A. K. **A concepção de Ensino Médio Integrado dos docentes dos Institutos Federais**. 2022. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2022.

CHISTÉ, P. S.; DELLA FONTE, S. S. Formação humana e arte: contribuições para o debate sobre educação profissional. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 16, e10148, p. 1-21, 2021.

COSTA, A. M. R. **Integração do Ensino Médio e Técnico**: percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA/campus Castanhal. 2012. 122 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2021.

DELLA FONTE, S. S. **Formação omnilateral e a dimensão estética em Marx**. Curitiba: Appris, 2020.

DELLA FONTE, S. S. A formação humana em debate. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 379-395, abr./jun. 2014.

DUARTE, N.; DELLA FONTE, S. S. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**. Campinas: Autores Associados, 2010.

FRIGOTTO, G.; ARAUJO, R. M. L. Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ/ LPP, 2018.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente **Educação e Sociedade**, [s. l.], v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da Economia Política (livro I). São Paulo: Boitempo, 2013.

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C. C. Trabalho digital e educação no Brasil. /n: ANTUNES, R. (org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

RAMOS, M. Ensino médio integrado: da conceituação à operacionalização. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 19, n. 39, a. 11, p. 15-29, jan./jun., 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10243>. Acesso em: 12 maio 2020.

RAMOS, M. Pedagogia das competências. /n: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (org.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

RAMOS, M.; MAGALHÃES, J. Lo que ya no era sólido se desmorona en el aire: la insostenibilidad de la pedagogía de las competencias cognitivas y socioemocionales. **Revista Paradigma**, [s. l.], v. XLIII, p. 451- 479, set. 2022.

SABADINI, M. S. Trabalho e especulação financeira: uma relação (im)perfeita. **Temporalis**, [s. l.], n. 22, p. 241-269, a. 11, jul./dez. 2011.

SABADINI, M. S. Especulação financeira e capitalismo contemporâneo: uma proposição teórica a partir de Marx. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 3 (49), p. 583-608, dez. 2013.

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

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 442-590, set./dez. 2010.

SOUZA, C. E. **Conhecimento estético-artístico no Ensino Médio Integrado da RFEPC**: tensão para a formação humana omnilateral. 2023, 191f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2023.

TARNOFF, B. As vozes do Vale do Silício além dos CEOs: entrevista com Ben Tarnoff. **Digilabour**, 20 set. 2020. Entrevista concedida a Digilabour. Disponível em: <https://digilabour.com.br/pt/organizacao-dos-trabalhadores-de-tecnologia-entrevista-com-ben-tarnoff/>. Acesso em: 2 set. 2022.



5

Julia Malanchen

SABER OBJETIVO E CURRÍCULO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA:

**REFLEXÕES E IMPLICAÇÕES
PARA A FORMAÇÃO HUMANA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-640-1.5

INTRODUÇÃO

Este capítulo procura explorar a relevância do saber objetivo e do currículo na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Discute-se a natureza da objetividade, diferenciando-a da neutralidade e destacando-a como característica intrínseca da realidade e do conhecimento real. Para isso, analisa-se a concepção da escola enquanto instituição central na transmissão do saber objetivo, que, para a Pedagogia Histórico-Crítica, é universal e historicamente determinada, sendo fundamental para a formação e emancipação humana.

O texto argumenta que a organização curricular deve privilegiar conteúdos clássicos, sistemáticos e elaborados, em oposição a abordagens que fragmentam o conhecimento ou se limitam ao utilitarismo. Por fim, reafirma-se a defesa de uma educação escolar que, ao promover o saber objetivo, atua como instrumento de luta contra as desigualdades e pela superação da sociedade capitalista, buscando a plena humanização dos indivíduos.

A NATUREZA DA OBJETIVIDADE NUMA PERSPECTIVA MARXISTA

A objetividade não é primeiramente uma característica do conhecimento, mas sim da **realidade**. Ela se manifesta na existência de seres concretos que se inserem em um conjunto de relações, não existindo isoladamente. A natureza, por exemplo, possui uma objetividade intrínseca, subsistindo independentemente de qualquer consciência que a perceba.

Com o advento da atividade humana e do ser social, emerge a objetividade dos **fenômenos histórico-sociais**. Embora distintos da objetividade natural — dada a natureza consciente e teleológica da ação humana —, os fenômenos sociais também podem existir sem o pleno conhecimento humano de sua essência. Isso explica como forças sociais, por vezes, conduzem os indivíduos a situações inesperadas e indesejadas. A complexidade da objetividade social abrange até a existência objetiva de ideias sobre realidades inexistentes, como a crença em deuses, que se tornam forças sociais atuantes na prática humana.

Contudo, quando Saviani (2003b) emprega o termo “saber objetivo”, ele se refere à objetividade como uma **qualidade do conhecimento**: a capacidade de representar fielmente os processos da realidade externa à consciência. Nesse sentido, a objetividade é um atributo essencial para o conhecimento da realidade natural ou social.

Nessa direção, destaca-se que este trabalho não se aprofundará nos debates históricos sobre a cognoscibilidade objetiva da realidade. Alinhando-nos a Orso (2003), defendemos que a objetividade

supõe a possibilidade de o homem conhecer efetivamente a realidade, ao contrário do que afirma Kant, os neokantianos e os irracionistas, por exemplo, que defendem a impossibilidade de conhecer tanto o sujeito quanto o objeto para além das aparências, de conhecer as essências. Esta posição é compartilhada pelos pós-modernos, derivando no relativismo. Para eles só é possível conhecer os fenômenos (Orso, 2003, p. 30).

Com isso compreende-se que para transcender as aparências e alcançar a essência dos fenômenos, especialmente os sociais, é crucial a adoção de métodos de conhecimento que vão além da mera descrição e mensuração. Frigotto (2008, p. 46) reforça que “A natureza da objetividade dos fatos sociais encontra sua validação não na mensuração pura e simples, mas no plano histórico empírico”.

OBJETIVIDADE, UNIVERSALIDADE E HISTORICIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

No campo da educação escolar, Saviani (2003a) destaca que a especificidade dessa modalidade de ensino reside na transmissão e assimilação do **saber objetivo**, devidamente transformado em saber escolar. Ele também associa a objetividade do conhecimento à sua **universalidade**:

[...] dizer que determinado conhecimento é universal significa dizer que ele é objetivo, isto é, se ele expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal. E isso se aplica tanto a fenômenos naturais como sociais. Assim, o conhecimento das leis que regem a natureza tem caráter universal, portanto, sua validade ultrapassa os interesses particulares de pessoas, classes, épocas e lugar, embora tal conhecimento seja sempre histórico, isto é, seu surgimento e desenvolvimento são condicionados historicamente. O mesmo cabe dizer do conhecimento das leis que regem, por exemplo, a sociedade capitalista. Ainda que seja contra os interesses da burguesia, tal conhecimento é válido também para ela (Saviani, 2003b, p. 57-58).

Essa explicação ressalta a importância da **historicização** para compreender a objetividade e a universalidade, distanciando-as da neutralidade positivista. Assim, Saviani (2003b) reitera que o saber a ser transmitido na escola, sob a ótica histórico-crítica, é o **saber objetivo**.

A apropriação do mundo objetivo pelos seres humanos ocorre por meio da produção material e não material, com diversas formas de assimilação da realidade. Na esfera da produção simbólica, Saviani (2003b) identifica diferentes tipos de saberes: sensível, afetivo, intuitivo, artístico, axiológico, racional, lógico, teórico

e prático. Do ponto de vista educacional, esses saberes são relevantes na medida em que são necessários para o desenvolvimento dos indivíduos como membros do gênero humano, capacitando-os a agir, pensar, sentir e avaliar de forma teleológica.

Portanto, o **saber escolar** e o saber objetivo são produções históricas. A compreensão dessa produção exige o estudo da constituição da educação como prática social específica. A gênese da educação, em sua acepção mais ampla de formação individual, remonta ao processo em que os seres humanos, ao transformarem a natureza para suprir suas necessidades, também se transformaram, tornando-se seres socioculturais.

A partir de uma prática social inicialmente indiferenciada, a atividade de formação humana desenvolveu características específicas, culminando no **trabalho educativo** e, conseqüentemente, no surgimento da escola como instituição primordial para a educação das novas gerações. Por um longo período, a escola foi uma forma secundária de educação, restrita às elites. Somente com o advento da sociedade capitalista, ela ascendeu à condição de forma socialmente dominante:

Esta passagem da escola à forma dominante de educação coincide com a etapa histórica em que as relações sociais passaram a prevalecer sobre as naturais, estabelecendo-se o primado do mundo da cultura (o mundo produzido pelo homem) sobre o mundo da natureza. Em consequência, o saber metódico, sistematizado, científico, elaborado, passa a predominar sobre o caráter espontâneo, 'natural', assistemático, resultando daí que a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar (Saviani, 2003b, p. 08).

Vejamos, no item a seguir, as principais diferenças em relação à objetividade e à neutralidade na compreensão sobre o conhecimento.

OBJETIVIDADE *VERSUS* NEUTRALIDADE

Ao definir o saber objetivo como elemento central da Pedagogia Histórico-Crítica e como componente essencial do currículo escolar, Saviani (2003b) não o concebe como asséptico, desinteressado ou neutro, em uma lógica positivista. Pelo contrário, ele argumenta que é possível **negar a neutralidade e afirmar a objetividade**, pois nem todo interesse impede a objetividade.

É crucial esclarecer que **objetividade não é sinônimo de neutralidade**. Essa distinção é fundamental, uma vez que teorias positivistas, no passado, e autores pós-modernos, na atualidade, frequentemente as confundem. Saviani (2003b, p. 57) enfatiza:

compreender que a questão da neutralidade (ou não-neutralidade) é uma questão ideológica, isto é, diz respeito ao caráter interessado o não do conhecimento, enquanto objetividade (ou não objetividade) é uma questão gnosiológica, isto é, diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade à qual se refere. Por aí se pode perceber que não existe nenhum conhecimento desinteressado; portanto, a neutralidade é impossível. Entretanto, o caráter sempre interessado do conhecimento não significa a impossibilidade da objetividade.

Saviani (2012, p. 66) aprofunda a necessidade de uma compreensão dialética da produção do conhecimento, que integra seus aspectos gnosiológicos e ideológicos:

[...] as concepções que os homens elaboram não têm apenas um caráter gnosiológico, isto é, relativo ao conhecimento da realidade, mas também ideológico, isto é, relativo aos interesses e necessidades humanas. Em suma, o conhecimento nunca é neutro, ou seja, desinteressado e imparcial. Os homens são impelidos a conhecer em razão da busca dos meios de atender as suas necessidades, de satisfazer suas carências. Se o aspecto gnosiológico, centrado no conhecimento, tende para a objetividade,

o aspecto ideológico centrado na expressão dos interesses, tende para a subjetividade. Mas esses dois aspectos não se confundem, não se excluem mutuamente e também não se negam reciprocamente. Ou seja: não se trata de considerar que os interesses impedem o conhecimento objetivo nem que este exclui os interesses. Os interesses impelem os conhecimentos e, ao mesmo tempo, os circunscrevem dentro de determinados limites.

Para discernir quais interesses impedem e quais promovem a objetividade, Saviani (2003a) adverte sobre a necessidade de uma abordagem histórica, no âmbito de situações concretas. A função social da escola, ligada ao saber universal, está intrinsecamente conectada à objetividade e, conseqüentemente, ao saber objetivo. De acordo com o autor,

O saber escolar pressupõe a existência do saber objetivo (e universal). Aliás, o que se convencionou chamar de saber escolar não é outra coisa senão a organização sequencial e gradativa do saber objetivo, disponível numa etapa histórica determinada para efeito de sua transmissão-assimilação ao longo do processo de escolarização (Saviani, 2003b, p. 62).

O **currículo** é, portanto, o saber objetivo organizado e sequenciado para possibilitar o ensino e a aprendizagem. Ele não é um agrupamento aleatório de conteúdos, mas sim uma seqüência sistemática de conhecimentos. A organização do conhecimento no currículo escolar articula objetividade e subjetividade, considerando critérios objetivos de complexidade e as características do psiquismo dos estudantes.

A defesa da objetividade dos conteúdos escolares por Saviani não desconsidera os aspectos subjetivos da atividade humana e educativa. O valor universal dos conhecimentos não conflita com sua produção, em condições sociais específicas, por indivíduos situados. Da mesma forma, o fato de o aluno ser um sujeito situado não impede a aprendizagem do saber universal. Saviani (2003b, p. 55) afirma:

[...] se o saber escolar, em nossa sociedade, é dominado pela burguesia, nem por isso cabe concluir que ele é intrinsecamente burguês. Daí a conclusão: esse saber, que, de si, não é burguês, serve, no entanto, aos interesses burgueses, uma vez que a burguesia dele se apropria, colocando-o a seu serviço e o sonega das classes trabalhadoras. Portanto, é fundamental a luta contra essa sonegação, uma vez que é pela apropriação do saber escolar por parte dos trabalhadores que serão retirados desse saber seus caracteres burgueses e se lhes imprimirão os caracteres proletários.

A objetividade do conhecimento não deve ser interpretada como uma mera descrição dos aspectos aparentes e imediatos da prática cotidiana utilitarista. Kautsky (2010, p. 29-30) distingue a tarefa da ciência:

A tarefa da ciência, certamente, não é só representar o que existe, produzindo uma fotografia, de modo que qualquer observador normalmente organizado possa formar a mesma imagem. A tarefa da ciência consiste em extrair da 'abundância de aspectos' dos fenômenos o elemento essencial e em desvendar o fio que guie o caminho do labirinto da realidade. A tarefa da arte, aliás, é similar. Também a arte não deve fornecer uma simples fotografia da realidade; o artista deve reproduzir aquilo que pareça ser o essencial, o que há de característico na realidade que se propõe a representar. A diferença entre a arte e a ciência consiste no fato de que o artista representa o essencial em forma física e tangível, que impressiona, enquanto o pensador representa o essencial como um conceito, uma abstração.

Os interesses pragmáticos e utilitários não conferem validade objetiva ao conhecimento mais desenvolvido. Interesses particulares e o relativismo cultural distorcem a definição de objetividade e universalidade, confundindo-as com uma visão impositiva ou etnocêntrica. A concepção marxista de conhecimento, por sua vez, opõe-se claramente ao relativismo e ao subjetivismo:

[...] claramente realista, em termos ontológicos, e objetivista, em termos gnosiológicos, move-se no âmbito de dois princípios fundamentais: 1. As coisas existem independentemente do pensamento, com o corolário: é a realidade que determina as ideias e não o contrário; 2. A realidade é cognoscível, com o corolário: o ato de conhecer é criativo não enquanto produção do próprio objeto de conhecimento, mas enquanto produção das categorias que permitam a reprodução, em pensamento, do objeto que se busca conhecer (Saviani, 2012, p. 63).

Assim, a Pedagogia Histórico-Crítica, intrinsecamente ligada à teoria marxista, advoga a transmissão de conteúdos historicamente produzidos e objetivamente interpretados como base para o currículo escolar. Ela enfatiza a importância de conteúdos que impulsionem uma pedagogia revolucionária, pois, segundo Saviani (2003a, p. 55), “Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa”.

Com base nessas premissas, a escola deve ser uma instituição que possibilite o encontro entre o universal do gênero humano e o singular, assim como os diversos modos de ser humano, promovendo a humanidade historicamente e coletivamente produzida (Saviani, 2003a).

CURRÍCULO, PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E FORMAÇÃO HUMANA OMNILATERAL

A opção pelo materialismo histórico-dialético como fundamento basilar da Pedagogia Histórico-Crítica justifica-se pela defesa de um projeto de educação, sociedade e ser humano alinhados aos objetivos da transformação social. Essa concepção compreende

o desenvolvimento histórico da humanidade a partir de ações conflitantes, impelidas pela luta de classes, em um contexto caracterizado pela contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção. Parte-se da contradição que marca a educação escolar na sociedade capitalista: entre a função específica de socialização do saber sistematizado e o fato de o conhecimento ser parte dos meios de produção, não podendo ser plenamente socializado no capitalismo (Saviani, 2003b).

Compreende-se que qualquer documento que direcione o trabalho pedagógico, incluindo o currículo, configura-se a partir de uma dada compreensão de sociedade e almeja formar indivíduos com intencionalidade e em uma determinada direção.

O currículo, portanto, possui uma **característica teleológica**, direcionando o trabalho educativo a partir de seu modo de organização, fundamentação e seleção de conteúdos. Esta característica, embora não aparente de imediato, desdobra-se na formação humana. A Pedagogia Histórico-Crítica almeja a formação de um **ser humano omnilateral**, isto é, uma individualidade livre e universal.

Com essas características, o currículo apresenta duas dimensões: o conteúdo específico a ser transmitido e assimilado, e a formação humana que resulta do processo de apropriação da riqueza universal, despida da alienação presente na sociedade capitalista. Conforme Marx, "o socialismo deve substituir a riqueza e a pobreza existentes na sociedade capitalista pela pessoa rica em necessidades humanas, isto é, pela individualidade cuja plena realização e desenvolvimento necessitam da expressão da vida humana em sua totalidade" (Marx *apud* Duarte, 2004, p. 241).

Nesse processo, cabe à educação a formação da consciência revolucionária do ser humano, articulada aos conhecimentos científicos e filosóficos que devem ser apropriados por meio do currículo, de modo que os indivíduos compreendam as leis que regem a realidade objetiva.

A identificação das concepções de homem, educação e sociedade nas produções sobre a Pedagogia Histórico-Crítica permitiu a delimitação de sua concepção de currículo, que abrange a compreensão da função social da escola, o modelo social almejado e os conhecimentos a serem transmitidos e assimilados. Ao definir a formação que se pretende oferecer aos indivíduos, a escola influencia diretamente a maneira como estes poderão intervir na sociedade, o que confere às tensões e debates sobre o currículo um forte **caráter político**.

A Pedagogia Histórico-Crítica prioriza o trabalho com conteúdos em um processo educativo intencional, que implica o conhecimento objetivo e universal, reconhecendo seu caráter histórico. Assim, o conhecimento científico, artístico e filosófico deve ser considerado na organização do currículo, juntamente com sua vinculação às exigências teóricas e práticas da formação dos homens.

Na teoria histórico-crítica, o **currículo é concebido como um produto histórico**, resultado de uma luta coletiva e da disputa entre as classes, envolvendo questões sociais, políticas e pedagógicas. Sua organização deve propiciar a compreensão dos conhecimentos nele inseridos e, simultaneamente, o movimento de contradição existente na sociedade e a inserção da classe trabalhadora nesse contexto. O currículo escolar, portanto, é uma seleção intencional de uma porção da cultura universal produzida historicamente.

Diante dessa afirmação, a Pedagogia Histórico-Crítica defende que a função da escola é mediar a formação humana e a produção da cultura universal por meio de um método educativo intencional, que impulse o indivíduo a apreender as formas mais desenvolvidas do saber objetivo historicamente produzidas pelo gênero humano. É fundamental que a instituição escolar não ignore o conhecimento cotidiano, mas que, igualmente, não se prenda a ele, buscando superá-lo.

Desse modo, o currículo centra-se na ideia de saber sistematizado, cujas elaborações decorrem de determinações concretas, enraizadas na realidade. Em contraste, as teorias contemporâneas têm abordado o currículo por meio do trabalho por projetos, centrando-se nos interesses imediatos dos alunos empíricos (e não dos alunos concretos), na cultura popular e no relativismo epistemológico, que defende o cotidiano e o utilitário em detrimento do erudito e do universal. Tais abordagens acabam por trabalhar o conteúdo escolar de forma anistórica e descontextualizada, não indo além da realidade do aluno e, conseqüentemente, estagnando no senso comum. Para Saviani (1996, p. 02): "Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada".

Com a mesma compreensão em relação ao senso comum, Kosik (1976, p. 14) afirma que "[...] a práxis utilitária imediata e o senso comum a ela relacionados permitem ao ser humano situar-se na sociedade, reconhecer e manejar fatos, mas não promovem a real compreensão desses elementos e da realidade". Esse complexo de elementos cotidianos é denominado pelo filósofo tcheco de mundo da pseudoconcreticidade, ao qual pertencem:

O mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essenciais; O mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da práxis fetichizada dos homens (a qual não coincide com a práxis crítica revolucionária da humanidade); O mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, produto da práxis fetichizada, formas ideológicas de seu movimento; O mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de ser condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens (Kosik, 1976, p. 15).

Portanto, compreende-se que a consciência dos sujeitos se dá pela condição unitária de teoria e prática na compreensão da realidade, em uma perspectiva de totalidade. O conhecimento, em sua totalidade, não se concretiza se não se busca ir para além da aparência, da fragmentação e do plano fenomênico. A partir de Kosik (1976), enfatiza-se que compreender o conhecimento em sua totalidade implica ir para além da aparência e da pseudoconcreticidade, realizando um *détour* sobre os fatos históricos, sociais, políticos, culturais e econômicos, não de forma imediata, mas dialética.

CURRÍCULO, CONSCIÊNCIA CRÍTICA E PRÁXIS SOCIAL

Um currículo sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica está pautado em uma compreensão materialista histórica e dialética do mundo, o que significa que as ideias e a formação da consciência são reflexos da realidade e não o contrário. Desse modo, a concepção de currículo fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica e no materialismo histórico-dialético fixa-se na essência, no mundo real, no conceito, na consciência real, na teoria e na ciência (Kosik, 1976).

É oportuno destacar que em um currículo pautado na Pedagogia Histórico-Crítica, o objetivo não é a crítica pela crítica ou o conhecimento pelo conhecimento, mas a formação de uma consciência crítica com o conhecimento crítico, para uma prática social capaz de promover alterações na realidade no plano do conhecimento e no plano histórico-social. Ou seja, a prática social defendida pelo materialismo difere da prática social do pragmatismo, que se restringe à forma fenomênica e cotidiana da atividade humana.

É necessário, portanto, distinguir a prática social utilitária, que direciona o trabalho na perspectiva do pragmatismo, de uma

prática revolucionária defendida pelo marxismo. Conforme Duarte (2010a, p. 47):

O pragmatismo identifica a prática social com a prática cotidiana, isto é, segundo a perspectiva pragmatista, a atividade e o pensamento humanos não ultrapassariam jamais a vida cotidiana. O pragmatismo ignora ou dá pouca importância às diferenças entre a vida cotidiana e as outras esferas da vida social, o que inclusive o leva a contradições insolúveis como a contradição entre o relativismo epistemológico e a centralidade atribuída pelo próprio pragmatismo, ao menos em sua forma clássica, ao pensamento científico e ao método experimental. Por não fazer distinção entre a prática utilitária cotidiana e a prática social em sua totalidade, o pragmatismo é incapaz de elaborar uma teoria da riqueza subjetiva e objetiva universal humana.

Essa teoria, não desenvolvida pelo pragmatismo, é encontrada na análise de Marx sobre a superação histórica da forma burguesa da riqueza. Ao contrário do pragmatismo, o marxismo desenvolveu uma teoria histórica e dialética da construção da riqueza material e intelectual do gênero humano.

Nos *Grundrisse*, Marx (1993, p. 487-8) afirmou que a riqueza produzida na sociedade capitalista, ao ser despida de sua forma burguesa, revela-se como: 1) a universalidade das necessidades, capacidades, prazeres, forças produtivas etc. dos indivíduos; 2) o pleno desenvolvimento do domínio humano das forças da natureza, incluindo a própria natureza humana; 3) a total explicitação das potencialidades criativas humanas sem nenhum outro pressuposto que não seja o prévio desenvolvimento histórico; 4) a transformação do desenvolvimento do gênero humano e do indivíduo em um fim em si mesmo, sem nenhum padrão de medida pré-estabelecido; 5) a transformação da vida do indivíduo em um processo no qual ele produz a si mesmo como uma totalidade de forças humanas (Duarte, 2010a, p. 47-48).

Desse modo, a prática social revolucionária defendida pelo marxismo e, conseqüentemente, pela Pedagogia Histórico-Crítica, distingue os fenômenos resultantes da alienação social (passíveis de superação histórica) daqueles que, embora produzidos a partir de uma realidade alienada, são fundamentais para a humanização e são considerados valores universais, as “[...] objetivações genéricas para-si (ciência, arte, filosofia, moral e política)” (Duarte, 2010a, p. 46), os quais devem ser incorporadas a uma sociedade que supere o capitalismo.

Existem, ainda, as teorias curriculares atuais, muitas vezes compreendidas como críticas, mas que, como aponta Saviani (2003a) em *Escola e Democracia*, são concepções que aparentam ser revolucionárias, mas que, na realidade, são reacionárias. É o caso das pedagogias do “aprender a aprender”, representadas pela pedagogia nova no passado e, atualmente, pela pedagogia das competências, que fundamentam os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, e do multiculturalismo, presente nos atuais documentos nacionais sobre currículo.

As pedagogias supracitadas, embora muitas vezes percebidas como críticas, não possuem uma perspectiva real de transformação social, apresentando, em vez disso, uma visão idealista das relações entre escola e sociedade. Mesmo que exibam análises críticas das políticas neoliberais e da sociedade capitalista como um todo, em seu cerne não defendem uma modificação radical da sociedade ligada à superação total da lógica do capital. O que essas pedagogias defendem é uma sociedade com mais solidariedade, respeito às diferenças, equidade social, menos preconceito e mais tolerância; ou seja, uma sociedade mais pacífica e humanitária. Defende-se, portanto, a cultura da paz, da adaptação e não da revolução social. Conforme Duarte (2010a, p. 35):

Como, porém, os problemas sociais mostram-se cada vez mais agudos, a solução ilusória à qual aderem essas pedagogias é a da visão idealista de educação. O adjetivo

'idealista' é usado aqui não com referência à adesão a ideais, mas com referência ao princípio segundo o qual os problemas sociais são resultados de mentalidades errôneas e, portanto, difundindo-se, pela educação, novas ideias entre os indivíduos, especialmente os das novas gerações, aqueles problemas poderiam ser solucionados. Por exemplo, a violência crescente na contemporaneidade poderia ser combatida por uma educação para a paz. A destruição ambiental poderia ser revertida por programas de educação ambiental. O desemprego poderia ser superado por uma formação profissional adequada às supostamente novas demandas do mercado de trabalho. Esse idealismo chega ao extremo de acreditar ser possível formar, no mesmo processo educativo, indivíduos preparados para enfrentarem a competitividade do mercado e imbuídos do espírito de solidariedade social.

Duarte (2010b) destaca que, a essa visão idealista, soma-se a negação da perspectiva de totalidade, tão veementemente afirmada pelo materialismo histórico-dialético e, portanto, pela Pedagogia Histórico-Crítica. Essas pedagogias compreendem a realidade de forma fragmentada, com elementos isolados e, por conseguinte, casuais. Segundo o autor, elas se recusam a compreender que esses fragmentos se articulam por relações determinadas pela essência da totalidade social.

Ao negarem a possibilidade de compreender a totalidade, essas pedagogias difundem os princípios do relativismo, que, para ele, são dois.

Em primeiro lugar, trata-se de um relativismo epistemológico: o conhecimento seria sempre dependente do ponto de referência espacial e temporal a partir do qual o sujeito procura compreender os fenômenos naturais e sociais. Se o ato de conhecer depende das particularidades do ponto de referência em que se situa o sujeito cognoscente e se é impossível situar-se para além dessas particularidades, então estariam inevitavelmente comprometidas a universalidade e a objetividade do conhecimento.

Em segundo lugar, trata-se de um relativismo cultural: o mundo humano seria constituído por uma infinidade de culturas, cada qual com seus valores, práticas, crenças e concepções sobre a natureza e a sociedade. Nenhum conhecimento pode ser considerado certo ou errado em si mesmo, estando seu julgamento sempre dependente da análise de suas funções e seus significados no interior de uma determinada cultura (Duarte, 2010b, p. 35-36).

SUPERANDO A PSEUDOCONCRETICIDADE DAS PEDAGOGIAS RELATIVISTAS

A Pedagogia Histórico-Crítica, em oposição às pedagogias relativistas hegemônicas na sociedade capitalista contemporânea, busca contribuir para abordagem marxista que supere:

[...] os limites do Iluminismo sem negar o caráter emancipatório do conhecimento e da razão; que ultrapasse os limites da democracia burguesa sem negar a necessidade da política; que transponha os limites da ciência posta a serviço do capital sem, entretanto, negar o caráter indispensável da ciência para o desenvolvimento humano; que supere a concepção burguesa de progresso social sem negar a possibilidade de fazer a sociedade progredir na direção de formas mais evoluídas de existência humana. Tudo isso se traduz, no que diz respeito ao campo educacional, na defesa de uma pedagogia marxista que supere a educação escolar em suas formas burguesas sem negar a importância da transmissão, pela escola, dos conhecimentos mais desenvolvidos já produzidos pela humanidade (Duarte, 2010a, p. 48).

Utilizando Kosik (1976), pode-se afirmar que, ao superar a fetichização difundida pelas pedagogias relativistas e utilitárias hegemônicas no campo da educação escolar, é possível destruir a pseudoconcreticidade. A destruição da pseudoconcreticidade

consiste no processo de criação da realidade concreta e da visão da realidade em sua concreticidade. As correntes idealísticas absolutizaram ora o sujeito, tratando do problema de como encarar a realidade para que ela fosse concreta ou bela, ora o objeto, e supuseram que a realidade é tanto mais real quanto mais perfeitamente dela se expulsa o sujeito dela.

Ao contrário delas na destruição materialista da pseudoconcreticidade, a liberalização do 'sujeito' vale dizer, a visão concreta da realidade, ao invés da intuição fetichista coincide com a liberalização do 'objeto' (criação do ambiente humano como fato humano dotado de condições de transparente racionalidade) posto que a realidade social dos homens se cria como a união dialética de sujeito e objeto (Kosik, 1976, p. 24).

Com essas premissas, destaca-se que a Pedagogia Histórico-Crítica, elaborada por Dermeval Saviani e desenvolvida por um coletivo de educadores, apresenta uma teoria curricular ao buscar superar a clássica contraposição entre as pedagogias da essência e as pedagogias da existência. Assume-se, na esteira de Marx, que uma sociedade comunista é fundamentalmente superior ao capitalismo e, para sua efetivação, será preciso incorporar tudo o que foi produzido na sociedade de classes, condição imprescindível para o desenvolvimento do gênero humano. Ou seja, a incorporação de toda a produção humana é *sine qua non* para o enriquecimento material e espiritual da vida de todos os seres humanos, após uma transformação social radical que supere a lógica capitalista.

Em termos pedagógicos, trata-se da superação das pedagogias do "aprender a aprender", ou seja, da superação da educação escolar em suas formas burguesas, sem, contudo, negar a importância da transmissão, por meio dela, dos conhecimentos historicamente produzidos nessa mesma sociedade.

A **Pedagogia Histórico-Crítica** se distingue das demais abordagens pedagógicas, notadamente das **pedagogias burguesas**

(como a tradicional e a do “aprender a aprender”), em sua concepção de currículo. Essa distinção reside na fundamentação em uma **concepção de mundo** radicalmente diferente: não é liberal, mecanicista, pós-moderna ou idealista, mas sim **materialista histórica e dialética**. Nessa perspectiva, para se alcançar a superação do **modelo capitalista**, a **ciência** torna-se um elemento indispensável. Sem a base do conhecimento científico, a prática pedagógica tende a se restringir ao **conhecimento imediato e pragmático**, o que inviabiliza um planejamento consistente voltado ao futuro e à transformação social.

Em síntese, um currículo fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica deve, prioritariamente, oferecer **conteúdos** que capacitem o ser humano a se **objetivar de forma social e consciente**. O objetivo é promover uma formação que conduza o indivíduo a uma existência cada vez mais **livre e universal** (Malanchen, 2016).

REFERÊNCIAS

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**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010a.

DUARTE, N. Por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo e Relativismo Cultural. *In*: DUARTE, N.; DELLA FONTE, S. S. **Arte, Conhecimento e paixão na formação humana**. Campinas: Autores Associados, 2010b.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista Ideação**, [s. l.], v. 10, n. 01, p. 41.62, 1. Sem. 2008.

KAUSTKY, K. **A Origem do Cristianismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARX, K. **Grundrisse**: foundations of the critique of political economy. Londres: Penguin Books; New Left Review, 1993.

ORSO, P. J. Os desafios do conhecimento e o método da pesquisa científica. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 05, n. 01, p. 25-39, dez. 2003.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum a consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003a.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003b.

SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia. *In*: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.



6

Newton Duarte

A OBJETIVIDADE DO CONHECIMENTO NO CURRÍCULO ESCOLAR SEGUNDO A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

DOI: [10.31560/pimentacultural/978-85-7221-640-1.6](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-640-1.6)

INTRODUÇÃO

A análise apresentada neste texto vem sendo desenvolvida no âmbito do projeto de pesquisa intitulado “Relações entre conhecimento objetivo, posicionamento ético-político e desenvolvimento dos indivíduos nas concepções de currículo da Pedagogia Histórico-Crítica e da teoria do conhecimento poderoso”¹.

O desenvolvimento sustentável de uma nação e a qualidade de vida de sua população requerem a produção e difusão de conhecimentos sobre as complexas relações entre natureza e sociedade no mundo contemporâneo. A produção e a difusão de conhecimentos operam em uma dinâmica relacional entre, pelo menos, três aspectos: a objetividade do conhecimento, o posicionamento ético-político em relação aos rumos que as ações humanas imprimem à realidade em permanente movimento e o desenvolvimento dos indivíduos como protagonistas da construção de uma sociedade que seja sustentável, que assegure a dignidade da vida de todos. Isso significa que a formação de quadros altamente qualificados para a produção de conhecimento científico e tecnológico deve ter como uma de suas bases um sistema escolar em escala nacional, que assegure a plena socialização dos fundamentos das ciências da natureza, das ciências da sociedade, das artes e da filosofia.

Ocorre que a efetivação dessa socialização escolar do conhecimento requer, entre outras condições, clareza sobre a necessidade de proporcionar às novas gerações conhecimentos que superem os limites do utilitarismo e do pragmatismo prevalentes nas práticas cotidianas. O conhecimento escolar não deve conduzir apenas ao saber fazer, mas também ao questionamento de “o que fazer”, “para que fazer” e “por que fazer”. Em direção oposta a essa concepção, a pedagogia das competências tem sido adotada como uma

1 Esta pesquisa é apoiada pelo CNPq por meio da bolsa de produtividade em pesquisa, pelo período de março de 2023 a julho de 2027 (processo n.º 303006/2022-6).

das principais referências para as reformas curriculares em todos os níveis da educação brasileira, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Marise Nogueira Ramos (2008) explica que, segundo a concepção epistemológica adotada pela pedagogia das competências, o conhecimento não é representação da realidade objetiva, mas sim uma ferramenta adaptativa:

A validade do conhecimento assim compreendido é julgada, portanto, por sua viabilidade ou por sua utilidade. Predomina, então, uma conotação utilitária e pragmática do conhecimento. Suas viabilidade e utilidade, muito além de serem consideradas históricas, são tidas como contingentes. Ou seja, não existe qualquer critério de objetividade, de totalidade ou de universalidade para julgar se um conhecimento ou um modelo representacional é válido, viável ou útil (Ramos, 2008, p. 303).

É urgente que a comunidade educacional brasileira aprofunde e amplie seus debates sobre os conhecimentos escolares, seus fundamentos e seu papel na formação das visões de mundo que orientam as tomadas de decisão, tanto no plano da vida de cada pessoa quanto no da sociedade em seu todo. Foi com a intenção de elaborar estudos que contribuam para esse debate que, em 2022, encaminhei ao CNPq o mencionado projeto de pesquisa, com foco em duas concepções de currículo, que apresentam pontos de convergência e de divergência. Uma dessas concepções é a da Pedagogia Histórico-Crítica, embasada em Saviani (2011) e em Saviani e Duarte (2021), e a outra é a Teoria do Conhecimento Poderoso, também conhecida como Realismo Social, fundamentada em Young (2008), Wheelahan (2010), Barret e Rata (2018) e McPhail, Pountney e Wheelahan (2024).

Dados os limites de tamanho deste texto, serei obrigado a deixar para outro artigo a análise da questão da objetividade do conhecimento na Teoria do Conhecimento Poderoso e me concentrarei na Pedagogia Histórico-Crítica. Ainda assim, será possível apresentar apenas alguns pontos para reflexão, deixando também para outros trabalhos o aprofundamento da análise desses aspectos.

SOBRE O CONCEITO DE OBJETIVIDADE

Antes de analisar a importância da objetividade do conhecimento para a Pedagogia Histórico-Crítica, considero necessárias algumas reflexões sobre o que entendo por objetividade. Podemos usar essa palavra para nos referirmos à realidade em si mesma ou ao conhecimento.

No primeiro caso, trata-se da admissão de que a realidade tem existência objetiva, independentemente do quanto o indivíduo a conheça, do que ele pense ou sinta sobre os eventos, fenômenos e processos que existem na realidade. No segundo caso, o da objetividade como uma qualidade do conhecimento, quando se afirma, por exemplo, que determinado conhecimento não é objetivo, isso significa que se considera que ele é subjetivo, isto é, que expressa mais o que o sujeito pensa e sente do que a realidade em si mesma. Ao contrário, quando se diz que o conhecimento é objetivo, entende-se que ele expressa adequadamente a realidade em si mesma, dentro dos limites das possibilidades de apreensão e compreensão da realidade já alcançadas pelo gênero humano em determinado momento histórico.

A objetividade do conhecimento não depende apenas dos indivíduos, mas também dos recursos socialmente disponíveis para se conhecer a realidade, incluindo métodos, procedimentos e instrumentos de análise, bem como os conhecimentos já produzidos e comprovados ou hipóteses e teorias aceitas como provavelmente corretas. Isso não exclui a necessidade de educação do indivíduo para que ele desenvolva a capacidade de diferenciar a realidade em si mesma de seus pensamentos e sentimentos, que podem ajudar ou prejudicar os esforços por conhecer a realidade e lidar com ela.

Em relação à existência objetiva da realidade, é necessário distinguir níveis e tipos de independência das coisas em relação à

subjetividade. Em primeiro lugar, há as coisas que independem inteiramente da ação humana e, portanto, da vontade, como as estrelas, cuja existência não sofre influência do que os seres humanos fazem, pensam ou sentem. Em seguida, estão os fenômenos da natureza externa ao nosso corpo que sofreram ou sofrem em algum grau efeitos de ações humanas, mas se movimentam independentemente da vontade humana, ou seja, sem incorporar finalidades em sua dinâmica. O aquecimento global é consequência das ações humanas, mas não é um processo que tenha incorporado alguma finalidade.

Depois, vêm os fenômenos e processos que, em decorrência de ações humanas dirigidas por objetivos, têm finalidades a eles incorporadas e, portanto, se movimentam de maneiras produzidas pela vontade. Nesse caso, podem ser meios que precisem diretamente do sujeito, como a ação de bater um prego com um martelo, ou meios que, durante certo período de tempo, funcionam sem a necessidade de intervenção humana, como um moinho movido pelo vento ou uma placa de captação de energia solar.

Existem ainda os processos que podem decorrer diretamente da subjetividade humana, sendo porém não intencionais ou parcialmente intencionais. Quando, por exemplo, uma pessoa se estressa com uma situação e o estresse lhe causa problemas de saúde, pode-se dizer que as consequências objetivas para o organismo da pessoa decorreram de um estado emocional, portanto subjetivo, independentemente das causas do estresse serem reais ou imaginadas.

A realidade social é uma unidade de objetividade e subjetividade, pois o ser humano existe objetivamente, mas suas ações envolvem sempre a subjetividade de quem age. As ações têm consequências imediatas e não imediatas, que são objetivas, e também consequências sobre a subjetividade de quem age e de quem sofre os efeitos das ações de outras pessoas.

Assim, no campo da atividade humana, desenvolveu-se historicamente uma complexa relação de mútua influência entre a

objetividade e a subjetividade, de modo que uma se transforma na outra. A objetividade da realidade é incorporada ao pensamento e à ação, ou seja, os seres humanos se apropriam da realidade, resultando tanto em transformações objetivas de variada amplitude, como também em transformações dos sujeitos que incorporam ao seu agir, pensar e sentir aspectos e processos da realidade externa. A realidade assume, assim, características novas decorrentes das ações movidas por finalidades, isto é, a objetividade incorpora o que antes era subjetividade. Nesse sentido a subjetividade se faz objetividade.

À medida que a realidade é transformada, os sujeitos precisam incorporar ao seu ser e seu agir aspectos que antes lhes eram externos. Nesse sentido, a realidade objetiva se transforma em características do ser e do agir dos sujeitos, ou seja, ela se faz subjetividade.

A criação – ou criatividade ou inovação – é sempre uma ação ou conjunto de ações que modificam algo que já existe. Apenas no mito de um deus onipotente existe a criação a partir do nada. Na realidade, entretanto, criar é transformar o que já existe em algo que ainda não existe.

Ao agirem movidos pela vontade, por objetivos, finalidades e também por um conhecimento correto (até onde seja possível) dos movimentos da realidade, os sujeitos tentam fazer as coisas se movimentarem de maneira favorável ao alcance de determinados fins. Isso cria objetos, eventos, processos e movimentos que não existiam antes da ação intencional. O moinho moe os grãos em obediência à vontade humana.

É necessário, porém, destacar que as ações humanas não se dirigem apenas às coisas, elas se dirigem também às pessoas, com determinadas finalidades, sendo empregados meios e estratégias objetivos e subjetivos. Quando as ações se dirigem às pessoas, normalmente a finalidade é produzir determinados efeitos em sua mente e em seu comportamento. Não são apenas as ações voltadas aos objetos que criam novas objetividades. Isso também ocorre com as ações

voltadas às pessoas, embora, nesse caso, possa ocorrer de maneira muito indireta, isto é, pode existir um intervalo de tempo relativamente grande e um conjunto também grande e diversificado de mediações entre a ação dirigida à subjetividade e suas consequências para a realidade objetiva. Certamente esse é o caso do trabalho educativo, sendo essa uma das razões pelas quais pode-se considerar um equívoco a adoção de perspectivas pedagógicas pragmáticas e imediatistas.

O CONHECIMENTO OBJETIVO NO CURRÍCULO SEGUNDO A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Uma das características da Pedagogia Histórico-Crítica é estar em permanente construção coletiva². Entretanto, pelos limites de extensão deste capítulo, concentrarei minhas considerações sobre a questão do conhecimento objetivo no currículo principalmente nos escritos de Dermeval Saviani, reconhecido como o líder dessa corrente pedagógica.

A questão da objetividade do conhecimento sempre esteve no centro da teorização pedagógica de Dermeval Saviani. No livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica* (Saviani, 1982), que teve sua primeira edição em 1980, é explicitada a referência marxista das análises ali apresentadas sobre diversos problemas da educação brasileira. Especificamente em relação à concepção de Karl Marx sobre o conhecimento, Saviani incorpora as considerações breves, porém profundamente esclarecedoras, sobre o conhecimento objetivo, registradas pelo pensador alemão no item “O Método da Economia Política” (Marx, 2011, p. 54-61).

2

Um levantamento realizado em 2023 de publicações na linha da Pedagogia Histórico-Crítica, disponíveis na internet, encontra-se em <https://marxismo21.org/pedagogia-historico-critica/>. Acesso em: 12 ago. 2025.

Como é sabido, nessas famosas páginas de uma introdução que Marx estava escrevendo para seu livro *Contribuição à Crítica da Economia Política* (Marx, 2008), mas que decidiu abandonar incompleta, ele analisa o caminho que o pensamento precisa percorrer para representar corretamente a realidade concreta como uma “rica totalidade de muitas determinações e relações” (Marx, 2011, p. 54). A reprodução mental da realidade pelo pensamento não se ocorre de forma direta, mas sim indireta, pela mediação das abstrações. Essa ideia contraria o lugar comum de que o pensamento caminharia do concreto para o abstrato.

Marx argumenta que, embora o concreto seja o ponto de partida do processo de conhecimento – posto que a realidade a ser conhecida já existe antes que os sujeitos decidam por conhecê-la –, nesse ponto inicial o sujeito capta a realidade de forma superficial, pautando-se no que parece ser concreto, mas que ainda constitui uma “representação caótica do todo” (Marx, 2011, p. 54). Saviani (1982, p. 12) emprega o termo “empírico” para se referir a esse ponto de partida do processo de conhecimento, diferenciando, dessa forma, o “empírico” do “concreto”. Segundo Saviani (2008, p. 59), nesse plano da empiria, isto é, da prática guiada pelo senso comum, a visão que se tem da realidade é “sincrética”.

Marx afirma que o pensamento, para chegar ao concreto, precisa superar a inicial representação caótica do todo e elaborar abstrações, o que requer um processo de identificação das unidades fundamentais e das relações essenciais constitutivas desse todo. É por isso que no primeiro capítulo de *O Capital*, Marx inicia a análise da sociedade capitalista por uma abstração: a caracterização da mercadoria como unidade contraditória entre valor de uso e valor de troca.

Parece ser correto começarmos pelo real e pelo concreto, pelo pressuposto efetivo, e, portanto, no caso da economia, por exemplo, começarmos pela população, que é o fundamento e o sujeito do ato social de produção como um todo. Considerado de maneira mais rigorosa,

entretanto, isso se mostra falso. A população é uma abstração quando deixo de fora, por exemplo, as classes das quais é constituída. Essas classes, por sua vez, são uma palavra vazia se desconheço os elementos nos quais se baseiam. P. ex., trabalho assalariado, capital etc. Estes supõem troca, divisão do trabalho, preço etc. O capital, p. ex., não é nada sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço etc. Por isso, se eu começasse pela população, esta seria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais precisa, chegaria analiticamente a conceitos cada vez mais simples; do concreto representado [chegaria] a conceitos abstratos [*Abstrakta*] cada vez mais finos, até que tivesse chegado às determinações mais simples. Daí teria de dar início à viagem de retorno até que finalmente chegasse de novo à população, mas desta vez não como a representação caótica de um todo, mas como uma rica totalidade de muitas determinações e relações (Marx, 2011, p. 54, inserções entre colchetes na edição citada).

Saviani (2008, p. 59) chama de “análise” o trabalho de elaboração das abstrações de que o pensamento necessita para ser capaz de compreender a realidade como uma totalidade concreta. Parte-se, portanto, da síntese, elabora-se a análise e chega-se à síntese. Nesse caso, a palavra síntese não está sendo empregada como sinônimo de resumo. Trata-se de uma visão da realidade como “um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (Kosik, 2002, p. 44).

Três anos depois, Saviani abordou novamente a questão da objetividade do conhecimento no artigo intitulado “Competência Política e Compromisso Técnico”, que depois foi incorporado como um capítulo do livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (Saviani, 2011). Nesse texto, o autor argumenta que a tese de que a escola deve transmitir o conhecimento objetivo não implica a aceitação da premissa positivista que identifica objetividade com neutralidade, já que, para Saviani, a objetividade é uma questão

epistemológica, e a não neutralidade é uma questão ideológica. O autor retornou a essa linha de argumentação em textos posteriores, como, por exemplo, em Saviani (2021, p. 145):

Em suma, o conhecimento nunca é neutro, desinteressado e imparcial. Os homens são impelidos a conhecer, em função da busca dos meios de atender às suas necessidades, de satisfazer às suas carências. Se o aspecto gnosiológico, centrado no conhecimento, tende para a objetividade, o aspecto ideológico, centrado na expressão dos interesses, tende para subjetividade. Mas esses dois aspectos não se confundem, não se excluem mutuamente, tampouco se negam reciprocamente. Ou seja, não se trata de considerar que os interesses impedem o conhecimento objetivo nem que este exclui os interesses. Os interesses impelem os conhecimentos e, ao mesmo tempo, circunscrevem-nos conforme determinados limites.

Ocorre que, se, por um lado, os seres humanos agem para atender às suas necessidades, para satisfazer suas carências, por outro, como analisei no livro *A Individualidade Para Si* (Duarte, 2013), baseando-me em *A Ideologia Alemã* (Marx; Engels, 2007), a atividade de produção dos meios de satisfação das necessidades humanas gera novas necessidades. Isso fez com que, ao longo da história humana, surgissem tipos diferentes e mais complexos de necessidades, que vão além daquelas ligadas à sobrevivência. Nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, Marx afirmou que “o homem carente, cheio de preocupações, não tem nenhum sentido para o mais belo espetáculo” (Marx, 2010, p. 110), o que significa duas coisas. A primeira é a de que é necessário primeiro satisfazer as necessidades ligadas à sobrevivência para depois ter necessidades que superem esse nível básico da existência humana. A segunda é que o desenvolvimento humano se caracteriza, entre outras coisas, pela aquisição de necessidades de nível superior, como a necessidade de apreciar o mais belo espetáculo.

As necessidades humanas não são, portanto, puramente naturais; elas são geradas pela prática social. Torna-se inevitável,

nesse sentido, a pergunta: as necessidades podem ser produzidas deliberadamente? Essa pergunta é importante por vários motivos. Um deles é educacional: a atividade educativa pode produzir necessidades nos alunos? A resposta a essa pergunta encontra-se na própria prática social, na qual se verifica que as necessidades humanas são produzidas deliberadamente de várias maneiras e em vários momentos. Esse é o caso, por exemplo, na sociedade capitalista, da propaganda comercial, que tem por objetivo a produção, nos indivíduos, da necessidade de compra de uma determinada mercadoria. Normalmente, pensa-se que as mercadorias são produzidas para satisfazer as necessidades das pessoas, mas esse processo não é assim tão simples, pois, se, por um lado, o consumo gera a produção, por outro, a produção gera o consumo. Na mencionada introdução que Marx abandonou incompleta, ele analisou, por vários ângulos, a dialética entre produção e consumo e argumentou que:

Mas não é somente o objeto que a produção cria para o consumo. Ela também dá ao consumo sua determinabilidade, seu caráter, seu fim. Assim como o consumo deu ao produto seu fim como produto, a produção dá o fim do consumo. Primeiro, o objeto não é um objeto em geral, mas um objeto determinado que deve ser consumido de um modo determinado, por sua vez mediado pela própria produção. Fome é fome, mas a fome que se sacia com carne cozida, comida com garfo e faca, é uma fome diversa da fome que devora carne crua com mão, unha e dente. Por essa razão, não é somente o objeto do consumo que é produzido pela produção, mas também o modo do consumo, não apenas objetiva, mas também subjetivamente. A produção cria, portanto, os consumidores. [...] A produção não apenas fornece à necessidade um material, mas também uma necessidade ao material. O próprio consumo, quando sai de sua rudeza e imediaticidade originais – e a permanência nessa fase seria ela própria o resultado de uma produção aprisionada na rudeza natural –, é mediado, enquanto impulso, pelo objeto. A necessidade que o consumo sente do objeto é criada pela própria percepção do objeto. O objeto de arte – como qualquer

outro produto – cria um público capaz de apreciar a arte e de sentir prazer com a beleza. A produção, por conseguinte, produz não somente um objeto para o sujeito, mas também um sujeito para o objeto (Marx, 2011, p. 47).

No caso da educação escolar, o objeto é o conhecimento, seja nas ciências da natureza, nas ciências da sociedade, nas artes ou na filosofia. A educação escolar pode e deve produzir nos alunos a necessidade de “consumo”, ou melhor, de apropriação dos conhecimentos cujo domínio não é, normalmente, demandado pelo pragmatismo da vida cotidiana. As necessidades nesse âmbito da prática social são predominantemente aquelas derivadas do esforço de adaptação ao que as pessoas chamam de “a vida tal como ela é”. Assim, por exemplo, no dia a dia, as pessoas não sentem necessidade de saber que é o movimento rotacional da Terra em torno de seu próprio eixo que gera a ilusão de que o Sol giraria ao redor de nosso planeta. Da mesma forma, em sua rotina diária, as pessoas não sentem necessidade de se questionarem sobre as razões pelas quais os governos atuais, de direita e de esquerda, submetem-se a um ser quase sobrenatural chamado mercado. Aceita-se como natural e inquestionável que todas as dimensões da vida humana sejam, na atualidade, movidas pela dinâmica do mercado. Como explicou Ágnes Heller (1994), na vida cotidiana, as pessoas agem de maneira pragmática, imediatista e espontânea, buscando, para isso, economizar pensamento, energia e tempo.

Os currículos escolares têm, cada vez mais, sido reformulados de maneira a se constituírem predominantemente por conhecimentos limitados às necessidades desse modo adaptativo de se viver. Recentemente, propus (Duarte, 2025) uma distinção entre objetividade restrita e objetividade ampliada, para diferenciar a visão que a Pedagogia Histórico-Crítica tem do tipo de conhecimento que deve integrar os currículos escolares, de concepções pragmáticas e instrumentais, como é o caso da mencionada pedagogia das competências. Essa distinção entre objetividade restrita e ampliada inspira-se na análise que Lukács (2023, p. 185) fez do que ele chamou de “materialismo

espontâneo” da vida cotidiana. Esse pensador argumenta que as pessoas, na vida cotidiana, não agem segundo as dúvidas levantadas pelas filosofias idealistas e subjetivistas, que questionam se as coisas existem objetivamente ou não. Como as pessoas precisam lidar materialmente com as coisas em suas atividades, elas sabem que as coisas existem e que têm propriedades objetivas. Se não lidarem adequadamente com essas propriedades objetivas das coisas, as pessoas não atingirão os objetivos de suas atividades. Alguém que esteja cozinhando arroz precisa cuidar para que ele não fique excessivamente salgado, para que a proporção entre água e arroz seja adequada, para que o tempo de cozimento seja controlado etc. A vida cotidiana está repleta de atividades diferentes, que exigem tipos também diferentes de conhecimento, com graus maiores ou menores de intervenção sobre a realidade material para a obtenção de determinados resultados. Nesse sentido, as pessoas agem considerando a realidade material, ou seja, agem de maneira materialista. Nenhum adulto em sã consciência deixará que uma criança coloque a mão no fogo ou na tomada elétrica, pois sabe que esse tipo de ação causa ferimentos. Lukács (2023, p. 187) afirma que nem o mais fanático seguidor de uma teoria filosófica idealista e subjetivista se deixará atropelar por um automóvel em razão dos questionamentos filosóficos sobre a capacidade de conhecimento da realidade. Isso significa que, nas atividades cotidianas, essa pessoa age espontaneamente de maneira materialista. Mas aí reside a ambiguidade e o limite desse materialismo espontâneo da vida cotidiana. Mesmo que a pessoa proceda de maneira materialista em atividades práticas cotidianas, isso não a impede de acreditar que o mundo e a vida humana são movidos por forças e seres do além, como é o caso das pessoas religiosas, ou então de pensar que a realidade não passa de uma invenção da mente, da linguagem e das convenções culturais, como pensam os pós-modernos, os relativistas e os subjetivistas de um modo geral. Lukács afirma que a força da espontaneidade do materialismo da vida cotidiana, que eu chamo de objetividade restrita, reside no fato de as pessoas agirem levando em consideração a existência material das coisas, já que, sem isso, boa parte das ações

fracassaria. Mas ele também explica a debilidade da espontaneidade desse materialismo cotidiano:

A debilidade desse materialismo espontâneo se externa no fato de que ele quase não tem consequências ideológicas ou, poder-se-ia dizer, não tem nenhuma. Ele pode coexistir comodamente com representações idealistas, religiosas, supersticiosas etc. na consciência do homem – sem nem suspeitar subjetivamente dessa contradição. Para citar exemplos, não é preciso remontar à era primitiva do desenvolvimento da humanidade, na qual as primeiras experiências de trabalho e as grandes descobertas que dele surgiram eram inseparavelmente vinculadas a representações mágicas. O homem atual também associará fatos muito reais da vida – apreendidos de modo materialista espontâneo – a representações supersticiosas, com frequência sem ter a mínima ideia de quão grotesca é essa vinculação (Lukács, 2023, p. 187-188).

Existem também aqueles que agem e pensam de maneira inteiramente objetiva no âmbito restrito de uma determinada pesquisa científica, produzem conhecimentos, desenvolvem tecnologias etc., mas essa objetividade fica circunscrita à sua especialidade científica e não se torna um princípio orientador da visão que esses cientistas têm da natureza, da sociedade e da vida humana. Nesse caso, a objetividade restrita mostra-se alienada e pode chegar a ser tão alienada que, em casos extremos, o cientista não se vê responsável pelos usos que serão feitos dos conhecimentos ou das tecnologias que ele desenvolve. Essa objetividade restrita do cientista não é espontânea como o materialismo da vida cotidiana, porque a produção de conhecimentos científicos e de tecnologia precisa desenvolver e empregar métodos que eliminem, até onde seja possível, as interferências negativas de idiosincrasias e preferências pessoais. Mas isso não impede o cientista de agir e pensar de forma bem pouco materialista, isto é, bem pouco objetiva em relação à totalidade. Um exemplo dado por Lukács é o da argumentação de Max Planck em favor da concordância entre religião e ciência:

Diante disso, até um cientista da natureza como Planck, que enfaticamente mantém a metodologia de suas pesquisas isenta de todas as modernas tentativas de mitificação, pode proclamar uma concordância entre religião e ciência (mesmo tendo uma compreensão clara da tendência desantropomorfizadora desta e do modo de ser antropomorfizador daquela). É característico que ele trace aqui a linha divisória entre o conhecer (ciência) e o agir (religião), partindo, nessa última questão, da impossibilidade do conhecimento pleno. [...] Está claro que Planck entende aqui por agir as condições de vida do cotidiano (Lukács, 2023, p. 312-313).

Para que o materialismo espontâneo da vida cotidiana e a objetividade restrita de muitos cientistas se transformem em uma visão de mundo materialista, dialética e histórica, é necessária a superação da ligação imediata entre pensamento e ação; ou seja, é necessária a mediação da teoria. Voltamos, assim, à dialética entre abstrato e concreto, tal como foi analisada por Marx. A verdadeira compreensão do concreto como uma rica totalidade de muitas determinações e relações exige a mediação das abstrações. Passar do materialismo espontâneo (a objetividade restrita) ao materialismo filosófico (a objetividade ampliada) é um processo histórico longo, com avanços e recuos.

Porém esse desenvolvimento somente é possível porque o pensamento humano supera a imediatez do cotidiano no sentido aqui indicado, isto é, porque a ligação direta entre reflexo da realidade, sua explicação intelectual e a prática é superada, e, portanto, uma série cada vez maior de mediações se intercala entre o pensamento, que só assim se torna propriamente teórico, e a prática. Somente assim é possível abrir um caminho que leva do materialismo meramente espontâneo da vida cotidiana até o materialismo filosófico (Lukács, 2023, p. 189).

Assim, um dos objetivos da escola, com o ensino dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, deve ser o da formação, em professores e alunos, da capacidade de suspensão, mesmo que

momentânea, dos modos de agir, pensar e sentir próprios da vida cotidiana. É nessa direção que interpreto duas ideias centrais da Pedagogia Histórico-Crítica, defendidas por Saviani desde a primeira metade da década de 1980. A primeira é a de que a prática pedagógica escolar é uma mediação no interior de uma prática maior, que é a prática social global. Essa ideia está presente no terceiro capítulo do livro *Escola e Democracia* (Saviani, 2008), intitulado “Escola e Democracia II: para além da teoria da curvatura da vara”. A outra ideia é a de que o papel da escola é a socialização do saber sistematizado, que se conecta ao termo grego “*episteme*”, diferenciando-se tanto da “*doxa*” (o senso comum) quanto da “*sofia*” (a sabedoria decorrente da experiência de vida). Essa ideia está presente no primeiro capítulo do livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (Saviani, 2011), intitulado “Sobre a Natureza e a Especificidade da Educação”, que, antes de ser capítulo desse livro, foi publicado em 1984, como artigo na revista *Em Aberto*, um periódico do INEP/MEC. Também no livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, Saviani usa o termo “saber objetivo”, praticamente como sinônimo de saber sistematizado, e define que a educação escolar tem as seguintes tarefas em relação ao saber objetivo:

- a. Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b. Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c. Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (Saviani, 2011, p. 08-09).

A primeira dessas tarefas precede a elaboração dos currículos e refere-se aos estudos sobre os conhecimentos, buscando-se suas formas mais desenvolvidas em uma perspectiva histórica. A segunda tarefa consiste na própria construção dos currículos escolares, e a terceira tarefa é a concretização desses currículos na atividade pedagógica escolar de ensino pelos professores e de estudo pelos alunos.

Há outros aspectos da objetividade do conhecimento, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, que não poderei analisar aqui em razão dos limites estipulados para a extensão deste texto. É o caso, por exemplo, da questão da universalidade. Saviani (2011) tocou nesse problema quando afirmou que a objetividade está ligada à universalidade. O debate sobre a universalidade do conhecimento tornou-se especialmente espinhoso após a difusão mundial, principalmente a partir da década de 1980, do pós-modernismo, ou pós-estruturalismo, que considera os conhecimentos como narrativas irrevogavelmente aprisionadas a contextos culturais particulares.

Além disso, a maneira como a objetividade do conhecimento é tratada pela Pedagogia Histórico-Crítica envolve as relações entre a noção de clássico e a objetividade. Em Duarte (2021), afirmei que clássico é uma produção humana cujo valor ultrapassa as circunstâncias de sua origem. Então, em certo sentido, um conhecimento clássico é um conhecimento que consegue explicar a realidade melhor que outras teorias. Mas isso não significa que a objetividade seja o único critério para a caracterização de um conhecimento como clássico. Uma teoria já superada pode ser considerada clássica por ser representativa de um modo de pensar que existiu em certa época e em determinado contexto sociocultural. Nesse caso, seu estudo tem importância para a compreensão da história do pensamento.

Outro aspecto que aqui não poderei desenvolver plenamente é a questão da sistematização do conhecimento. Afirmei que Saviani (2011) emprega os termos “saber objetivo” e “saber sistematizado” praticamente como sinônimos. Mas, se, por um lado, para superar

o senso comum é necessário alcançar graus cada vez maiores de sistematização do conhecimento, por outro, nem sempre um conhecimento com um grau mais elevado de sistematização se aproxima mais da realidade do que um conhecimento menos sistematizado. Como explica Lukács (2023, p. 216):

Não são raros os casos em que o pensamento cotidiano protesta – com razão – contra certos modos de objetivação da ciência (e da arte) e acaba conseguindo em última instância que seu protesto seja ouvido. A dialética dessa contraditoriedade entre a cotidianidade e a ciência ou a arte é sempre de cunho histórico-social. São sempre situações concretas, histórica e socialmente condicionadas, nas quais o pensamento cotidiano se afirma diante das objetivações superiores ou vice-versa. Porém tampouco nessa situação se pode absolutizar coisa alguma de maneira metafísica. A resistência – em última análise – vitoriosa do pensamento cotidiano contra certa ciência (ou arte) só pode ter a espontaneidade e a imediatez da vida cotidiana. Mas, com esses meios disponíveis, só se consegue chegar até a negação, a rejeição. Caso se queira superar a ciência (ou a arte) que não mais se concilia com as necessidades da vida, é preciso que essa negação espontânea dê origem a um novo tipo de ciência (ou arte), isto é, o terreno da vida cotidiana precisa ser novamente abandonado.

Um exemplo de teorias que não conseguem explicar melhor a realidade do que o senso comum é o das pedagogias do aprender a aprender. Algumas delas, como o construtivismo, podem ter um grau relativamente elevado de sistematização, mas se afastam da essência do trabalho educativo por adotarem premissas epistemológicas, psicológicas e pedagógicas que não expressam adequadamente a realidade da formação dos seres humanos. São teorias pedagógicas que negam a importância da transmissão do conhecimento, isto é, do ensino, para a formação das novas gerações.

Perante esse tipo de teoria, pensamentos menos sistematizados podem, por vezes, expressar melhor a realidade ao afirmarem,

por exemplo, que, na escola, os professores devem ensinar, e os alunos devem se esforçar por aprender o que os professores ensinam. Em Duarte (2021), argumentei que uma teoria pode, por vezes, explicar a realidade de forma menos correta que o senso comum, mas isso não deve levar à conclusão de que o senso comum necessariamente expresse melhor a realidade do que o pensamento teórico. Normalmente ocorre o oposto, ou seja, o senso comum capta a realidade de forma superficial, imediatista e imprecisa. Como explicou Lukács, a superação da relação imediata entre pensamento e ação, que ocorre na vida cotidiana, é necessária para que a objetividade (o materialismo) se torne um princípio filosófico.

Por fim, mais um ponto cuja análise não poderei aqui aprofundar é o das relações entre a objetividade do conhecimento e a transformação da realidade. Saviani (2008, p. 70) afirmou que “a verdade é sempre revolucionária”, com o que concordo inteiramente.

Michael Löwy (1994, p. 208) afirmou que a burguesia revolucionou a sociedade e chegou ao poder “sem uma compreensão clara do processo histórico, sem uma consciência lúcida dos acontecimentos” e que “o conhecimento científico do movimento social não era absolutamente uma condição do seu triunfo”. Ela foi classe revolucionária na passagem do feudalismo para o capitalismo, mas esse seu papel histórico revolucionário recorreu, muitas vezes, à “automistificação ideológica”, já que a burguesia acreditava que estava instaurando a liberdade, a igualdade e a fraternidade para todos. Mas a superação do capitalismo não poderá ocorrer dessa mesma forma.

O proletariado, pelo contrário, não pode tomar o poder, transformar a sociedade e construir o socialismo senão por uma série de ações deliberadas e conscientes. O conhecimento objetivo da realidade, da estrutura econômica e social, da relação de forças e da conjuntura política é, portanto, uma condição necessária de sua prática revolucionária; em outras palavras, a verdade é uma arma de seu combate, que corresponde a seu interesse de classe e sem a qual ele não pode prosseguir (Löwy, 1994, p. 208-209).

Entretanto, esse é um tema complexo, porque a eliminação de ilusões às quais as pessoas se apegam emocionalmente é um processo árduo e longo, que precisa ocorrer simultaneamente às transformações objetivas das práticas sociais. Não é realista esperar que os avanços nessa direção sejam homogêneos, tanto em termos da sociedade em seu todo quanto em termos das várias dimensões da vida de cada pessoa. Mas também não é ingenuidade agir individual e coletivamente em busca de formas de educação que generalizem as bases de uma existência humana na qual as pessoas não precisem de ilusões. A socialização do conhecimento objetivo pelo trabalho educativo e as ações voltadas à superação do modo de produção capitalista precisam ser duas dimensões indissociáveis da mesma perspectiva teórica e prática.

REFERÊNCIAS

BARRET, B.; RATA, E. (org.). **Knowledge and the future of the curriculum**: international studies in social realism. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2018.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

DUARTE, N. O alerta que Bellarmino daria: é perigoso estudar na escola o que é a natureza, o que é a sociedade e o que é a vida humana. *In*: PAGNONCELLI, C.; MALANCHEN, J.; MAZARO, L. D. V.; MATOS, N. S. D. (org.) **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares**: novas contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2025.

HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana**. 4. ed. Barcelona: Ediciones Peninsula, 1994.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUKÁCS, G. **Estética**: a peculiaridade do estético. São Paulo: Boitempo, 2023. v. I.

MCPHAIL, G.; POUNTNEY, R.; WHEELAHAN, L. (org.) **Emerging perspectives from social realism on knowledge and education**. London: Routledge, 2024.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

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

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

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

RAMOS, M. N. Pedagogia das competências. *In*: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 2. ed. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1982.

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

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

SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia. *In*: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas: Autores Associados, 2021.

WHEELAHAN, L. **Why knowledge matters in curriculum**: a social realist argument. London: Routledge, 2010.

YOUNG, M. F. D. **Bringing knowledge back in**: from social constructivism to social realism in the sociology of education. London: Routledge, 2008.



7

*Bruno Pinheiro Natale
Ana Carolina Galvão*

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE CONCEPÇÃO DE MUNDO NA ESCOLA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA

DOI: [10.31560/pimentacultural/978-85-7221-640-1.7](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-640-1.7)

E o senhor tirava os óculos e punha-os em Miguilim, com todo o jeito.

— Olha, agora! Miguilim olhou. Nem não podia acreditar! Tudo era uma claridade, tudo novo e lindo e diferente, as coisas, as árvores, as caras das pessoas. Via os grãozinhos de areia, a pele da terra, as pedrinhas menores, as formiguinhas passeando no chão de uma distância. E tonteava. Aqui, ali, meu Deus, tanta coisa, tudo...

*(Manuelzão e Miguilim,
Guimarães Rosa, 1984, p. 139)*

INTRODUÇÃO

Neste texto, objetivamos apresentar uma concepção de didática que tem sido adotada pelo grupo de pesquisa “Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Escolar”, da Universidade Federal do Espírito Santo, em consonância com os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. O grupo foi constituído em 2011 e se debruça especialmente sobre as expressões da prática pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento. As pesquisas realizadas ao longo dos anos pelo grupo e por pesquisadores da Pedagogia Histórico-Crítica, de modo geral, permitiram-nos aprofundar os estudos para a compreensão de uma didática que esteja intrinsecamente relacionada a uma concepção de educação que seja, além de analítica e radical, transformadora da prática docente e norteadora de um processo de transmissão dos conhecimentos adquiridos ao longo da história da humanidade às gerações mais novas.

A didática, entendida como um campo de conhecimento inerente à pedagogia e fulcral ao processo educativo, está diretamente relacionada com a teoria do conhecimento, portanto, com o método

que assumimos para explicar não só a educação, mas também as relações sociais do mundo em que vivemos. Qualquer proposta que fuja dessa relação recairá em uma didática carregada de ecletismo epistemológico, que oblitera os elos lógicos de qualquer campo científico, ou em uma didática que acaba por elevar a metodologia ao status de objetivo final da prática docente. Não citamos essas duas consequências sem fundamento; muito pelo contrário, sabemos que esse quiproquó é justamente o que tem direcionado grande parte das práticas escolares e das pedagogias atuais (Duarte, 2011).

As contradições do mundo da mercadoria recaem sobre a educação como o peso do trabalho recai sobre qualquer trabalhador pauperizado. A educação não é uma ilha cercada por essas relações; pelo contrário, ela delas participa, expondo e, muitas vezes, reproduzindo as mesmas contradições que o capitalismo opera em nossas vidas e, dialeticamente, pode também fornecer condições para a compreensão do capital e da vida cotidiana, das mínimas situações de exploração às quais a classe trabalhadora é submetida. Essa mediação dialética entre o mundo do capital e a vida cotidiana (Lefebvre, 1991) é onde localizamos outro assunto que move nossos escritos: a concepção de mundo.

Por muitas vezes, o termo “concepção de mundo” é usado como uma espécie de compreensão individual que se forma sobre o mundo exterior. Não é raro que esse termo esteja impregnado de pensamentos que excluem o indivíduo enquanto sujeito partícipe desse mundo, levando a conclusões totalizantes e até totalitárias. Esse fenômeno revela uma luta histórica entre conhecimentos cotidianos e conhecimentos científicos, que destinou à formação de concepções de mundo um lugar não cognoscível, um lugar onde as categorias e os conceitos mais desenvolvidos pela humanidade não precisam operar. Aliada à fragmentação que o capitalismo causa na ciência, transformando-a em particularidades atomizadas de um objeto cada vez mais específico, a relação entre teoria do conhecimento e concepção de mundo pôde, aos poucos, desaparecer (Lukács, 2010).

Talvez pareça que o que chamamos ordinariamente de “concepção de mundo” seja um objeto das ciências humanas, mais especificamente das ciências sociais. Mais vulgar ainda seria anuir esse termo a esferas ou instituições que atuam sobretudo na vida cotidiana: igreja, família, grupos de oração, núcleos de amigades etc. Se a formação da consciência humana é um atributo do psiquismo e, como tal, depende da apreensão de conceitos científicos, não seria justo restringir as concepções que essa consciência pode formar a aspectos cotidianos ou pouco cognoscíveis. Assim, a concepção de mundo é assunto de extrema importância para a educação, como deve ser para qualquer ciência particular. Visto que faz parte de um processo de humanização e de construção de um ser social, afirmamos que a concepção de mundo é transformada à medida que mais se conhece sobre o mundo, à medida que mais se compreendem as mediações que permitem que esse conhecimento sobre o concreto se efetive.

A metáfora de conceber o mundo é muito bem expressa por Guimarães Rosa na história de Miguilim (1984). Mesmo Miguilim vivendo diversas situações que o fizeram sentir, emocionar-se e interagir, há um momento em que ele enxerga o mundo sob uma nova perspectiva. São os óculos de Miguilim que o fazem descobrir outras relações, enxergar o Mutum, o verde dos buritis, o mato escuro por cima do morro, não por causa das lentes, não com outros olhos, mas com os mesmos olhos, agora mediados por um objeto concreto. Para a Pedagogia Histórico-Crítica e, portanto, para a didática histórico-crítica, a prática educativa, como mediação no processo de humanização na sociedade, e a transmissão de conteúdos científicos, artísticos e filosóficos são, por excelência, os caminhos por meio dos quais formamos, também por meio do estudo, uma concepção de mundo¹.

1 “Como sabemos, a atividade educativa pressupõe sempre uma determinada concepção de mundo, de ser humano, de sociedade e, conseqüentemente, de educação. Essa última, quando assume o caráter de uma teoria que orienta de forma intencional a prática educativa, se chama pedagogia. Portanto, as pedagogias se diferenciam, num primeiro nível, que se situa no âmbito dos pressupostos, pela concepção de mundo, de ser humano e de sociedade” (Saviani, 2025, p. 52).

DIMENSÃO ONTOLÓGICA E A DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA

Em termos históricos, a didática atravessou caminhos longos e com diversos meandros para consolidar-se enquanto dimensão da Pedagogia. Muito embora, de forma geral, possamos dizer que a didática estuda os objetivos, conteúdos, meios e condições do processo de ensino, os vínculos teóricos entre esses objetivos e conteúdos devem ser estudados e explicitados de acordo com os fundamentos que estabelecemos entre a didática e a educação. O que estamos apontando é que a didática está intimamente conectada à educação, em especial à psicologia da educação² e à teoria do conhecimento. Assim, o método que assumimos para refletir e construir a educação deverá influenciar diretamente a didática. Para seguir nosso caminho de análise sobre didática e concepção de mundo, pretendemos, neste item abordar a conexão que a didática deve possuir com a teoria do conhecimento.

A Pedagogia Histórico-Crítica fundamenta uma prática educativa que visa à socialização do conhecimento científico por meio de sistematização, sequenciamento e dosagem, transformando esse conhecimento em saber escolar divulgado às novas gerações. Portanto, a transmissão dos conteúdos é parte nevrálgica dessa pedagogia, não de qualquer conteúdo, mas de conteúdos científicos, artísticos e filosóficos clássicos. A educação é, sabidamente, um processo mais amplo; porém, na sociedade moderna, o local por excelência para que esse processo de transmissão dos conhecimentos mais desenvolvidos pela humanidade ocorra de maneira sistematizada é a escola. Com isso, não descartamos a importância dos

2 Os trabalhos da Pedagogia Histórico-Crítica sobre a psicologia da educação estão pautados na psicologia histórico-cultural e possuem diversas contribuições que relacionam ambas, destacamos aqui o trabalho de Lígia Marcia Martins (2013).

processos educativos originados na vida cotidiana, mas localizamos a função da escola na sociedade moderna.

Assumimos, em nossas pesquisas, uma proposição científica materialista histórico-dialética, baseada, sobretudo, nas análises dialéticas de Marx sobre a contradição capital-trabalho. Como sabemos, Marx possui pouca produção específica sobre educação. Seu trabalho oferece, principalmente, contribuições à economia, à sociologia, ao direito, à história e à filosofia. Na verdade, o marxismo constitui, desde o século XIX, um sistema filosófico e, como tal, não pôde se furtar a um objeto específico deste campo: “aquilo que trata a filosofia, aquilo que leva o homem a filosofar: são os problemas que o homem enfrenta no transcurso de sua existência” (Saviani, 2004). O transcurso da existência humana trata essencialmente de sua dimensão ontológica, das questões objetivas e subjetivas que formam o ser enquanto ser social; logo, nenhuma teoria, inclusive as que envolvem diretamente a educação, pode escapar à dimensão ontológica de seus problemas.

O papel da ontologia na história e no presente do pensamento humano é, pois, concretamente determinado pela constituição ontológica do próprio ser do homem e, por isso, não é [...] eliminável de nenhum sistema de pensamento, nenhum domínio do pensamento e antes de tudo, naturalmente, de nenhuma filosofia (Lukács, 2010, p. 36).

György Lukács³ foi um filósofo húngaro que trouxe contribuições em diversos campos para a crítica marxista ao capitalismo. Dentre suas contribuições, destacam-se os temas da ontologia, da reificação e da consciência de classe, além das críticas literárias. A dimensão ontológica permeia toda a obra de Lukács; porém, aqui trabalharemos com duas de suas obras, uma delas que aborda o tema tangencialmente – *História e Consciência de Classe* (2003) – e outra que o aborda diretamente – *Prolegômenos para uma Ontologia*

do ser social (2010). Ao expor as teorias de Kant⁴ e Hegel⁵ sobre o conhecimento, produzidas na Alemanha dos séculos XVIII e XIX, Lukács as contrapõe, apontando que não só a dimensão ontológica é central para o sistema filosófico marxista, como é no concreto, na realidade concreta, e não em esquemas lógicos abstratos, que essa dimensão ontológica se localiza. Portanto, para a análise que estamos construindo, nosso sistema filosófico e educativo deve estar baseado na concretude das relações sociais humanas e, entre elas, o trabalho ocupa posição fulcral.

Para Marx (2004), o trabalho é uma atividade que caracteriza a transformação da natureza em produtos de necessidades humanas variadas. Porém, como a humanidade também está inserida na natureza, essa transformação não se limita a tudo o que ela transforma; não se limita a uma vara de linho transformada em casaco, mas também a um processo que transforma o próprio ser humano. Enquanto produz coisas para saciar suas necessidades, a humanidade também produz a si mesma. Essa produção não pode ser atribuída a um indivíduo ou a um povo determinado⁶, mas sim a um momento histórico da produção social que possibilita determinados meios de produção. Assim, a humanidade, quando transforma a natureza, também produz a si mesma enquanto ser social partícipe dessa natureza. A atividade responsável por esse processo é o trabalho. Mas é também por meio do trabalho que produzimos o nosso

4 Segundo Lukács (2010, p. 53), Kant “[...] quer fundamentar a realidade partindo da capacidade de conhecimento, e não fundar o conhecimento partindo do ser”.

5 Hegel alcança “[...] consequências ontológicas reais e legítimas para o ser social” (Lukács, 2010, p. 55) e assume que “[...] em determinadas circunstâncias concretas (casuais), podem produzir uma base para o surgimento da vida, mas isso é apenas uma das possibilidades inerentes ao processo, e em nenhuma circunstância é sua própria essência” (Lukács, 2010, p. 57).

6 Na análise das formações econômicas pré-capitalistas, Marx aponta como a produção específica de si enquanto indivíduo constitui também a produção específica da sociedade em que esse indivíduo vive. Nessa análise, os elementos modernos como a divisão de classes, a divisão do trabalho ou a estratificação da sociedade estão presentes. Ainda há uma dimensão ontológica baseada na relação concreta que a atividade do trabalho estabelece com a natureza, muito embora as relações capitalistas, que tornam o trabalho abstrato, estejam ausentes nas sociedades que ele analisa.

próprio afastamento da natureza, ou melhor, o nosso próprio distanciamento de nossas necessidades biológicas, portanto, essenciais. “Como o trabalho – base fundadora de toda sociabilização humana, mesmo da mais primitiva – destaca tendencialmente o ser humano da esfera das necessidades biológicas mais puramente espontâneas e de sua satisfação apenas biológica” (Lukács, 2010, p. 46).

Com isso, afirmamos que é a partir da atividade material que se desenvolve o pensamento e, dessa forma, como principal atividade mediadora entre natureza e sociedade, o trabalho é, antes e junto da educação, processo universal da humanização. Reconhecemos que, na sociedade moderna, o trabalho perde sua relação de simbiose com a natureza, passando a ser elemento substancial do intercâmbio de mercadorias, até converter-se ele mesmo em uma mercadoria, com sua especificidade de produzir valor e de tornar, com isso, a exploração do trabalho a substância do capital. Deixamos, assim, de ver o trabalho como mediação entre a humanidade e a natureza, para fazer do trabalho uma mediação para a exploração da humanidade e a consequente reificação do trabalhador (Lukács, 2003). No atual estágio do capitalismo, o trabalho abstrato é a atividade que aliena a humanidade e fetichiza as relações sociais: de trabalho concreto para trabalho abstrato; de necessidades para mercadorias; de relações objetivas para relações reificadas. A sociedade moderna transformou a dimensão ontológica da humanidade em uma relação coisificada e envolta em misticismo. “Desse fato básico e estrutural é preciso reter sobretudo que, por meio dele, o homem é confrontado com sua própria atividade, com seu próprio trabalho como algo objetivo, independente dele e que o domina por leis próprias, que lhes são estranhas” (Lukács, 2003, p. 199).

O confronto entre o ser humano e sua própria atividade possui um caráter dominador: a atividade humana, o trabalho, além de produzir a humanidade enquanto tal, também a domina e a coisifica, tanto “sob o aspecto objetivo quanto sob o subjetivo” (Lukács, 2003, p. 199). Esse processo não cessa com seu caráter revelador;

não basta conhecer o processo de alienação e reificação do trabalho para se libertar de suas amarras; entretanto, é necessário conhecê-lo para produzir-se enquanto humano. O trabalho, tanto em seu aspecto objetivo quanto subjetivo, é formador da dimensão ontológica do humano, por ser impossível retirá-lo da relação com a natureza; afirmamos também que é impossível retirar essa mesma dimensão ontológica da educação. A educação é a mediação da prática social global (o trabalho) que permite à humanidade tornar-se humana; em outras palavras, ela é responsável pelo processo de humanização na sociedade. Como dissemos anteriormente, a escola é o espaço em que a prática educativa moderna ocorre por excelência e esse é, portanto, o papel da escola moderna: humanizar os indivíduos para que acessem a maior quantidade possível de conteúdos científicos, artísticos e filosóficos de qualidade, podendo, assim, compreender as relações que permeiam esse processo de humanização, bem como as contradições que envolvem nossa formação ontológica por meio do trabalho: alienação, fetichização e reificação das relações humanas.

Fizemos esse caminho pela teoria do conhecimento e pela ontologia no marxismo para chegar à educação, apontando nossas referências científico-filosóficas, pois a questão ontológica é importante para a educação, uma vez que é a partir dela que podemos levantar questões como: o que ensinar? O que é o ato educativo? O que é uma prática de ensino? Qual a finalidade da prática educativa?

Para aprofundarmos essa mesma dimensão ontológica como elemento da didática histórico-crítica, não poderemos, neste espaço, tecer longas análises, muito embora acreditemos que essa exposição anterior seja suficiente para compreender que “A didática histórico-crítica se caracteriza por uma atividade cuja dimensão ontológica não pode ser desconsiderada” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 139). Precisamos reinserir a dimensão ontológica do ser social como fundamento da educação, pois é ela que nos conecta com nossas perspectivas teóricas e filosóficas e, logo, influenciará todos os aspectos da prática educativa.

DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA, DIMENSÃO ONTOLÓGICA E O ALUNO CONCRETO

Trabalhamos até aqui para estabelecer um vínculo entre a educação e a teoria do conhecimento, especificamente a teoria materialista histórico-dialética do conhecimento, que visa estabelecer uma relação com a formação do ser para abordar o objeto particular da educação: a humanização do ser humano. Apontamos, então, que a dimensão ontológica é elementar e influenciará diretamente a concepção de mundo de seus agentes: professores, gestores e alunos. A didática, como campo de conhecimento da educação, também deve possuir esse mesmo vínculo ontológico, o qual enfatizamos como um dos fundamentos da didática histórico-crítica (Galvão; Lavoura; Martins, 2019).

Estamos cientes de que a didática, com base em seus vínculos com a pedagogia, generaliza processos e procedimentos obtidos na investigação das ciências particulares, dos conteúdos que dão embasamento ao ensino e à aprendizagem e das situações concretas da prática docente. A didática é um componente que está diretamente relacionado com a prática educativa, não só com o chão da escola, mas com o chão da sala de aula. Porém, o fato de a prática educativa ter relação com o que chamamos de prática social não leva diretamente à relação com a vida prática ou com a vida cotidiana, buscando explicações que vão além dos aspectos empíricos do indivíduo. A didática, assim como a prática educativa como um todo, deve buscar uma tensão dialética entre o aluno empírico⁷ e o aluno concreto, visando sempre o aluno que está inserido em um mundo que não é unicamente de compreensão cotidiana; um aluno que compreende o processo educativo como incorporação de

7

"O aluno empírico, o indivíduo imediatamente observável, tem determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua condição empírica imediata" (Saviani, 2011, p. 71).

reflexões e aprendizagens realizadas antes de sua existência singular. Com isso, queremos separar uma didática concreta, que visa esse aluno concreto, de uma didática abstrata que, ao buscar as compreensões e realizações cotidianas dos indivíduos, acaba por reproduzir esse mesmo cotidiano que, na maioria das vezes, está envolto nas misérias que o capitalismo produz.

Visando alcançar o aluno concreto, a didática histórico-crítica entende que também está inserida nesse mundo concreto, no mundo no qual permeiam, em tendência de totalidade, as relações capitalistas. Assim como há uma intencionalidade na didática histórico-crítica, também há uma prática educativa intencional no capitalismo; há uma intencionalidade na condução dos objetivos da educação, nas políticas curriculares e na didática, conectando efetivamente o capitalismo à educação.

A ideia de aluno empírico e de aluno concreto expõe o mesmo movimento teleológico do cotidiano à ciência, da aparência à essência: “o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo mentalmente como coisa concreta” (Marx, 2004, p. 259). O capitalismo tem produzido um aluno-indivíduo que deixa cada vez mais de compreender as relações sociais que o cercam; daí as principais demandas da didática hegemônica estarem relacionadas, sobretudo, a conteúdos cotidianos, a questões “socioemocionais” ou a comportamentos atitudinais dos alunos. Esses aspectos são, evidentemente, importantes para tornar-se humano, porém não são suficientes, de forma independente, para constituir concretamente um sujeito atuante na sociedade. Faltam os conteúdos que permitem acessar a dimensão ontológica da humanidade, a dimensão de pensar a si mesmo como um desvendar do mundo. O capitalismo, ao influenciar as políticas educacionais e curriculares por meio das instâncias educacionais estatais (secretarias, diretorias de ensino etc.), não só permite a

reprodução do aluno empírico, como cria a geleia de aluno⁸: um aluno que equivale a qualquer outro, indiferentemente da forma natural que possua, mas que deve, de forma generalizada, representar uma massa de dados esvaziados de sentido.

O desenvolvimento do capital como relação social precisa executar de forma violenta a alienação do trabalhador, ou seja, precisa separá-lo das condições materiais que determinam sua reprodução individual. Essa separação é um processo longo: são séculos de história que atravessam revoluções industriais, revoluções sociais e colonizações para transformar o trabalho, como atividade que caracteriza a humanidade, em trabalho abstrato, que caracteriza a produção de mais-valor. Para a educação, o processo também é longo. São séculos de produção de conhecimentos que vão atribuir à escola o lócus moderno da transmissão dos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos mais desenvolvidos. Embora as teorias pedagógicas tenham historicamente se firmado em suas incoerências, nas últimas décadas temos visto o fortalecimento da secundarização dos conteúdos seculares. De maneira oposta ao que as pedagogias do “aprender a aprender” (Duarte, 2011) teorizam, a escola deve ser o lugar em que os conhecimentos espontâneos são colocados em suspensão para que outros conhecimentos, produzidos genericamente, possam explicá-los, retirando-os tanto dessa suspensão quanto trazendo-os de forma mais elaborada, ou sintética.

Se a educação se exime da responsabilidade de transmissão dos conteúdos clássicos, ela isenta a didática de uma prática educativa que qualifica o psiquismo das gerações mais novas e, portanto, transforma o aluno em uma massa de jovens que importa para os dados educacionais (presença em avaliações externas, quantidade

8 Na análise do processo de valorização do capital, Marx aponta, na forma de valor relativa e desdobrada, que o trabalho que cria valor se torna “trabalho que equivale a qualquer outro trabalho humano, indiferentemente da forma natural que ele possua e, portanto, do objeto no qual ele se incorpora, se no casaco, ou no trigo, ou no ferro, ou no ouro etc” (Marx, 2013, p. 193), o que é chamado por ele de geleia de trabalho.

de aprovações etc.) e interessa para procedimentos atitudinais: auto-consciência para conhecer suas emoções; habilidades de relacionamento para suportar as barbáries do capitalismo; resiliência para suportar as atrocidades do mundo do trabalho; tomada de decisão “responsável” para entender como se adaptar às misérias produzidas pela sociedade da mercadoria. Esse apagamento da possibilidade de transformação do psiquismo, de desenvolvimento dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, transforma o aluno, assim como o capital transforma o trabalho, em geleia de aluno.

É justamente nesse momento de crise mais profunda do capitalismo e da contradição capital/trabalho que a educação se coloca em um cenário de obscurantismo metodológico: esvaziamento dos conteúdos escolares (matemática, história, geografia etc.), causando também um esvaziamento dos princípios teóricos e elementares da didática. A didática tornou-se algo à deriva e, coerente com a base de teorias pedagógicas que esvaziam o processo educativo, é descartada em sua função na dinâmica escolar. Para trazê-la de volta ao chão, é preciso retomar a dimensão ontológica da construção do ser social na educação. Se a dimensão ontológica permite o questionamento sobre o que é o ser, como o ser constrói o mundo e, com isso, constrói a si mesmo, e quais mediações são necessárias para essa construção, cabe à didática, por meio de sua dimensão ontológica, questionar qual é a finalidade da prática educativa, seus objetivos e o que ensinar para que se efetive enquanto transmissão dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos mais desenvolvidos no atual estágio da produção do conhecimento.

Com isso a dimensão ontológica deve caminhar para que cada professor possa definir a finalidade do ensino (o que se traduz nos objetivos do planejamento), seu objetivo de ensino (os respectivos conteúdos advindos do conhecimento sistematizado acerca dos fenômenos da realidade que delineiam as áreas do conhecimento e convertidos em saber escolar), bem como as possíveis ações e operações a serem realizadas para a efetiva incorporação dos

instrumentos culturais transmitidos (as formas de realização das situações de ensino e aprendizagem escolar) (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 139-140).

A dimensão ontológica da didática histórico-crítica é o que nos permite perguntar sobre o fundamento da educação, sobre a educação como mediação da prática social e sobre aonde deve chegar a prática educativa. Tais perguntas têm progressivamente desaparecido da sociedade e, portanto, da escola. Enquanto a primeira dessas questões se resume à obtenção da representação moderna e fetichista do trabalho, o dinheiro, a segunda reproduz as concepções de mundo que retroalimentam a sujeição do trabalhador ao trabalho abstrato ou, em termos mais atuais, a autoexploração desse trabalhador. A didática que não questiona a essência dessa realidade permite o esvaziamento da prática educativa, desiste de mediar o conhecimento e, portanto, abre mão dele em favor dos conhecimentos espontâneos, recusando-se a ampliar as máximas possibilidades de desenvolvimento do ser.

Quando abandonamos a dimensão ontológica da educação, abandonamos também a “passagem do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, ou seja, a passagem da síntese à análise pela mediação da análise” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 127); a educação perde a lente que possibilita desnudar o mundo, perdem-se assim, os óculos de Miguilim.

Se o primeiro elemento da didática histórico-crítica é a dimensão ontológica, podemos dizer que o primeiro passo para a didática negar a si mesma enquanto pertencente à prática educativa é a recusa ou o ocultamento dessa dimensão. Se a didática não questiona qual é a finalidade da educação, quais objetivos ela pretende atingir e qual é sua relação com a teoria do conhecimento, ela está necessariamente a serviço de uma educação inerte aos interesses de reprodução do capital. E é justamente para não reproduzir esses interesses que a didática histórico-crítica assume a transmissão dos

conteúdos científicos, históricos e filosóficos como núcleo central de sua atuação. Os conteúdos mais desenvolvidos em quaisquer áreas do conhecimento devem ser socializados pela escola às novas gerações de forma sistematizada e dosada. “Sem conteúdos relevantes, que mobilizem as formas de pensar dos alunos e os permitam a inteligibilidade da realidade concreta, a prática pedagógica configura-se como uma farsa, como um arremedo” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 145).

É o trabalho educativo que precisa ter como objetivo, por meio de ações intencionais, planejadas e sequenciadas, promover o desenvolvimento do ensino e o desenvolvimento do psiquismo dos alunos, atuando diretamente na formação da concepção de mundo desses sujeitos.

CONCEPÇÃO DE MUNDO E A DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA

Mas, afinal, o que é concepção de mundo? É possível forjarmos uma concepção de mundo na escola? No início deste capítulo, apontamos que a concepção de mundo, tratada de forma individual e isolada, é, muitas vezes, compreendida como uma formação pré-científica ou pseudocientífica; daí esse termo vincular-se muito mais a instituições ou a condutas morais voltadas a instâncias cotidianas do que a espaços de produção de conhecimento, como universidades, movimentos sociais, movimentos culturais, sindicatos e, até mesmo, a escola.

Dentre as diversas instâncias da esfera cotidiana que formam concepções de mundo, a religiosa tem destacada penetração na escola. Muitas vezes, os professores são cerceados de confrontar as concepções de mundo cotidianas dos estudantes com a científica.

Há razões diversas que ajudam a explicar o abandono, na escola, de uma concepção de mundo científica, como a própria assunção de concepções pedagógicas que referendam e priorizam os conhecimentos cotidianos, numa perspectiva de “pós-verdade”⁹, e legislações que visam punir docentes que desafiem as concepções religiosas¹⁰.

São elementos que acabam por referendar o abandono ou a limitação de um momento importante do processo de transmissão de conteúdos que contribuam para a superação das concepções cotidianas. Neste capítulo, afirmamos que a didática histórico-crítica deve agir na contramão dessa compreensão, o que significa não renunciar à concepção de mundo histórico-dialética que fundamenta nossa prática educativa.

A formação do que é concepção de mundo possui diferentes momentos históricos; entretanto, de acordo com Lukács (2010), é no embate com a religião que esse problema ganha aspectos irreversíveis. Ao longo da história, a ciência assume independência de produção em relação à religião e, com isso, uma possível independência de concepção de mundo poderia ter sido forjada. Muito embora a separação entre ciência e religião tenha sido um movimento essencial para o desenvolvimento científico, filosófico e

9 “A pós-verdade é um neologismo criado para descrever como se modela a opinião pública, negligenciando fatos objetivos e apelando para o campo das emoções e crenças pessoais, dentro da lógica de que o que parece ser verdade é mais importante que a verdade” (Della Fonte, 2022, p. 57).

10 No momento de elaboração deste material, acaba de ser aprovada pela Assembleia Legislativa do Espírito Santo a Lei Estadual n.º 12.479/2025, que “Assegura aos pais e aos responsáveis o direito de vedar a participação de seus filhos ou de seus dependentes em atividades pedagógicas de gênero realizadas em instituições de ensino públicas e privadas”. O art. 2º da Lei assinala que “atividades pedagógicas de gênero são aquelas que abordam temas relacionados à identidade de gênero, à orientação sexual, à diversidade sexual, à igualdade de gênero e a outros assuntos similares” (Espírito Santo, 2025, p. 117). Não se pode desconsiderar, como explicam Lionço et al. (2018, p. 601), que “A presunção de que o mundo assiste à propagação de uma ‘ideologia de gênero’ foi originalmente acionada por autoridades eclesiais católicas para promover um clima de pânico moral em torno a uma iminente ruína moral da civilização humana, tendo sido, em seguida, apropriada por fundamentalistas religiosos/as neopentecostais. Dessa confluência resultou uma ação coordenada dessas/es atrizes/atores para incidir em debates sobre proposições legislativas e de políticas públicas no campo da educação pública”.

artístico da humanidade, é, contraditoriamente, um dos problemas que Lukács aponta como germinal para o distanciamento entre a ciência e a concepção de mundo.

Nas crises espirituais dos tempos de transição, a ligação das ciências com as questões gerais da concepção de mundo era muito intensa. Não tivesse esgotado os conflitos assim originados, a ciência jamais teria conseguido sua independência, necessária para a indústria. Mas, assim que esta foi obtida, essa ligação inicial com questões de concepção de mundo pôde aos poucos desaparecer (Lukács, 2010, p. 62).

A escola foi dominada pela disputa entre as concepções de mundo cotidianas e as produzidas pela ciência e acabou “resolvendo-a” por uma separação: coube aos conteúdos cotidianos formarem uma visão de mundo, enquanto a escola tangencia essa visão. Nesse sentido, o termo “visão” pode reproduzir uma primazia por um dos sentidos humanos e enfatizar o aspecto da percepção do aluno. Adotamos o segundo termo como prevaletente para evitar o primado de um sentido (visão) sobre um processo de articulação e abstração do pensamento (concepção). Acreditamos que essa reflexão auxilie a evitar solipsismos nas concepções de mundo dos indivíduos. Desenvolver uma visão do mundo individual seria então uma contradição entre termos e resultaria em uma formação através dos “achismos” desse indivíduo. Procuramos o contrário, concepção de mundo é algo necessariamente coletivo e, por tal, deve ser alvo de estudo, descobertas e pesquisas visando não acabar com o pensamento cotidiano, mas superá-lo, transformando essa visão em concepção.

A concepção de mundo é sempre simultaneamente individual e coletiva, isto é, ela possui características singulares que correspondem às singularidades da vida de cada indivíduo, sem nunca deixar de ser constituída coletivamente tanto em seus conteúdos como em suas formas (Duarte, 2016, p. 100).

As pedagogias que dão primazia aos conhecimentos cotidianos na sala de aula utilizam como álibi as necessidades práticas dos indivíduos, enfatizando que a escola só possui significado na medida em que é relevante na vida prática do aluno. Ora, a necessidade prática da nossa vida é, sem sombra de dúvida, algo primordial – não há vontade de estudo que resista à necessidade de se alimentar ou de resolver questões cotidianas das mais simples –, seja ela no âmbito do trabalho ou não. A essa percepção e capacidade de resolver os problemas concretos, de compreender que a realidade exige uma resposta e, portanto, imperativamente existe, independentemente de nossa vontade (de estudar, ler, desenhar, nadar ou correr), Lukács chamou de materialismo espontâneo. O que propomos é que esse materialismo espontâneo seja compreendido e superado pelas mediações que a transmissão de conteúdos deve fornecer. São essas mediações que atuam no desenvolvimento da concepção de mundo dos alunos, que diz respeito a “[...] ensinar a pensar o mundo empregando mediações teóricas, abstrações, elaborações mentais que não estão em relação direta com as experiências práticas dos indivíduos” (Teixeira; Massi, 2022, p. 109). Se não buscamos desenvolver, de forma intencional, as mediações necessárias para a compreensão e a formação da concepção de mundo, esvaziamos o sentido da escola, permitindo que ela seja reprodutora da realidade cotidiana.

A concepção de mundo que a escola pretende formar deve ter como objetivo a compreensão dos fundamentos teóricos e abstratos que permitem ao estudante e ao professor mover-se da síntese à síntese: sair de uma concepção fragmentada do mundo para uma visão de totalidade – não ignorando os conhecimentos cotidianos, mas incorporando-os ao processo de conhecimento. A concepção de mundo desenvolve-se, então, na relação dialética entre o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, não existe uma didática para formar a concepção de mundo; existe, sim, uma concepção de mundo que orienta a prática educativa e a didática.

Por mais que a Pedagogia Histórico-Crítica possua uma concepção de mundo a oferecer, não podemos afirmar que exista um método para gerar reflexões que tornem essa concepção cada vez mais objetivações *para-si*¹¹, cada vez mais individualizações reflexivas que gerem universalidades de pensamento sobre o mundo. A concepção de mundo deve estar em formação, em um processo constante de questionamento teleológico, que permita o desenvolvimento de conteúdos científicos, artísticos e filosóficos tanto para os alunos quanto para os professores.

Para produzirmos uma concepção de mundo que se utilize dos conhecimentos mais desenvolvidos da humanidade, como já afirmamos, precisamos suspender o cotidiano, compreender as abstrações e generalizações que permitem trazê-lo de volta ao chão de forma concreta, ou seja, compreendido em suas múltiplas determinações. É como Miguilim, quando abandona o Mutum porque aprende que a vida, a terra e os conhecimentos sobre elas são maiores do que seu cotidiano pode mostrar. Com isso, ele expande não somente sua passagem pelo mundo, mas também sua forma de compreendê-lo.

Retomando nosso caminho de construção dessa análise, podemos apontar alguns pressupostos para que a concepção de mundo seja objeto de atenção da educação e, conseqüentemente, da didática histórico-crítica:

1. Todo o processo de formação científica e educacional incita uma concepção de mundo.
2. O conhecimento pragmático e utilitarista afasta a formação da concepção de mundo como um processo de interesse da sociedade e, portanto, do processo de humanização que a escola pode fornecer.

11 Para saber mais sobre as objetivações em-si e para-si, sugerimos o livro *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo* (Duarte, 2013).

3. É por meio da relação dialética entre forma e conteúdo do pensamento, do estudo sistematizado e da pesquisa que toda concepção de mundo deve se desenvolver.
4. As formas de pensamento são importantes para que o estudante possa compreender conteúdos cada vez mais complexos, diretamente relacionados à concepção de mundo e à construção social do ser no mundo.
5. A concepção de mundo, para a Pedagogia Histórico-Crítica, está relacionada à formação ampla do ser humano, ou seja, tanto do professor quanto do aluno.
6. Não existe uma didática para a formação da concepção de mundo.
7. Elementos do cotidiano podem ser desenvolvidos em direção a uma concepção de mundo materialista; porém, esse não é um processo natural.
8. A concepção de mundo, sem as devidas mediações dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos mais desenvolvidos, recai sobre o materialismo espontâneo (Lukács, 2010).
9. Separar conhecimento e concepção de mundo é como separar epistemologia de ontologia, o que constitui um erro do próprio método científico assumido.
10. Na mesma medida em que as pedagogias hegemônicas afirmam se importar com o individual, ao compor atividades que se atentem para cada aluno, elas também fazem do aluno um dado educacional, no qual a sua concepção de mundo não deve importar para o que é educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas páginas anteriores, procuramos desenvolver a ideia de que a concepção de mundo é uma condição *sine qua non* de qualquer ciência. A escola, como lócus da transmissão do saber na modernidade, não pode se furtar à tarefa de construir concepções de mundo.

Cabe ao trabalho educativo a promoção de ações intencionais, planejadas e sequenciadas de forma que possibilite que a unidade contraditória entre as especificidades do ensino e da aprendizagem ocorra, por um lado, mediante o ensino desenvolvido pelo professor, responsável por elencar, selecionar e categorizar diferentes tipos de conhecimento que precisam ser convertidos em saber escolar, reconhecendo a importância desse conteúdo para a formação humana, bem como planejar e acionar as formas mais adequadas de sua transmissão (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 140).

Para a didática histórico-crítica, a concepção de mundo deve ser construída a partir da teoria do conhecimento e da teoria educacional às quais ela está vinculada, a saber, o materialismo histórico-dialético e a Pedagogia Histórico-Crítica. Desse modo, a transmissão dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos mais desenvolvidos e as sucessivas aproximações ao saber sistematizado são responsáveis por estabelecer mediações para que o aluno compreenda a realidade, o mundo concreto, e desenvolva uma concepção de mundo complexa e rica em determinações.

REFERÊNCIAS

DELLA FONTE, S. S. **Memorial acadêmico para professor titular**. 90 f. 2022. Centro de Educação Física e Desportos. Universidade Federal do Espírito Santo, 2022. Disponível em: https://cefd.ufes.br/sites/cefd.ufes.br/files/field/anexo/memorial_sandra_della_fonte-versao_publica.pdf. Acesso em: 26 jul. 2025.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2011.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. Campinas: Autores Associados, 2016.

ESPÍRITO SANTO. Assembleia Legislativa do Espírito Santo (Estado). **Lei nº 12.479, de 17 de julho de 2025**. Assegura aos pais e aos responsáveis o direito de vedar a participação de seus filhos ou de seus dependentes em atividades pedagógicas de gênero realizadas em instituições de ensino públicas e privadas. Ed. 26526. Vitória, ES: Dio - Departamento de Imprensa Oficial do Estado do Espírito Santo, 21 jul. 2025. p. 117. Disponível em: <https://dio.es.gov.br/>. Acesso em: 26 jul. 2025.

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

LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Editora Ática, 1991.

LIONÇO, T.; ALVES, A. C. de O.; MATIELLO, F.; FREIRE, A. M. Ideologia de gênero: estratégia argumentativa que forja cientificidade para o fundamentalismo religioso. **Rev. psicol. polít.**, v. 18, n. 43, p. 599-621, dez. 2018. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v18n43/v18n43a11.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2025.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.

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

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

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

ROSA, J. G. **Manuelzão e Miguilim**. 9. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 2004.

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/9786558911647/educacao-pedagogia-historico-critica-e-bncc/>. Acesso em: 26 jul. 2025.

TEIXEIRA, L. A.; MASSI, L. **O papel do conhecimento científico na formação da concepção de mundo dos estudantes**: desafios da pesquisa de ciências e de sociologia no Brasil. Marília: Lutas Anticapital, 2022.



8

Jeferson Anibal Gonzalez

TECNOLOGIA, TRABALHO EDUCATIVO E CONCEPÇÃO DE MUNDO:

**CRÍTICA À HEGEMONIA
DO NEOTECNICISMO A PARTIR
DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-640-1.8

INTRODUÇÃO

Controle de dados, redes sociais, plataformas digitais, inteligência artificial... Um olhar apressado sobre a sociedade contemporânea visualiza uma enorme coleção de tecnologias que assumem centralidade na vida e, especialmente, na educação e no trabalho educativo. A opacidade das relações sociais, característica das sociedades de classes, parece intransponível na certeza aparente de que essas tecnologias, de forma mágica, solucionam os principais problemas das liberdades individuais: agora se escolhe com quem e quando interagir, quando e onde trabalhar e quando, onde e como se aprende e se ensina. Essa visão ingênua sobre as tecnologias esconde, porém, os interesses das grandes empresas, as chamadas *big techs*, que exploram os dados coletados em redes sociais e plataformas digitais, sugam os recursos naturais para a fabricação de seus *hardwares* e a manutenção de seus *datacenters*, flexibilizam e intensificam o trabalho para obter mais lucros. No campo ideológico, todo esse processo é sustentado por uma concepção de mundo que afirma não fazer mais sentido falar em capitalismo e que o uso de tecnologias no trabalho educativo é um fator de qualidade inquestionável.

Partindo dessas constatações, pode-se identificar que a concepção de mundo hegemônica relacionada à centralidade das tecnologias e ao trabalho educativo se expressa nos seguintes pontos: (1) o desenvolvimento tecnológico tornou a atual fase do modo de produção capitalista insuperável; (2) a tecnologia garante educação de qualidade, tornando-a mais dinâmica e atrativa para os alunos, ao mesmo tempo que facilita a vida dos professores, libertando-os das atividades repetitivas.

Este trabalho, nesse sentido, propõe uma análise crítica da hegemonia da concepção de mundo esboçada acima, buscando desvelar suas implicações para a formação da concepção de mundo

dos alunos e as possibilidades de transformação dessa concepção. Para tanto, busca-se compreender as tecnologias como produções humanas convertidas em ferramentas do capital para se manter enquanto modo de produção dominante. Em relação ao trabalho educativo, apoia-se nos pressupostos e fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica como subsídio para compreender a educação na perspectiva da totalidade e da contradição, considerando suas determinações históricas, sociais e econômicas para além da hegemonia do neotecnicismo (Gonzalez, 2022a). A Pedagogia Histórico-Crítica, ao enfatizar a importância da apropriação do conhecimento historicamente acumulado e da intervenção direta e intencional na realidade por meio do trabalho educativo, permite questionar o lugar das tecnologias no trabalho educativo e analisar seu papel ideológico na formação da concepção de mundo dos sujeitos.

O texto será estruturado em seções que abordarão, inicialmente, a relação entre o modo de produção capitalista e a tecnologia, criticando as concepções que defendem uma sociedade do conhecimento, uma sociedade pós-industrial e as ideias de tecnofeudalismo. Defende-se, assim, que a sociedade atual ainda funciona pela lógica da valorização do valor, que sustenta o modo de produção capitalista. Em seguida, será discutido o papel das tecnologias no trabalho educativo e na formação da concepção de mundo dos alunos, com uma abordagem crítica do neotecnicismo. Posteriormente, será apresentada a contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica para a compreensão do lugar das tecnologias no trabalho educativo e sua contribuição para a transformação da concepção de mundo. Por fim, serão apresentadas as considerações finais, sintetizando as discussões realizadas e apontando para a necessidade de uma abordagem crítica da tecnologia na educação, considerando suas possibilidades no trabalho educativo como forma (recursos didático-pedagógicos) e conteúdo escolar.

MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA E TECNOLOGIA

O primeiro ponto que se levanta aqui sobre a relação entre tecnologia, trabalho educativo e concepção de mundo sob a hegemonia do neotecnicismo é a naturalização e a eternização do modo de produção a partir da premissa que afirma as tecnologias como propulsoras de uma nova sociedade forjada no conhecimento, na imaterialidade e na flexibilidade dos serviços – uma visão fetichizada na qual a revolução tecnológica teria consolidado formas de sociabilidade que tornariam incoerente a denominação capitalista do modo de produção dominante na atualidade. Nesse sentido, são cunhadas expressões como sociedade pós-industrial, sociedade do conhecimento e da informação e, mais recentemente, sociedade tecnofeudal ou tecnofeudalismo. Como se busca demonstrar aqui, tais denominações, embora capturem aspectos da realidade atual, muitas vezes obscurecem as contradições inerentes ao capitalismo e a continuidade de sua lógica de exploração e acumulação.

A tese do surgimento de uma sociedade pós-industrial foi apresentada pelo estadunidense Daniel Bell como uma tentativa de previsão social (Bell, 1973), sugerindo a transição de uma economia baseada na produção de bens (materiais) para uma economia centrada em serviços e na informação (imateriais). Para o autor:

A sociedade industrial representa a coordenação das máquinas e dos homens para a produção dos bens. A sociedade pós-industrial organiza-se em torno do conhecimento, a fim de exercer o controle social e a direção das inovações e mudanças; e isto tudo dá origem, por sua vez, a novos relacionamentos sociais e a novas estruturas sociais, as quais têm de ser politicamente dirigidas (Bell, 1973, p. 31-32).

Essa concepção é criticada por Scolari (2021) e Lourenço (2012) por apresentar limites significativos e por não dar conta da complexidade das relações produtivas contemporâneas. Embora haja uma reconfiguração do trabalho e um crescimento do setor de serviços, a base material da produção capitalista – com suas indústrias e cadeias globais de valor – permanece central. A ideia de uma sociedade “pós-industrial” pode, assim, desviar a atenção das persistentes formas de exploração do trabalho e da contínua busca pela maximização do lucro que caracterizam o capitalismo.

Na esteira da chamada sociedade pós-industrial prevista por Bell (1973), anima-se a ideia de sociedade do conhecimento ou da informação e da comunicação. Essa concepção ganha proeminência a partir do final do século XX, sugerindo que o conhecimento e a informação teriam se tornado os principais motores do desenvolvimento econômico e social, superando a importância do trabalho material e da produção industrial. Duarte (2003) e Gonzalez (2022b) argumentam que a crença na sociedade do conhecimento desempenha um papel ideológico que objetiva enfraquecer as críticas radicais ao sistema capitalista, a partir do ofuscamento das relações de exploração e da precarização do trabalho, ao supervalorizar o conhecimento como um bem em si, desvinculado de suas determinações sociais e econômicas.

Para Kurz (2002), a “ignorância da sociedade do conhecimento” reside na incapacidade de seus proponentes de reconhecer que o desenvolvimento tecnológico, sob o modo de produção capitalista, não leva necessariamente à emancipação humana, mas sim à intensificação da alienação e à reprodução das desigualdades. A produção de conhecimento, nesse contexto, é subordinada à lógica do capital, tornando-se uma mercadoria e um instrumento para a acumulação de riqueza, e não um meio para a emancipação social.

A montanha de dados cresce, o real conhecimento diminui. Quanto mais informações, mais equivocados os prognósticos. Uma consciência sem história, voltada

para a atemporalidade da 'inteligência artificial', tem de perder qualquer orientação. A sociedade do conhecimento, que não conhece nada de si mesma, não tem mais nada a produzir senão sua própria ruína. Sua notória fraqueza de memória é ao mesmo tempo seu único consolo (Kurz, 2002).

Recentemente, outra tentativa de conceituar a sociedade atual como uma nova fase para além do capitalismo ganha espaço em formulações de diversos autores, como: Varoufakis (2025), Duran (2021) e Dean (2025). Trata-se da ideia de tecnofeudalismo, sociedade tecnofeudal ou neofeudal, segundo a qual o capitalismo contemporâneo, sob o domínio das *Big Techs*, assemelha-se a um feudalismo digital, no qual plataformas como Google, Amazon e Uber, por exemplo, funcionam como senhores feudais, extraindo renda por meio do controle de infraestruturas e rede de dados. Nesse modelo, os usuários e trabalhadores – sejam motoristas de aplicativo, entregadores ou criadores de conteúdo – tornam-se vassalos, dependentes de algoritmos que definem suas condições de existência. Assim, as grandes plataformas digitais e o capital em nuvem exerceriam um poder quase feudal sobre a economia.

Embora essas análises ofereçam reflexões importantes sobre o poder das corporações tecnológicas, a crítica marxista argumenta que essa denominação pode ser enganosa. A estrutura fundamental do modo de produção capitalista, formada pela propriedade privada dos meios de produção, pela exploração da força de trabalho e pela busca incessante por lucro, não foi superada. O que se observa é uma reconfiguração das formas de acumulação e de controle do trabalho, com a tecnologia desempenhando um papel central, mas ainda dentro da lógica capitalista. O tecnofeudalismo, a sociedade tecnofeudal ou neofeudal seriam, portanto, manifestações avançadas do capitalismo monopolista, e não uma ruptura (Snow, 2023; Faustino; Lippold, 2023).

Percebe-se, assim, que as tentativas de reconceituar a sociedade atual colaboram para uma concepção de mundo que almeja a eternização do modo de produção capitalista no plano ideológico, como no caso das ideias de sociedade pós-industrial e de sociedade do conhecimento (Gonzalez, 2022b) ou, como no caso da ideia de tecnofeudalismo, que, apesar de constatações importantes sobre as transformações no mundo trabalho, equivoca-se ao não buscar o fundamento lógico do capital. Dessa forma, defende-se, neste trabalho, que a sociedade ainda é capitalista. As transformações tecnológicas e as novas formas de organização do trabalho não alteraram o fundamento lógico do capital, que se baseia na extração ampliada de mais-valor gerada pela intensificação do trabalho assalariado a partir da produção de mercadorias.

A ciência e a tecnologia, que poderiam ser forças aliadas à emancipação humana, são, no capitalismo, subsumidas à lógica da acumulação, que pressupõe a intensificação do trabalho e a destruição dos recursos como forma de garantir sua expansão. Andrioli (2008) destaca que Marx já indicava como a continuidade do capitalismo, orientado pela maximização dos lucros, conduz à exploração da força de trabalho e à deterioração da base da produção econômica, ou seja, da natureza.

O papel das tecnologias na configuração do capitalismo contemporâneo, portanto, deve ser analisado de maneira contraditória. Por um lado, as tecnologias digitais, a automação e a inteligência artificial impulsionam o desenvolvimento e abrem novas possibilidades para a manutenção da vida. Por outro lado, sob a égide do capital, essas tecnologias são utilizadas para intensificar a exploração do trabalho, precarizar as relações trabalhistas, concentrar riqueza e aprofundar as desigualdades sociais. A tecnologia, nesse sentido, não é neutra; ela é moldada e utilizada de acordo com os interesses das classes dominantes. Como afirmam Novaes e Dagnino (2004), a configuração social da tecnologia no modo de produção capitalista não foi construída democraticamente, mas sim para servir

aos interesses das elites capitalistas. A promessa de mais tempo livre para os trabalhadores, que a tecnologia poderia proporcionar, é subvertida pela lógica da acumulação, que exige a intensificação do trabalho e a busca incessante por novos mercados e formas de valorização do capital, características essas que explicitam a permanência das estruturas e dos fundamentos que constituem a formação predominante atual do modo de produção capitalista.

TECNOLOGIA E TRABALHO EDUCATIVO SOB A HEGEMONIA DO NEOTECNICISMO

A crescente inserção das tecnologias no ambiente educacional, embora apresentada como um avanço inquestionável, tem sido acompanhada por uma reedição de concepções pedagógicas que, sob novas roupagens, reiteram os pressupostos do tecnicismo. O recrudescimento dessas concepções, agora sob o que se tem denominado neotecnicismo (Freitas, 1994; Saviani, 2007; Gonzalez, 2022a; 2026), configura uma abordagem que busca racionalizar e padronizar o trabalho didático-pedagógico, utilizando as tecnologias como ferramentas para alcançar a máxima eficiência e produtividade, sob uma suposta neutralidade ideológica.

O neotecnicismo assume, em novas bases, a concepção tecnicista conforme analisada por Saviani (2008), segundo a qual o indivíduo marginalizado é o incompetente (ineficiente e improdutivo), sendo função da escola formar indivíduos competentes (eficientes e produtivos) como fator de equalização social e de equilíbrio do sistema. Para isso, lança mão de tecnologias que visam racionalizar e padronizar o trabalho didático-pedagógico, numa suposta defesa da neutralidade ideológica da técnica, como forma de garantir uma concepção de mundo na qual os indivíduos estejam adaptados às exigências da acumulação capitalista e da manutenção das relações de exploração.

Como uma vertente do neoprodutivismo e em simbiose com o neoescolanovismo e o neoconstrutivismo (Saviani, 2007), o neotecnicismo se manifesta na educação por meio do apelo massivo ao uso de tecnologias digitais, vistas como imperativos para uma suposta educação de qualidade, segundo parâmetros mercadológicos mensurados por avaliações em larga escala impostas por organismos internacionais e entidades empresariais.

Nesse contexto, o desenvolvimento tecnológico, especialmente com a introdução de computadores e sistemas digitais, adentra o campo educacional com um entusiasmo que remonta ao de Skinner (1972) pelas máquinas de ensinar, como anunciado por Coburn (1988, p. 01): “Preparem-se, a revolução dos computadores é agora!”. Essa revolução prometia uma mudança cataclísmica no estilo de vida, na estrutura familiar e nos hábitos de trabalho e educação, com a crença de que os computadores permitiriam que as crianças pensassem e aprendessem de uma forma nova e excitante (Coburn, 1988).

O discurso neotecnicista, ao promover a tecnologia como “nova, excitante e eficaz” em contraposição ao “velho, monótono e ineficaz” ensino tradicional, desvia a atenção dos problemas estruturais da educação para questões de organização interna, ferramentas e procedimentos. Aspira-se à liberação dos professores das tarefas repetitivas, que passariam a ser realizadas pelos computadores, sem questionar os limites dessa substituição e as implicações para a autonomia docente e para a qualidade socialmente referenciada do processo educativo. Papert (1994), em seu livro *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*, ilustra essa visão com a parábola dos cirurgiões e professores viajantes do tempo. Enquanto os cirurgiões do passado não reconheceriam a sala de cirurgia do futuro, os professores se sentiriam à vontade em uma sala de aula, identificando uma “técnica-padrão” (Papert, 1994, p. 09). Essa parábola é utilizada para argumentar a necessidade de inovação e do uso de tecnologias avançadas para superar as “sacrossantas tradições”

da educação, conformando uma concepção de mundo na qual o uso de tecnologias no trabalho educativo é considerado indispensável.

Outra característica do neotecnicismo, em simbiose com o neoescolanovismo e neoconstrutivismo, é a ênfase na aprendizagem, muitas vezes desvinculada do ato de ensinar. Para Papert (1994), por exemplo, a “era da informática” é a “era da aprendizagem”. Ferreira e Duarte (2012) criticam a concepção de aprendizagem de Papert, ligada ao “aprender fazendo” de John Dewey e à corrente do construcionismo, que se opõe ao instrucionismo. Segundo os autores, para Papert haveria um desequilíbrio improdutivo na escola em razão da predominância do ensino sobre o aprendizado. Sua concepção negativa do ato de ensinar, que se manifesta na ideia de que a aprendizagem autodirigida é superior àquela mediada pelo adulto, contribui para a hegemonia das pedagogias do “aprender a aprender” (Ferreira; Duarte, 2012).

Outros autores, como José Manuel Moran, também expressam a hegemonia do neotecnicismo ao defenderem a centralidade da inovação educacional com apoio de tecnologias, visando torná-la “mais flexível, integrado, empreendedor e inovador” (Moran, 2013, p. 12-13). Nelson de Luca Pretto (1996) chega a defender que a “razão moderna não está mais dando conta de explicar os fenômenos desta sociedade em plena transformação” e que a “nova escola” deve ter na “imaginação, em vez da razão, o seu elemento mais fundamental” (Pretto, 1996, p. 102). Perrenoud (1999), por sua vez, ao discutir o uso de novas tecnologias, questiona se os professores as utilizarão como meras ferramentas ou se haverá uma mudança de paradigma, clamando por um “novo” paradigma que, na prática, reduz a função docente à de um mero gestor e regulador de situações de aprendizagem.

Ao apelar para o uso massivo de novas tecnologias na educação escolar, a concepção neotecnicista de mundo remete à necessidade de adequar a escola, os métodos e seus fundamentos

a uma perspectiva domesticada à sociabilidade capitalista. A escola precisa ser flexível, com currículos flexíveis, para formar trabalhadores flexíveis. Essa flexibilidade pode chegar ao limite em que tecnologias potencialmente garantam que os processos educativos prescindam da escola ou reduzam significativamente sua estrutura, como se observa na massificação da Educação a Distância e nas propostas de ensino híbrido (Gonzalez, 2022a). A concepção de mundo que se forma a partir dessa abordagem é pragmática, utilitarista e adaptativa, valorizando a eficiência, a produtividade e a capacidade de adaptação às demandas do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação humana crítica e transformadora.

CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Segundo Duarte (2016, p. 99), “a concepção de mundo, ou visão de mundo, é constituída por conhecimentos e posicionamentos valorativos acerca da vida, da sociedade, da natureza, das pessoas (incluindo-se a autoimagem) e das relações entre todos esses aspectos”. Compreende-se, assim, que a hegemonia do neotecnicismo e das pedagogias que instrumentalizam a tecnologia no trabalho educativo forjam concepções de mundo que visam à manutenção do modo de produção capitalista em sua organização contemporânea. Em oposição, a Pedagogia Histórico-Crítica emerge como uma concepção contra-hegemônica fundamental para a construção de uma educação que vise à emancipação humana. Nesse sentido, retomam-se aqui, brevemente, seus fundamentos, ancorados no materialismo histórico-dialético e na psicologia histórico-cultural, refletindo-se sobre suas possibilidades na relação entre tecnologia e trabalho educativo.

Desenvolvida inicialmente no Brasil por Dermeval Saviani, na década de 1980, a Pedagogia Histórico-Crítica parte da premissa de que a educação é um fenômeno histórico, político, cultural e socialmente determinado, indissociável das relações de produção e reprodução da vida. Seu objetivo central é a apropriação ativa do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, transformando-o em instrumento de compreensão e intervenção crítica na realidade, sendo função da escola, enquanto forma educacional predominante, a socialização do saber sistematizado.

Os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica baseiam-se na compreensão de que o ser humano se desenvolve pela apropriação da cultura produzida histórica e coletivamente pelo conjunto da humanidade. A educação, como trabalho educativo, visa à formação omnilateral, ou seja, ao desenvolvimento integral do sujeito a partir dos conteúdos mais desenvolvidos nos campos da filosofia, das ciências e das artes. Dessa maneira, contrapõe-se às pedagogias hegemônicas que reduzem a educação a um mero processo de adaptação do indivíduo às exigências do mercado, à formação de competências e habilidades voltadas às tarefas imediatas do cotidiano. Em perspectiva contra-hegemônica, objetiva a formação de sujeitos que compreendam a realidade concreta na qual estão inseridos e possam, a partir das contradições sociais, participar ativamente das lutas da classe trabalhadora pela construção de outra sociabilidade para além do modo de produção capitalista.

Com isso em mente, o papel das tecnologias no trabalho educativo adquire outra dimensão. Assim, as tecnologias não são tomadas como neutras, mas como produções humanas, carregadas de intencionalidade e de relações sociais. A partir da Pedagogia Histórico-Crítica, portanto, o uso das tecnologias não é rechaçado de imediato, mas seu lugar no trabalho educativo é submetido às finalidades educacionais e à concepção de mundo materialista histórico-dialética, tanto como recursos didático-pedagógicos, no âmbito

das formas – do como ensinar –, quanto como conteúdos escolares a serem ensinados.

No âmbito das formas de ensinar, as tecnologias podem ser utilizadas como recursos didático-pedagógicos que favorecem o processo de apropriação dos conteúdos, portanto, subordinadas às finalidades educacionais. O critério para o uso das tecnologias, assim, não está na imposição de políticas educacionais que, muitas vezes, são delimitadas pelas grandes empresas, visando à venda e ao consumo da tecnologia como mercadoria, mas nas reais possibilidades de esses recursos fomentarem os momentos dialeticamente coordenados da problematização, instrumentalização e catarse, tendo em vista a inserção ativa do sujeito na prática social global. É o professor, mediante sua compreensão sintética, ainda que precária, quem poderá avaliar se determinada tecnologia deve ser utilizada ou não.

Como conteúdos a serem ensinados, as tecnologias devem ser objeto de estudo e de análise crítica. É fundamental que os alunos compreendam como as tecnologias são produzidas, quem as controla, a que interesses servem e quais são suas implicações sociais, econômicas e culturais. Isso implica desmistificar a ideia de neutralidade da tecnologia e compreender suas possibilidades dentro do projeto de construção de uma nova sociedade. Novamente, é o professor ou o conjunto de professores que, tendo em mente o conceito de clássico como critério para a organização dos conteúdos escolares, deverá selecionar aquelas tecnologias a serem apresentadas aos alunos. Nesse sentido, é preciso também levar em consideração o caráter histórico e lógico dessas tecnologias para que se convertam em conteúdo escolar que garanta o “desenvolvimento de cada pessoa com um indivíduo que possa concretizar em sua vida a humanização alcançada até o presente pelo gênero humano” (Duarte, 2016, p. 95).

Em suma, a Pedagogia Histórico-Crítica oferece um contraponto fundamental ao neotecnicismo, ao propor uma educação que não se limite às lógicas do mercado e da acumulação capitalista. Em vez de formar indivíduos adaptados e eficientes para o sistema, busca formar sujeitos críticos, conscientes e capazes de transformar a realidade. O uso das tecnologias, nessa perspectiva, é ressignificado, deixando de ser um fim em si mesmo para se tornar um meio a serviço da emancipação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, buscou-se analisar criticamente a relação entre tecnologia, trabalho educativo e concepção de mundo, com foco na hegemonia do neotecnicismo e na contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica. Argumentou-se que, apesar das reconfigurações, os fundamentos e as estruturas do modo de produção capitalista permanecem inalterados, com a tecnologia sendo subsumida à lógica da acumulação e da exploração. As promessas de emancipação e progresso atreladas ao avanço tecnológico, sob a égide do capital, revelam-se contraditórias, intensificando a precarização do trabalho e aprofundando as desigualdades sociais. No campo educacional, o neotecnicismo, como reedição do tecnicismo sob novas bases, instrumentaliza a tecnologia no trabalho educativo, visando à formação de indivíduos adaptados às demandas do mercado, eficientes e produtivos, sob uma suposta neutralidade ideológica que, na verdade, conforma uma concepção de mundo orientada à manutenção do modo de produção capitalista.

Como vertente do neoprodutivismo, em simbiose com o neoescolanovismo e o neoconstrutivismo, o neotecnicismo se manifesta no apelo massivo ao uso de tecnologias digitais e na valorização

do “aprender a aprender” em detrimento do ato de ensinar, contribuindo para a formação de uma concepção de mundo pragmática e utilitarista. A escola, nesse contexto, é pressionada a se adequar a uma lógica empresarial-industrial, com currículos flexíveis e processos educativos que, em última instância, podem prescindir da interação humana e da reflexão crítica.

Em contrapartida, a Pedagogia Histórico-Crítica oferece um caminho para a superação dessa lógica. Ao fundamentar-se no materialismo histórico-dialético e na psicologia histórico-cultural, compreende a educação como um processo de humanização que se dá pela apropriação do conhecimento historicamente acumulado. As tecnologias, nessa perspectiva, não são neutras, mas produções humanas que podem ser utilizadas desde que analisadas criticamente e submetidas às finalidades educacionais que visam à inserção ativa dos sujeitos na prática social global.

No âmbito das formas de ensinar, como recursos didático-pedagógicos, as tecnologias devem ser avaliadas e selecionadas de acordo com suas potencialidades no favorecimento do processo intencional de transmissão, assimilação e apropriação do conhecimento. Como conteúdos a serem ensinados, as tecnologias devem ser objeto de estudo e de análise crítica, para que os alunos compreendam suas lógicas de funcionamento, sua historicidade e as implicações sociais de seus usos e desenvolvimento, contribuindo para a transformação da concepção de mundo dos alunos.

Espera-se, assim, que este trabalho possa contribuir para a construção de uma perspectiva contra-hegemônica do uso das tecnologias no trabalho educativo, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, perspectiva que, aliada à luta dos trabalhadores, fomente a transformação da concepção de mundo rumo a uma sociabilidade para além do capital.

REFERÊNCIAS

- ANDRIOLI, A. I. A atualidade de Marx para o debate sobre tecnologia e meio ambiente. **Crítica Marxista**, Campinas, v. 15, n. 27, p. 11-25, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.53000/cma.v15i27.19441>. Acesso em: 29 jul. 2025.
- BELL, D. **O advento da sociedade pós-industrial**: uma tentativa de previsão social. Trad. Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Cultrix, 1973.
- COBURN, P.; KELMAN, P.; ROBERTS, N.; SNYDER, T. F. F.; WATT, D.; WEINER, C. E. **Informática na educação**. Trad. Gilda Helena B. Campos Novis. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1988.
- DEAN, J. Tornando-se neofeudal: senhores e servos na mansão social. *In*: YANNOULAS, S. C.; PEREIRA, C. P. (org.). **Desafios para a política social e a democracia no capitalismo tardio**: tecnologia, corporações, desinformação e o avanço da direita. São Paulo: Pimenta Cultural, 2025.
- DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.
- DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.
- DURAN, C. **Tecnofeudalismo**: crítica de la economía digital. San Sebastián: Editorial Kaxilda, 2021.
- FAUSTINO, D.; LIPPOLD, W. **Colonialismo digital**: por uma crítica hacker-fanoniana. São Paulo: Boitempo Editorial, 2023.
- FERREIRA, B. J. P.; DUARTE, N. O lema aprender a aprender na literatura de informática educativa. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 121, p.1019-1035, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000400006>. Acesso em: 29 jul. 2025.
- FREITAS, L. C. Conseguiremos escapar ao neotecnicismo? *In*: SOARES, M. B.; KRAMER, S.; LÜDKE, M. (orgs.). **Escola Básica**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1994.
- GONZALEZ, J. A. **Das máquinas de ensinar aos objetos virtuais de aprendizagem**: tecnicismo e neotecnicismo na educação brasileira. 2022. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2022a. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/6702>. Acesso em: 19 jul. 2025.

GONZALEZ, J. A. Sociedade pós-industrial, sociedade do conhecimento e educação: a luta ideológica pela eternização do modo de produção capitalista. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [s. l.], v. 14, n. 3, p. 113-125, 2022b. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/51324>. Acesso em: 28 jul. 2025.

GONZALEZ, J. A. Tecnologia e trabalho educativo: a pedagogia histórico-crítica frente à hegemonia do neotecnicismo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 25, n. 00, p. 025013, 2026. DOI: 10.20396/rho.v25i00.8681278. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8681278>. Acesso em: 22 jan. 2026.

KURZ, R. A ignorância da sociedade do conhecimento: o estágio final da evolução intelectual moderna será uma macaqueação de nossas mais triviais ações por máquinas? **Marxist.org**, 2002. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/kurz/2002/01/13.htm>. Acesso em: 28 jul. 2025.

LOURENÇO, G. G. O fim do fim do trabalho: uma crítica à chamada sociedade pós-industrial e sua relação com os movimentos de trabalhadores. **Primeiros Estudos**, São Paulo, n. 3, p. 104-121, 2012. Disponível em: <https://revistas.usp.br/primeirosestudos/article/view/52542/56508>. Acesso em: 28 jul. 2025.

MORAN, J. M. Ensino e a aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. *In*: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

NOVAES, H. T.; DAGNINO, R. O fetiche da tecnologia. **ORG & DEMO**, Marília, v. 5, n. 2, p. 189-210, 2004. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/411>. Acesso em: 28 jul. 2025.

PAPERT, S. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PRETTO, N. L. **Uma escola sem/com futuro**: educação e multimídia. 7. ed. Campinas: Papirus, 1996.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógica no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

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

SCOLARI, F. Uma crítica do conceito de sociedade pós-industrial. **Revista Marx e o marxismo**, [s. /], v. 9, n. 16, p. 137-152, 2021. Disponível em: <https://niepmarx.com.br/index.php/MM/article/view/420/490>. Acesso em: 28 jul. 2025.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino**. Trad. Rodolpho Azzi. São Paulo: EPU, 1972.

SNOW, H. Seguimos viviendo bajo el capitalismo, no en el tecnofeudalismo. **Revista Jacobin**, 2023. Disponível em: <https://jacobinlat.com/2023/11/seguimos-viviendo-bajo-el-capitalismo-no-en-el-tecnofeudalismo/>. Acesso em: 29 jul. 2025.

VAROUFAKIS, Y. **Tecnofeudalismo**: o que matou o capitalismo. São Paulo: Planeta do Brasil, 2025.

The background is a complex, abstract composition of overlapping geometric shapes in various shades of blue and grey. On the left side, there is a stylized, cubist-style face with sharp angles and a prominent eye. The overall aesthetic is modern and academic.

9

Paulino José Orso

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A PESQUISA¹

¹ Capítulo elaborado a partir da palestra proferida junto ao GT-HISTEDBR da UFPA, no dia 06 de julho de 2022, no encontro final dos Grupos de Estudo da Pedagogia Histórico-Crítica.

"A única finalidade da ciência é aliviar a miséria humanidade [...]".

(Bertold Brecht)

INTRODUÇÃO

Em geral, fala-se da Pedagogia Histórico-Crítica enquanto uma teoria pedagógica relacionada ao ensino e pouco ou nada sobre a pesquisa. Por isso, até parece estranho falar da Pedagogia Histórico-Crítica e da pesquisa. Entretanto, como se trata de uma determinada concepção de educação, ancorada em uma concepção de mundo e de homem, que envolve, fundamenta e embasa toda a atividade educativa – da qual a pesquisa é parte fundamental –, isso implica que ela seja tomada tanto como um referencial teórico-metodológico para o ensino quanto para a pesquisa, como para a extensão e para a gestão escolar. Quer dizer, tudo o que envolve a educação deve ser pensado e compreendido na mesma perspectiva, ou seja, de acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica.

Contudo, aí começa o desafio. Afinal, como se define e se caracteriza uma pesquisa pautada na ou pela Pedagogia Histórico-Crítica? A dificuldade se eleva quando, apesar de Saviani – que foi o principal idealizador e continua sendo a principal referência em termos da Pedagogia Histórico-Crítica – e de alguns intelectuais a ela vinculados já terem tratado da pesquisa e discutido os elementos que compõem um projeto de pesquisa em geral, bem como a pesquisa na pós-graduação etc. (Saviani, 1991), e, é óbvio, terem feito e continuarem fazendo pesquisas, até o momento, ao que se sabe, ainda não se tratou de forma sistemática da questão da pesquisa e da Pedagogia Histórico-Crítica, ou então, da pesquisa referenciada na Pedagogia Histórico-Crítica, tomando-a como objeto específico de discussão. Na maioria das vezes, fala-se da pesquisa

ou da Pedagogia Histórico-Crítica, mas não da pesquisa em sua perspectiva. Portanto, creio que esta seja a primeira vez que se trata especificamente dessa temática.

Ademais, quando se fala em pesquisa, a preocupação comumente recai sobre a questão do método e da metodologia, quer dizer, sobre o referencial teórico e os procedimentos, e não sobre os caracteres e as exigências que uma pesquisa referenciada na Pedagogia Histórico-Crítica deve conter.

Se fosse para falar do método utilizado pela Pedagogia Histórico-Crítica, não seria muito difícil. Bastaria dizer que ela adota o método materialista histórico-dialético ou, então, que Saviani propõe cinco passos ou cinco momentos da Pedagogia Histórico-Crítica. Contudo, não é este o caso. Trata-se de definir o que caracteriza a pesquisa de acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica.

Antes de prosseguir, porém, faço duas observações. A primeira é que o objetivo desta discussão não é falar sobre ou apresentar o estado da arte da pesquisa relacionada à Pedagogia Histórico-Crítica; a segunda é que se pretende fugir do formalismo acadêmico de fornecer uma receita pronta e acabada de como se faz uma pesquisa a partir dessa perspectiva. Até mesmo porque não há receita. O que existe são referenciais e pressupostos. Trata-se, portanto, de definir os parâmetros, os referenciais e os requisitos que conferem as credenciais que identificam uma pesquisa congruente com a Pedagogia Histórico-Crítica.

Em seu livro *Escola e democracia*, inspirado no método materialista histórico-dialético, Saviani (1983) expôs os chamados cinco passos da Pedagogia Histórico-Crítica (prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final), que, posteriormente, entendeu mais adequado denominá-los de cinco momentos, os quais ficaram conhecidos como o método da Pedagogia Histórico-Crítica.

A partir deles, João Luís Gasparin (2002) escreveu a obra *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*, na qual procura traduzi-los em uma didática aplicada ao ensino. Diante disso, perguntamos: já existe uma definição acerca da forma de se fazer pesquisa de acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica? A pesquisa referenciada na Pedagogia Histórico-Crítica coincide com o método, isto é, com os cinco passos/momentos da Pedagogia Histórico-Crítica? E, caso ainda não se tenha definido, é possível fazê-lo? Por fim, em caso positivo, quais são os caracteres e as exigências de uma pesquisa identificada com a Pedagogia Histórico-Crítica?

No que diz respeito à primeira questão, como já afirmamos, é bastante provável que esta seja a primeira vez que se trata da pesquisa com base na Pedagogia Histórico-Crítica, tomando-a como objeto específico de discussão e análise. Isso significa que, até o momento, não há uma definição sobre o que e como se caracteriza uma pesquisa pautada nela, tampouco sobre quais são as exigências e os caracteres necessários para que uma pesquisa corresponda à Pedagogia Histórico-Crítica.

Quanto à segunda questão – se o método da Pedagogia Histórico-Crítica coincide ou não com os cinco passos ou momentos –, diria que, em princípio, apesar de não os desconsiderar, não foram pensados como uma metodologia de pesquisa, mas como passos ou momentos didático-metodológicos da prática pedagógica, isto é, do processo de ensino e aprendizagem. Como é de conhecimento comum, o próprio professor Saviani, ao fazer a crítica ao escolanovismo, esclarece que a pesquisa não se confunde com o ensino, como, de certo modo, era entendido pela Escola Nova, que “acabou por dissolver a diferença entre pesquisa e ensino”

Segundo o autor,

A Escola Nova acabou por dissolver a diferença entre pesquisa e ensino, sem se der conta de que, assim fazendo, ao mesmo tempo que o ensino era empobrecido,

se inviabilizava também a pesquisa. Querer transformá-lo num processo de pesquisa é artificializá-lo. Daí o meu prefixo pseudo ao científico dos métodos novos (Saviani, 1983, p. 51).

Falando de outro modo, isso significa que, embora a pesquisa esteja relacionada ao ensino e seja necessária a ele, não se confunde com o processo de ensinar. Tanto o ensino quanto a pesquisa possuem características, especificidades e exigências próprias. Logo, pode-se concluir que a pesquisa pautada na ou pela Pedagogia Histórico-Crítica também não coincide com os cinco passos ou momentos da Pedagogia Histórico-Crítica, isto é, com seu método.

Dessa forma, se não há uma noção definida do que consiste a pesquisa de acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica e se o método da Pedagogia Histórico-Crítica não se identifica com os cinco passos, perguntamos: a partir de seu arcabouço teórico-metodológico e de seus pressupostos, é possível definir como se caracteriza a pesquisa referenciada na Pedagogia Histórico-Crítica?

Na Pedagogia Histórico-Crítica já existem discussões bastante consolidadas em torno do método e da didática, isto é, discussões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. Porém, como já destacado, nem Saviani nem os demais intelectuais e pesquisadores vinculados à Pedagogia Histórico-Crítica se ocuparam da pesquisa de forma sistemática até o momento.

Ainda assim, não há dúvida de que, a partir do expressivo acúmulo teórico existente e do significativo avanço alcançado na compreensão do que seja ou em que consiste a Pedagogia Histórico-Crítica, é possível, sim, definir como se caracteriza a pesquisa referenciada nessa perspectiva.

A PESQUISA EM GERAL

Antes de nos ocuparmos especificamente da Pedagogia Histórico-Crítica e da pesquisa – ou, se preferir, da pesquisa referenciada na Pedagogia Histórico-Crítica –, faz-se necessário um breve recuo para tratar da pesquisa em si: do que ela consiste, para que serve e qual é a sua finalidade.

Como nos referimos à escola, cujo objeto central de trabalho é o conhecimento científico, ao falarmos da pesquisa tendemos a nos remeter diretamente à pesquisa científica de tipo positivista, desenvolvida na ou pela academia, sobretudo no interior dos laboratórios. Para compreender melhor essa questão, buscamos apoio em Álvaro Vieira Pinto (1979).

Para o autor,

A pesquisa científica é um aspecto, na verdade o momento culminante, de um processo de extrema amplitude e complexidade pelo qual o homem realiza sua suprema possibilidade existencial, aquela que dá conteúdo à sua essência de animal que conquistou a racionalidade: a possibilidade de dominar a natureza, transformá-la, adaptá-la às suas necessidades. Este processo chama-se 'conhecimento'. Estende-se dos primórdios da evolução biológica até as formas mais altas da escala animal [...] (Vieira Pinto, 1979, p. 13).

Quer dizer, por um lado, a pesquisa não se resume à pesquisa científica e, por outro, nem a pesquisa nem o conhecimento são propriedades exclusivas do homem. Ao contrário, são propriedades de toda a matéria viva, da qual o homem faz parte e que, com ele, atinge seu grau máximo de desenvolvimento.

Isso significa afirmar que tanto o conhecimento quanto a pesquisa estão presentes em todas as formas de vida, desde as mais elementares às mais complexas, estendendo-se dos primórdios

da evolução biológica até as fases mais desenvolvidas da escala animal. No homem, entretanto, como dissemos, atingem seu máximo grau de desenvolvimento, quando o saber se torna metódico e científico.

Nesse momento,

ao se tornar metódico, mudou de qualidade a natureza do conhecimento. O aspecto principal desta mudança consiste em que o saber é intencionalmente concebido para servir à transformação da realidade, e por isso o cientista adquire a consciência da necessidade de representar racionalmente, isto é, metodicamente, as articulações objetivas existentes entre as coisas, para efeito de dominar e utilizar os fenômenos que têm lugar no mundo material. A ciência é a investigação metódica, organizada, da realidade, para descobrir a essência dos seres e dos fenômenos e as leis que os regem com o fim de aproveitar as propriedades das coisas e dos processos naturais em benefício do homem (Vieira Pinto, 1979, p. 30).

Portanto, com base em Vieira Pinto (1979), pode-se afirmar que a pesquisa está presente em todos os seres vivos, o que logicamente, não se pode confundir com pesquisa racional e deliberada como ocorre no caso humano. Porém, em determinada etapa do desenvolvimento humano, ela adquire um caráter metódico, ultrapassa a fase dos reflexos condicionados, do mecanismo estímulo-resposta, e torna-se possível realizar a investigação sobre o meio de forma intencional e planejada, com o desígnio de descobrir a essência dos seres e dos fenômenos, bem como as leis que os regem, para transformar e adaptar a natureza em benefício próprio.

Nessa acepção, a posição de Vieira Pinto vai ao encontro da de Saviani, que afirma que “a pesquisa é incursão no desconhecido” (Saviani, 1983, p. 51). Aqui se encontra um elemento fundamental da pesquisa: a incursão no desconhecido.

Mas para que serve e qual é a finalidade da pesquisa? De acordo com Vieira Pinto (1979), a pesquisa tem a ver com a produção

de conhecimento, com o domínio do meio e, conseqüentemente, com a vida. Disso decorre um segundo elemento fulcral da pesquisa: a necessidade de domínio do meio e a produção de conhecimento.

Mas em que consiste o conhecimento e para que ele serve?
De acordo com Vieira Pinto,

Em toda essa escala o conhecimento se revela uma propriedade geral da matéria viva: a de ser capaz de sensibilizar-se pelas condições do ambiente e reagir a ele com respostas que tendem a ser as mais apropriadas, as mais eficazes para contornar a ação possivelmente prejudicial de algum elemento do meio (Vieira Pinto, 1979, p. 19).

Ou seja, a incursão e a investigação no desconhecido, por meio da pesquisa, têm a finalidade de produzir conhecimento, torná-lo conhecido, possibilitar o domínio do meio, superar os desafios, contornar os obstáculos e garantir a vida, qualquer que seja a sua forma.

Aqui aparece um terceiro elemento essencial que marca toda e qualquer pesquisa: a resolução de problemas e a garantia da vida. Portanto, seja na perspectiva de Vieira Pinto ou da Pedagogia Histórico-Crítica, seja em suas formas mais elementares ou na mais desenvolvida, na fase metódica e científica, a pesquisa tem a mesma finalidade: visa à ação sobre o meio, ao seu domínio e à resolução de problemas e desafios para garantir a vida.

No caso do homem, porém, ao ser produzido pelo meio, não encontrando sua sobrevivência garantida a priori, foi forçado a transformar o próprio meio para sobreviver. Para isso, necessita trabalhar. Desse modo, ao interagir com a natureza e com os demais homens, foi dominando as propriedades da matéria, foi dominando o meio, organizando-se de uma determinada forma em cada momento e em cada sociedade, acumulando experiências e conhecimentos. E, ao atingir o estágio metódico e científico, em sua forma dialética, apreende a legalidade do mundo, ou então representa o processo material, ou ainda, a realidade objetiva, no plano subjetivo,

transformando a estrutura em superestrutura na consciência dos homens (Gramsci, 1999).

De acordo com Vieira Pinto (1979, p. 31), ao se transformar em metódico, o conhecimento passa a ser

adquirido voluntariamente e em função de regras para a exploração da realidade objetiva, física e social, que condicionam a natureza dos resultados obtidos. [...]. As regras do método indicam ainda o modo segundo o qual se deve operar experimentalmente sobre o mundo com o propósito de investigá-lo e desentranhar dele seus conteúdos inteligíveis. [...]. A realidade, ao se refletir no pensamento do homem, dota-o de ideias e vai engendrando o mundo da subjetividade.

E, na medida em que o conhecimento é produzido, isto é, que a realidade objetiva se subjetiviza, os conhecimentos de cada momento se transformam na base e na premissa do conhecimento do momento seguinte, permitindo que o homem domine a realidade de forma cada vez mais racional, efetiva e fidedigna possível. Nesse sentido, pode-se afirmar que o conhecimento não tem fim. Enquanto existir vida, existirá o conhecimento, e enquanto existir conhecimento, existirá a vida.

Desse modo, inclusive, pode-se afirmar que o aumento da expectativa de vida está direta e indiretamente vinculado à pesquisa e ao conhecimento. Não é por "acaso" que, no Brasil, em 2019, atingiu-se a média de vida de 76,6 anos; na década de 1940, era de aproximadamente 45 anos. Tanto a diminuição das mortes pela Covid-19 quanto a ampliação da expectativa de vida e a diminuição da mortalidade infantil, por exemplo, estão longe de serem resultados do negacionismo, do charlatanismo, da fé ou das crendices. Ao contrário, são resultados do avanço científico, do aumento e da melhoria da escolarização, das mudanças no trabalho e dos progressos tecnológicos. Em suma, são resultados das pesquisas científicas.

Em princípio, porém, como dissemos, as pesquisas têm a ver com a “incurião no desconhecido”, com o conhecimento e o domínio do meio, com a solução dos problemas e desafios de cada momento e com a satisfação das necessidades, tendo em vista a garantia da vida. Mas, afinal, o que caracteriza a pesquisa na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, o que a diferencia das demais, enfim, qual é a sua especificidade?

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A PESQUISA

Tendo surgido no final da década de 1970, em 1979, no contexto de uma ditadura civil-militar (1964-1985) e de uma profunda crise econômica, política, social, cultural e educacional, a Pedagogia Histórico-Crítica não se propôs a ser apenas mais uma teoria pedagógica ou uma pedagogia qualquer, nem se propõe a realizar uma pesquisa qualquer ou uma pesquisa de tipo positivista, voltada para a conservação do existente. Propôs-se a ser uma teoria pedagógica histórica, crítica, revolucionária e transformadora, que tem como meta o desenvolvimento do homem em toda a sua plenitude e a emancipação humana. Portanto, situa-se no campo das teorias pedagógicas contra-hegemônicas.

Enquanto tal, parte da prática social existente, incorpora as categorias trabalho, modo de produção, forças produtivas, meios de produção, forças de trabalho, classes sociais, luta de classes, antagonismos sociais, totalidade, contradição e mediação, considera a etapa de desenvolvimento das forças produtivas materiais e a fase de acumulação do capital, os determinantes sociais, os conflitos e as disputas intra e, sobretudo, entre as classes e seus desdobramentos em cada momento.

Isso significa que, ao defender a existência da realidade objetiva e a possibilidade do conhecimento objetivo, diferentemente do positivismo, a Pedagogia Histórico-Crítica não se limita à sua mera constatação. Além disso, ao contrário dele, afirma a impossibilidade da neutralidade social.

Nesse aspecto, é importante ressaltar que a objetividade não se confunde com a neutralidade. Uma coisa é a objetividade, outra é a neutralidade. A neutralidade diz respeito à relação social. Sendo a sociedade de tipo capitalista, dividida em classes, a neutralidade é impossível.

Muito diferente é a objetividade. Ela diz respeito à qualidade do conhecimento, à necessidade de a pesquisa compreender a realidade da forma mais precisa e fidedigna possível ou, como nos diz Vieira Pinto, de descobrir a essência dos seres e dos fenômenos, e apreender as leis que os regem. Desse modo, de posse do conhecimento objetivo, ao invés de naturalizar as relações sociais de classe ou de ter um fim em si mesma, como no caso das pedagogias não-críticas e crítico-reprodutivistas, a Pedagogia Histórico-Crítica defende a necessidade da transformação social para que se possa formar o ser humano em toda a sua plenitude.

Mas, para que possa realizar esses ideais, a Pedagogia Histórico-Crítica defende a necessidade de compreender efetivamente a realidade, produzir conhecimento objetivo ou, em outros termos, transformar a estrutura econômica, a realidade objetiva, em superestrutura, em conhecimento objetivo, ou ainda, transformar a realidade objetiva no concreto pensado, de tal modo que permita agir efetivamente sobre ela e transformá-la.

Para isso, é necessário que, por meio da investigação metódica, espelhe-se a realidade objetiva no plano do pensamento. Nessa perspectiva, afirma Marx:

a investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de descobrir a conexão interna que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode apresentar, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada (Marx, 1962, p. 27).

Assim sendo, o conhecimento efetivo da realidade coloca-se como uma condição *sine qua non* da emancipação humana, um imperativo à superação da alienação, à conquista da identidade e da consciência de classe, à transformação intencional, voluntária e planejada da realidade, com vistas à construção de uma forma de organização social que permita superar a fragmentação e realizar a omnilateralidade.

Em consequência disso, é indispensável a adoção de um método adequado a essas exigências, como é o caso do método materialista histórico-dialético, que, como mencionado anteriormente, é adotado pela Pedagogia Histórico-Crítica. Aliás, pode-se afirmar que este é o único método compatível e correspondente aos requisitos de uma teoria pedagógica revolucionária, como a Pedagogia Histórico-Crítica, que se propõe a articular e integrar teoria e prática e a empreender uma práxis transformadora.

Assim, como não poderia deixar de ser, sendo uma teoria pedagógica transformadora, ao invés do idealismo, adota uma perspectiva metodológica materialista, tal como propõe Marx (2002), que observa:

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento – que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de ideia – é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. [...] Em Hegel, a dialética está de cabeça

para baixo. É necessário pô-la de cabeça para cima, a fim de descobrir a substância racional dentro do invólucro místico (Marx, 2002, p. 28-29).

Pois bem, a partir do exposto, pode-se afirmar que, diferentemente das demais pesquisas, a Pedagogia Histórico-Crítica não defende apenas a necessidade de incursionar no desconhecido, de produzir conhecimentos, de dominar o meio e de garantir a vida, mas a garantia da vida e sua realização em toda a sua plenitude. Para isso, parte da prática social existente e considera os determinantes sociais. Tendo em vista que vivemos sob o modo de produção capitalista, cuja centralidade se encontra na propriedade privada dos meios de produção e, conseqüentemente, na divisão da sociedade em classes, da qual decorrem a exploração da mais-valia e as lutas de classes, a pesquisa identificada com essa teoria pedagógica não pode se reivindicar neutra, deve estar comprometida com a transformação social.

Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica assume o compromisso explícito com a classe trabalhadora e com a superação da sociedade de classes. Em consequência disso, a pesquisa pautada pela Pedagogia Histórico-Crítica se propõe a mergulhar na realidade, desvelar as contradições e os antagonismos sociais, ultrapassar o plano das aparências, captar a essência dos fenômenos, compreender as leis do funcionamento da matéria, enfim, apoderar-se do movimento dialético do real para intervir nele e transformá-lo.

Assim sendo, adota um método compatível com essa exigência, o método materialista histórico-dialético, que é o único que contempla efetivamente as categorias trabalho, classes sociais, antagonismos sociais, lutas de classes, totalidade, contradição e mediação, sem as quais não é possível conhecer efetivamente a realidade e, muito menos, transformá-la.

A pesquisa e o conhecimento pautados pela Pedagogia Histórico-Crítica, portanto, não têm um fim em si mesmos, nem

servem para “enfeitar o cérebro”, nem são algo neutro, despretenhioso, descompromissado ou descomprometido, nem mesmo se satisfazem em garantir a mera sobrevivência. Ao contrário, estão comprometidos com o conhecimento objetivo, com a desmistificação da realidade, com a superação da alienação, com os interesses históricos da classe trabalhadora e, portanto, com a transformação social, a emancipação humana e uma vida plena.

Por fim, encontra-se aqui um quarto elemento essencial da pesquisa na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica: a preocupação com a incursão no desconhecido e com a produção de conhecimento tendo em vista a transformação social, a emancipação humana e a edificação de uma vida em plenitude.

Em decorrência disso, cabe à pesquisa pautada na ou pela Pedagogia Histórico-Crítica embrenhar-se no desconhecido (Saviani, 1983), “mostrar a face oculta da lua, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata” (Saviani, 2011, p. 201), “dominar o que os dominantes dominam” (Saviani, 1983, p. 59) e libertar-se da dominação por eles imposta.

Afinal,

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 a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: 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 (Saviani, 1983, p. 59).

Essa afirmação, nada obstante, não significa que a classe dominante seja inteligente. Não, não se trata disso. Diferentemente, significa que ela se apropria dos conhecimentos produzidos histórica

e coletivamente e os coloca a serviço de seus interesses exclusivos, com a finalidade de preservar e perpetuar a dominação. Daí a necessidade de a classe trabalhadora se apropriar dos conhecimentos que produziu e produz e que lhe foram apropriados.

Consequentemente, a pesquisa pautada na ou pela Pedagogia Histórico-Crítica (ou por qualquer teoria que se reivindique revolucionária) deve empenhar-se em produzir conhecimentos cada vez mais desenvolvidos, dominar cada vez melhor a realidade objetiva, compreender a forma de organização e funcionamento da realidade, possibilitar a desmistificação do real, superar os desafios de cada momento e lutar pela transformação radical e profunda da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, se toda pesquisa supõe a existência de um tema/ problema, de justificativas, de objetivos, de um método, de uma metodologia e de possíveis hipóteses, e tem em vista, de alguma forma, o conhecimento do meio, a solução de algum problema e a garantia da sobrevivência, a pesquisa pautada pela Pedagogia Histórico-Crítica vai além.

Partindo do pressuposto de que os trabalhadores são os responsáveis por toda a produção social, ancorada em uma concepção de educação revolucionária, a pesquisa busca conhecer efetivamente o homem e a sociedade, apropriar-se dos bens intelectuais e materiais produzidos coletivamente, possibilitar o desenvolvimento do ser humano em plenitude e a realização humana. Em função disso, adota o método materialista histórico-dialético, sem o qual a transformação social não é possível.

Como se pode verificar, portanto, não há uma receita de como fazer pesquisa na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

O que há é um referencial teórico-metodológico e pressupostos que expressam uma concepção de vida, de mundo e de educação e, conseqüentemente, também de pesquisa, que deve nortear os processos de investigação.

REFERÊNCIA

GASPARIN J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: editora Autores Associados, 2002.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Ed. e trad. de Carlos N. Coutinho. Coed. de Luiz S. Henriques e Marco A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. I.

MARX, K. Nachwort zur zweiten Auflage zu Das Kapital. *In*: MARX, K.; ENGELS, F. **Werke** (MEGA). Berlin: Dietz Verlag, 1962. v. XXIII.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. I e II.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1983.

SAVIANI, D. Concepção de dissertação de mestrado centrada na monografia de base. **Educação Brasileira. Revista do Conselho de Reitores de Universidades Brasileiras**, [s./l.], v. 13. n. 27, p. 5-185. Jul/dez. 1991.

SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

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



10

*Gabriel Victor Araújo Gomes
Rodrigo Sarruge Molina*

**HEGEMONIA EM DISPUTA
NA EDUCAÇÃO DO ESTADO
DO ESPÍRITO SANTO:
UMA ANÁLISE GRAMSCIANA**

DOI: [10.31560/pimentacultural/978-85-7221-640-1.10](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-640-1.10)

INTRODUÇÃO

Gramsci, ao teorizar a ascensão das classes dominantes na Itália do século XX, que desembocaram no fascismo, identificou mecanismos e categorias que evidenciam a dominação de classe. Sua análise considerou desde os agentes diretos, em suas funções como intelectuais orgânicos, até os instrumentos de que se utilizam as classes burguesas para perpetuar sua ação de dominação – como a escola.

O que Gramsci não poderia imaginar é a pertinência de suas reflexões para compreender não apenas a Itália de um século atrás, mas também os conflitos ainda em curso na educação brasileira do século XXI. A crítica que realizou à Reforma Educacional Gentile¹, no primeiro governo fascista na Itália, por exemplo, revela-se ainda assustadoramente atual para compreender as disputas hegemônicas que operam na educação brasileira contemporânea.

Nesta breve reflexão, objetivamos tornar palpável a realidade educacional capixaba² como um campo de guerra de posições, no qual, de um lado, as classes populares se encontram sob constantes ataques advindos dos intelectuais orgânicos e/ou coletivos do capital, na incessante tentativa de organizar um projeto educacional cada vez mais técnico e fragmentado; de outro, enfraquece-se a possibilidade de elaboração de um projeto de educação unitário.

Sob a compreensão de que a educação é um campo de batalhas e disputas ideológicas, longe do pessimismo ou de um denunciamento vazio, a reflexão que elaboramos busca extrair da obra gramsciana as armas teóricas que ajudem a enfrentar a crise

- 1 Centralização no Ministério da Educação e hierarquização com foco nos diretores; ênfase na cultura da elite italiana; dualidade escolar (escola para gerência/capatazia e escola para braçais); ensino da religião cristã; redução do número de universitários; doutrinação fascista/militarista etc.
- 2 Capixaba é o gentílico para quem é natural do estado do Espírito Santo.

educacional que, embora longa, intensificou-se expressivamente na última década.

Em 2016, após o golpe que destituiu Dilma Rousseff (PT), o povo brasileiro, que já vivia sob políticas de austeridade, experienciou uma guinada ainda mais brusca rumo ao arrocho fiscal e à implementação de políticas ultraliberais. É o caso da Emenda Constitucional n.º 95, de 2016, que instituiu o Novo Regime Fiscal (Brasil, 2016a), restringindo serviços essenciais, como a educação. Disparates que foram a tônica para a mobilização de diversos setores da sociedade civil em resposta às ofensivas do governo de Michel Temer (PMDB) contra a classe trabalhadora.

Ainda assim, Temer não retroagiu. Desta vez, a Medida Provisória n.º 746 (Brasil, 2016), de reforma no Ensino Médio, era apresentada como a alternativa moderna à escola supostamente atrasada, que não formava para o mundo do trabalho. A nova escola, pensada a partir de itinerários formativos para diversas áreas do conhecimento, era apenas a fachada de um intento mais obscuro.

Atentos ao problema do anacronismo na História, observa-se que a reforma guardava expressivas semelhanças com a Reforma Gentile, do regime Mussolini, a qual Gramsci não deixou de tematizar em seus estudos. À época, os italianos estavam diante de uma reorganização escolar que aprofundou a cisão entre os tipos de escola oferecidos à classe trabalhadora (para o trabalho manual) e aqueles destinados às classes dominantes (para a alta cultura) (Gramsci, 2024a). Tratava-se de um modelo educacional proposto para atualizar a formação humana aos moldes das novas demandas do mundo industrial que, longe de romper com as desigualdades daquela sociedade, tornava cíclica a dominação de toda uma classe, impossibilitada, inclusive, de formar seus próprios intelectuais.

A medida de Temer, que instituiu a retirada da obrigatoriedade de disciplinas como Filosofia e Sociologia, o fim das disciplinas

de História e Geografia no ensino médio, a possibilidade de contratação de professores não licenciados e até mesmo a utilização do trabalho produtivo dos estudantes para abatimento de horas-aula (Brasil, 2016b), em suma, caminha na mesma direção da Reforma Gentile. Em resposta à medida, surge um movimento nacional de ocupações de escolas secundaristas, do qual também fizeram parte as escolas capixabas.

AS DISPUTAS PELA HEGEMONIA NA EDUCAÇÃO CAPIXABA (2016 A 2024)

A Primavera Secundarista ocupou pelo menos 62 escolas do Espírito Santo, além das ocupações que se estenderam aos Institutos Federais (IFs) e à UFES. O movimento demandava a participação popular na construção das políticas educacionais. A crise da educação era apenas uma face da crise geral que desmantelava o que Gramsci se refere como “bloco histórico” – isto é, quando a relação entre dirigentes e dirigidos se realiza por uma adesão orgânica (Gramsci, 2024a). A ausência desse precedente, em um governo que se institui a partir de uma ruptura democrática, abriu as portas para a reação contra-hegemônica protagonizada pelos estudantes.

Somaram-se à agenda de luta estudantil as pautas próprias do Espírito Santo, que tinha como governador Paulo Hartung (PMDB). Entre elas, destacou-se o rechaço à Escola Viva: um projeto apresentado pelo Governo do Estado por intermédio da Organização da Sociedade Civil (OSC) Espírito Santo em Ação³, principalmente pela figura de Aridelmo Teixeira – conhecido empresário da educação – que visava transformar as unidades de ensino do estado

3

“O Meesa foi fundado por 16 empresários de diferentes setores e institucionalizado em 2003, sob o apoio político do ex-governador Paulo Hartung” (Frois; Della Fonte, 2023, p. 5).

em escolas de tempo integral, sob o pretexto de diminuir a evasão e fomentar, entre outros motives, a “excelência na gestão” (“ES em Ação” explica [...], 2015).

Assim, Hartung realizou o fechamento de 42 escolas estaduais entre 2015 e 2018. No mesmo período, outras 28 escolas passaram a operar em tempo integral, reduzindo drasticamente a oferta de vagas (Hartung faz política [...], 2018). Certamente, os interesses não estavam na superação da evasão, mas na construção de um novo modelo de escola pensado a partir da produtividade, que, consequentemente, forma sujeitos sob a mesma perspectiva.

De certa forma, a comunidade estudantil capixaba já vivenciava sua própria reforma do Ensino Médio antes mesmo da medida de Temer, o que lhe conferia munição para compreender que essas reformas empresariais não apresentavam os resultados prometidos, criando apenas escolas-modelo – engodos panfletários para escamotear uma política nefasta de sucateamento da educação.

Mesmo sem frear a Reforma do Ensino Médio, a mobilização estudantil, assim como a de diversos movimentos sociais que, durante anos alinhados aos setores governistas, haviam perdido capacidade de mobilização e incidência, reacendeu diante da necessidade de unidade como contraofensiva aos desmontes promovidos por Temer e Hartung.

Em 2018, após uma gestão marcada por mobilizações de diversos setores do funcionalismo público, Hartung não disputou a reeleição. No mesmo ano, Renato Casagrande (PSB) foi eleito em primeiro turno para o governo do estado. A vitória da sigla poderia sugerir um respiro aos setores progressistas; entretanto, a eleição de Jair Bolsonaro (PSL) colocou novos desafios para docentes e discentes dos diversos níveis da educação pública.

No primeiro semestre do governo Bolsonaro, entidades estudantis e sindicais já precisaram organizar um movimento de resistência



aos cortes anunciados para todas as instituições federais de ensino, que tiveram seus orçamentos reduzidos em 30% (MEC anuncia [...], 2019). A motivação puramente ideológica, exposta pelo então ministro Abraham Weintraub, não deixava dúvidas sobre o período sombrio que se anunciava.

No Espírito Santo, a medida impactou a UFES e o IFES. A resposta, articulada nacionalmente, ocorreu nas ruas. Em 15 de maio, o Tsunami da Educação tomou as ruas de todos os estados brasileiros e do Distrito Federal. No estado, Vitória sediou os atos que envolveram docentes, discentes, entidades como a UNE (União Nacional dos Estudantes), UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas), DCE-UFES (Diretório Central dos Estudantes da UFES) e diversos grêmios do IFES (Instituto Federal do Espírito Santo), além de sindicatos, como SINASEFE (Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica), ADUFES (Associação dos Docentes da Universidade Federal do Espírito Santo) e (Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo) (ES: Tsunami [...], 2019).

Na contrabalança aos ataques do Executivo federal, as pautas da realidade capixaba tornaram-se secundárias, a ponto de o governo Casagrande, mesmo com suas deficiências, parecer não apresentar tantos desafios. Sua agenda de retrocessos, todavia, permanecia em vigor. Nesse mesmo ano, o Governo do Estado realizou alterações nos sistemas de distribuição de notas (Governo [...], 2019), em uma manobra para melhorar os dados do IDEB. A cartilha da Escola Viva seguia em curso, na medida em que Casagrande não tentou reverter os fechamentos de escolas operados na gestão Hartung, os quais criticava veementemente antes de reassumir o cargo de governador (Casagrande [...], 2015).

Essa aparente estabilidade se rompeu em 2020, com a pandemia da Covid-19. A suspensão das aulas naquele ano foi uma decisão incontornável para quase todos os gestores municipais e estaduais.

O retorno, todavia, envolveu mais elementos políticos do que sanitários. Pressionado por setores empresariais da educação, Casagrande, em conjunto com o secretário de Educação Vitor D'Angelo, reorganizou o calendário escolar e forçou a reabertura das escolas em julho, por meio da Portaria Conjunta SEDU/SESA n.º 01-R (2020).

Enquanto isso, Vitória, ainda sob a gestão de Luciano Rezende (PPS), manteve a suspensão das atividades por todo o ano letivo. Entretanto, bastou a posse do prefeito eleito, Lorenzo Pazolini (Republicanos), com a nomeação de Juliana Roshner para o cargo de secretária de Educação, para que o município aprofundasse sua guinada empresarial da educação.

Ao decidirem pelo retorno de todos os profissionais da educação às atividades presenciais sem diálogo com a comunidade escolar, Pazolini e Roshner geraram forte inconformidade entre os docentes. Desta vez, os professores municipais realizaram atos em defesa da vida – o que não impediu a Secretaria Municipal de Educação (SEME) de promover sucessivos retornos e suspensões das atividades escolares ao longo daquele ano.

Nessa gestão, Vitória foi pioneira na implementação de uma reforma curricular em todo o Ensino Fundamental, decisão divulgada por meio da Portaria SEME n.º 91/2021 (Vitória, 2021). Dentre as inovações, destacaram-se novas disciplinas no currículo, como Projeto de Vida – componente de caráter utilitarista, com fins explicitamente voltados à “empregabilidade” e ao “empreendedorismo”.

A medida também ampliou a carga horária dos estudantes, ao mesmo tempo em que reduziu a duração de cada aula para a inserção das novas disciplinas. Se antes os estudantes eram liberados trinta minutos antes dos profissionais, que auxiliavam na saída e no fechamento das unidades, passou-se a liberar professores e alunos concomitantemente, colocando em risco a segurança das crianças. Cabe perguntar: o que há de tão valioso nessas novas disciplinas para justificar decisões dessa natureza?

Ofertada inicialmente no Novo Ensino Médio, a disciplina “Projeto de Vida” foi importada para a rede municipal sob o pretexto de desenvolver habilidades socioemocionais. Apesar de não apresentar contornos claros em sua implementação, em 2023 a SEME adquiriu o material didático que explicita os interesses por trás desse esforço. A coleção “Projeto de Vida e Atitude Empreendedora” de Leo Fraiman foi escolhida como suporte didático do novo componente curricular, conforme anúncio realizado com direito a palestra do autor (França, 2023).

As coleções de Leo Fraiman destinadas à mesma disciplina no Ensino Médio já foram analisadas e revelaram

uma estreita vinculação do discurso sobre o trabalho com os interesses neoliberais, na medida em que induzem os jovens a acreditarem que somente eles são os responsáveis pelo seu projeto de vida, como se as contingências históricas e econômicas fossem indiferentes, não sendo necessário nelas se aprofundar (Silva; Morais, 2022, p. 643).

Deduzimos daí que a reforma buscava, então, reforçar as ideias da meritocracia e da autoculpabilização pelos insucessos dos estudantes em alcançar determinados objetivos, desconsiderando as defasagens educacionais e sociais que atuam diretamente na construção dos caminhos futuros de cada um desses sujeitos.

Como servidora da Secretaria de Estado da Educação, em regime de concessão para cumprimento do cargo de secretária de Educação em Vitória, Juliana Roshner levou consigo a cartilha estadual não apenas no campo curricular. As políticas de avaliação punitiva e até mesmo de interferência na escolha de gestores escolares têm sido cumpridas com significativa maestria.

A secretária ficou em evidência pelas diversas exonerações de gestores escolares eleitos pela comunidade (Dal Gobbo, 2023). Enquanto reduz a democracia escolar, Juliana aparenta

compreender o cargo de direção não como um cargo de articulação e gestão reconhecida e espelhada nas necessidades da comunidade que a elege, mas como um cargo que presta serviço à política institucional da SEME.

As arbitrariedades se estendem não só aos gestores, mas a educadores que ofereçam risco aos projetos ultraliberais em curso. Podemos exemplificar as perseguições com casos amplamente noticiados: Aguinaldo Rocha de Souza sofreu processos administrativos, transferência de unidade de ensino e afastamento não remunerado (Dal Gobbo, 2024) e alega perseguição política por ser um possível candidato à direção escolar; Madson Batista também foi processado pela administração municipal por criticar a decisão da prefeitura de desistir de ofertar o 9º ano do ensino fundamental na região de São Pedro, em Vitória (Dal Gobbo, 2025).

A censura imposta especificamente a esses servidores tem como pano de fundo uma provocação à desmobilização coletiva da classe docente, visto que ambos assumem papel de direção na PAD-Vix (Professores Associados pela Democracia em Vitória), uma associação fundada em 2018, em resposta ao imobilismo do Sindicato dos(as) Trabalhadores(as) em Educação Pública do Espírito Santo (SINDIUPES) frente às perseguições que as gestões municipais da última década perpetraram contra educadores. O nome da associação alude aos Processos Administrativos (PAD) enquanto ferramenta de silenciamento que, como podemos ver, seguem sendo utilizados contra os trabalhadores que atuam enquanto intelectuais orgânicos de sua classe.

A interferência na condução das unidades de ensino pode nos mostrar que a gestão educacional de Vitória está de acordo com o programa de gestão apresentado durante a campanha que garantiu a reeleição de Pazolini em 2024. A promessa de “ampliar e aprimorar os processos de formação e seleção dos gestores escolares, visando ampliar suas competências em gestão e liderança”

(Vitória, 2024) não faz qualquer menção ao fortalecimento da democracia escolar e não é uma proposta equivocada em relação à realidade em que a SEME de fato amplia e aprimora seus próprios processos de interferência na gestão das escolas.

Nesse ponto específico, a prefeitura de Vitória não detém o pioneirismo do retrocesso e parece tentar reproduzir cada vez mais o modelo da SEDU, que há anos não realiza processo de eleição para diretores. As indicações são feitas com base no desempenho dos candidatos em um processo avaliativo conduzido via edital (Bonn, 2022). No fim, a escolha é da SEDU, que detém os gestores escolares sob seu domínio.

Se o início do governo Bolsonaro ajudou a ocultar a face nefasta do governo Casagrande em relação à educação, seu mandato seguinte, iniciado em 2022, expôs melhor os desafios ainda presentes em sua gestão. Desafios que, se analisados pela ótica do rendimento escolar constante nos índices de avaliação da educação, parecem difíceis de acreditar.

É partindo desses questionáveis números apresentados em avaliações como o IDEB que, em 2024, um texto redigido em anonimato por professores da SEDU (o que já é um preâmbulo bastante sugestivo para a situação da classe docente), intitulado “Sob o manto da obscuridade: a autocracia da SEDU e a Crise na Educação do Espírito Santo”, abriu a denúncia de como a educação no estado se tornou solo fértil para um projeto educacional cada vez menos crítico e mais engessado às competências previstas na BNCC.

Nesse mesmo ano, os professores estaduais de Matemática e Português se depararam com a criação de um dispositivo de controle chamado “Rotinas Pedagógicas”, um ataque direto à liberdade de cátedra de docentes que não podem mais sequenciar seus planejamentos face às necessidades de cada turma, mas de acordo com o calendário construído pela SEDU, baseado nas competências

exigidas pelas avaliações de desempenho. Trata-se de uma decisão autoritária que, apurada por Dal Gobbo (2024a), não foi sequer publicada em qualquer portaria, ferindo o princípio da transparência.

As Rotinas devem ser executadas sob a constante vigília de “estudantes protagonistas”, que conferem se as atividades semanais do professor estão de acordo com o calendário. Trata-se de uma empreitada voltada à construção de um projeto individualizante de formação de dirigentes que não atuam em coletividade, mas segundo méritos pessoais – uma construção que o Estado tem se dedicado a fomentar para substituir o protagonismo que os estudantes capixabas já conquistaram por meio das agremiações estudantis. A vigília que a SEDU impõe entre docentes e discentes não promove protagonismo nem democracia; apresenta-se muito mais como a construção de um panóptico e de uma “caça às bruxas”, que instaura uma cultura do medo.

O contexto exposto, evidentemente, não abarca a totalidade dos entraves que se colocam diante da educação formal do ES, mas já é suficiente para mostrar que as classes dominantes continuam a se mobilizar pela realização de uma escola pautada em ideais individualizantes e autoritários, que afastam qualquer concepção unitária – seja ela de formação humana ou de organização de classe.

Apesar do exposto, na pauta educacional, Casagrande tem colocado em evidência os Centros de Referência da Juventude (CRJs) – centros que acolhem e ofertam oficinas e atividades culturais aos jovens –, projeto que se articula por meio da educação popular e que faz parte da política Estado Presente, assinada ainda na gestão Hartung pelo então secretário de Estado de Direitos Humanos, Júlio Pompeu. A pasta, assumida por Nara Borgo, executou o empreendimento custeado por US\$ 56 milhões emprestados pelo BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2017). O programa implantou unidades do CRJ em bairros de diversas cidades do ES que apresentavam elevados índices de violência.

Mesmo que essa política, articulada com a Secretaria de Estado de Segurança Pública, seja a menina dos olhos de Casagrande e que sua efetivação enquanto política de Estado seja ensaiada como uma entrega para o fim de sua atual gestão, foi a própria Polícia Militar (PM) capixaba que, em 2024, escancarou a contradição de quem realmente produz a violência nesses territórios em que se apresenta como pacificadora.

Em 24 de outubro, a PM realizou mais uma operação em Itararé, bairro de Vitória localizado na região conhecida como Território do Bem, que recebe uma unidade do CRJ (Centro de Referência das Juventudes). Os moradores da área, que vivem sucessivas perdas de jovens alvejados em desastrosas ações policiais (Dal Gobbo, 2024b), presenciaram mais uma noite de ações arbitrárias. Dentre as barbaridades ocorridas, a PM, que é parte integrante da política Estado Presente, realizou a truculenta detenção da coordenadora-geral do CRJ de Itararé, Marly Rodrigues, que em 2023 recebeu o Prêmio Estadual de Direitos Humanos. A polícia a deteve, não sem antes alvejá-la com balas de borracha enquanto tentava proteger seu sobrinho, também agredido e detido.

Refletindo o evento a partir de Gramsci, compreendemos que não estamos diante de um fator que anuncia a crise orgânica de hegemonia, mas diante da crise hegemônica da própria classe dirigente: é quando ela responde a partir do poder civil e militar porque “fracassou em algum grande empreendimento político para o qual pediu ou impôs o consenso das grandes massas” (Gramsci, 2024b, p. 51). Isto é, diante das concessões realizadas em benefício das classes burguesas do Espírito Santo e da impossibilidade de se caracterizar como um projeto radicalmente diferente dos projetos violentos e fascistas que disputaram a eleição para o governo, Casagrande fracassou em manter o consenso com essa parcela da sociedade impactada de forma tão escancarada pela política da repressão e da morte.

Assim, é sob o cajado da coerção que a classe dirigente opera na tentativa de manter-se no poder quando todos os demais instrumentos que atuam no interior da trama privada do Estado falham ou perdem a capacidade de conter as demandas por transformação pleiteadas pelas camadas populares. De maneira tragicamente cômica, é nesse cenário que ainda vemos aumentar os debates na Assembleia Legislativa e em diversas câmaras municipais do Espírito Santo pela manutenção e criação de escolas cívico-militares, evidenciando que, para a classe política da direita, repressão e violência não são instrumentos exclusivos dos aparelhos de segurança, mas também da educação.

Até aqui, delineamos a forma como as políticas educacionais operam em efeito cascata desde o governo federal até o governo municipal, sob influência direta de setores empresariais. Entretanto, é relevante compreender, para além do conteúdo de suas investidas, a forma como elas se dão na conjuntura do Espírito Santo, algo que, nos limites desta discussão, pretendemos realizar a partir de um dos vários agentes que representam e atuam como intelectuais orgânicos da burguesia capixaba.

OS INTELECTUAIS ORGÂNICOS DO CAPITAL E A DISPUTA DA EDUCAÇÃO

Apesar de a eleição de 2022 para governador no estado do Espírito Santo ter sido decidida em segundo turno entre os candidatos Renato Casagrande (PSB) e Carlos Manato (PL) – o que colocou o grosso da esquerda capixaba em apoio à “dobradinha” de Lula e Casagrande para derrotar o neofascismo na Presidência e no Governo do Estado – percebemos que a superação de políticas e práticas fascistas tenha sido um compromisso apenas do eleitorado de Casagrande, que saiu vitorioso.

Entretanto, havia um outro personagem interessante nessa disputa até a realização do primeiro turno, e que mencionamos brevemente em sua relação com o projeto Escola Viva: Arideldo Teixeira. O empresário, que compõe o Movimento Espírito Santo em Ação (Meesa) já havia concorrido ao mesmo cargo pelo PTB como “Professor Arideldo”, em 2018. Naquela eleição, tinha como um dos objetivos de seu programa de governo tornar todas as escolas estaduais em instituições de tempo integral (Machado, 2018). Derrotado em 2018, no ano de 2022 abandonou o título profissional e, pelo partido NOVO, apresentou-se apenas como Arideldo. A nova alcunha combinava com uma postura muito mais solidificada enquanto empresário da educação.

A prospecção para uma nova disputa do cargo já vinha desde suas intervenções como proponente do Escola Viva e tornou-se mais agressiva quando assumiu cargo como um dos secretários da gestão Pazolini, na prefeitura da capital. Naquele período, Arideldo já vinha retratando a educação de Vitória como um projeto que fracassa em promover aprendizado de qualidade (Dal Gobbo, 2021). Culpabilizava, assim, os professores pelo insucesso de uma educação que, de fato, possuía defasagens, mas que, diferentemente do que sugeria Arideldo, têm mais relação com a administração municipal do que ele reconhece.

Discursos como esses preparam o terreno para que políticas de “salvação” da educação sejam implementadas e, ao que parece, a estratégia de Arideldo, em conjunto e a partir do Meesa, é apresentar-se constantemente como salvador da educação capixaba, ampliando seu poder de gestão dos processos de formação escolar e, conseqüentemente, de formação ideológica. É a partir desses discursos que projetos para a contratação de professores pela empresa terceirizada Ensina Brasil (fundada por empresárias da educação ligadas à Fundação Lemann) chegam à educação de Vitória e são celebrados pela Secretaria Municipal de Educação (França, 2022) – uma articulação que o Meesa empreendeu

também na educação estadual em 2022 (Frois; Della Fonte, 2023), diminuindo o caráter público da educação e fortalecendo seus laços com setores empresariais.

Apesar de todo o trabalho e dinheiro investidos em sua candidatura a governador, os números de 2022 foram piores do que aqueles obtidos na eleição de 2018. Mas, se inferirmos daí que a influência de Aridélmo na educação foi cerceada, estaremos olhando apenas a ponta do iceberg e ignorando a profundidade do problema. Quando dizemos que ele disputou uma fatia maior do aparelho estatal, consideramos que ele já cooptou parte deste, e sua inserção como investidor da educação capixaba é uma realidade concreta.

Quando tratamos de Aridélmo, tratamos do dono de uma verdadeira incubadora de “empreendedores”, a FUCAPE Business School – instituição privada que não oferece qualquer curso de licenciatura dentre os diversos cursos voltados ao mercado financeiro, mas que, curiosamente, forma gestores escolares no mestrado em Gestão Escolar. Mais do que fomentador da educação mercadológica, ele se utiliza de todos os instrumentos ao seu alcance para difundir sua política de gestão eficiente, que visa tratar as escolas como grandes negócios.

Os gestores escolares são um dos principais polos de interesse da FUCAPE, que alcança, além daqueles que estão nos cursos de pós-graduação da instituição, todo o quadro de gestão escolar de Vitória, como no ciclo formativo de 2021 dos servidores municipais, realizado dentro do prédio da FUCAPE, com a presença do próprio Aridélmo (FUCAPE, 2021).

Sua influência se destaca também por ser ele o responsável, por meio da FUCAPE e do Meesa, pelo acompanhamento e implantação dos projetos-piloto das escolas em tempo integral no Ensino Fundamental na cidade de Vitória, cuja abrangência foi posteriormente expandida para os municípios de Aracruz, Cachoeiro, Cariacica, Serra, Linhares e Vila Velha (FUCAPE Business School, 2022).

O ambicioso projeto de integralização de escolas municipais, que em muito se assemelha à proposta do Novo Ensino Médio, reproduz fielmente alguns de seus elementos, pela via da inserção de disciplinas aparentemente “modernizadoras” no currículo fundamental, como vimos anteriormente. Com essa inegável expansão, é impossível não ressaltar a assertividade de Frois e Della Fonte (2023, p. 09), que identificam no Meesa “a entidade patronal mais bem articulada do Espírito Santo, com várias frentes de atuação”, tendo a educação como trincheira estratégica.

O Espírito Santo, e sua capital Vitória – espelhos para implementação de diversas políticas nos municípios do interior do estado –, tornaram-se, nas últimas gestões, gestores de retrocessos na educação e nas políticas sociais. Mais do que isso, foram e têm sido laboratórios empresariais de figuras como Aridelmo, que tem conseguido capitanear a formação de professores e gestores em diversas cidades do estado, com a finalidade de tornar cada vez mais mercadológica a educação do Espírito Santo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente a tantos desafios, não há soluções pré-estabelecidas. Como buscamos evidenciar, a educação capixaba torna-se um ambiente de disputa cada vez mais acirrado entre diferentes classes sociais e seus distintos projetos de educação. Mais do que a disputa por projetos educacionais, projetos societários antagônicos estão em conflito. Se, por um lado, assistimos à movimentação orgânica da nova direita – também composta por representantes da velha política –, que ganha espaço na política e na educação, é por meio de movimentos de resistência massiva e da unidade de luta que a resposta deve ser organizada pelas diferentes correntes contra-hegemônicas.

É no fortalecimento das entidades de classe, na instrumentalização de nossos pares – e, na função de educadores, também de nossos estudantes – que a construção de um novo bloco histórico pode nascer. Não por acaso, a perseguição aos intelectuais da classe docente e aos estudantes que organizam a luta é uma chave para a desmobilização de toda a classe, minando a criação de dirigentes que estejam à altura de travar disputas com maior incidência.

Para quem se encontra enredado na educação, é necessário munir-se de uma teoria pedagógica que contenha, em seu bojo teórico, a robustez necessária para compreender processos como os que ocorrem na realidade capixaba, evidenciando sua relação com precedentes históricos. Buscamos, nesta breve reflexão, apresentar elementos essenciais para que pesquisas futuras possam aprofundar suas análises sobre as disputas em curso na educação capixaba, considerando os elementos que desembocam na conjuntura vigente.

Assim, será possível realizar uma ofensiva contra-hegemônica, ou seja, travar a guerra de posições em defesa de um projeto educativo não alienante, sem perder de vista que, como parte da história, a história da educação é também reflexo da história da luta de classes.

REFERÊNCIAS

“ES EM AÇÃO” EXPLICA projeto do Escola Viva na Ales. **Assembleia Legislativa do Espírito Santo**, Vitória, 12 maio 2015. Disponível em: <https://www.al.es.gov.br/Noticia/2015/05/28007/es-em-acao-explica-projeto-do-escola-viva-na-ales.html>. Acesso em: 8 jun. 2025.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. **Contrato de Empréstimo nº 3279/OC-BR entre o Estado do Espírito Santo e o Banco Interamericano de Desenvolvimento**: Programa de Segurança Cidadã no Espírito Santo. Brasília, DF, 28 dez. 2017. Disponível em: [https://sedh.es.gov.br/Media/Sedh/DOCUMENTOS%202018/CONTRATO%20BID%20\(empr%C3%A9stimo\)-1.pdf](https://sedh.es.gov.br/Media/Sedh/DOCUMENTOS%202018/CONTRATO%20BID%20(empr%C3%A9stimo)-1.pdf). Acesso em: 20 jul. 2025.

BONN, M. Sedu explica processo de escolha de diretor escolar. **Assembleia Legislativa do Espírito Santo**, Vitória, 6 jun. 2022. Disponível em: <https://www.al.es.gov.br/Noticia/2022/06/43113/sedu-explica-processo-de-escolha-de-diretor-escolar.html>. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016a. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 9 jun. 2025.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016b. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 set. 2016. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun. 2025.

CASAGRANDE critica implantação do projeto Escola Viva. **Século Diário**, Vitória, 25 mar. 2015. Disponível em: <https://www.seculodiario.com.br/politica/casagrande-critica-implantacao-do-projeto-escola-viva/>. Acesso em: 9 jun. 2025.

DAL GOBBO, E. PAD-Vix aponta perseguição política em exoneração de diretoras. **Século Diário**, Vitória, 19 jul. 2023. Disponível em: <https://www.seculodiario.com.br/educacao/pad-vix-aponta-perseguiacao-politica-em-exoneracao-de-diretoras/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

DAL GOBBO, E. Currículo padronizado para português e matemática revolta professores. **Século Diário**, Vitória, 10 mar. 2024a. Disponível em: <https://www.seculodiario.com.br/educacao/curriculo-padronizado-para-portugues-e-matematica-revolta-professores/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

DAL GOBBO, E. Moradores do Território do Bem querem reunião com Casagrande. **Século Diário**, Vitória, 11 set. 2024b. Disponível em: <https://www.seculodiario.com.br/seguranca/moradores-do-territorio-do-bem-querem-reuniao-com-casagrande-sobre-aco-es-da-pm/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

DAL GOBBO, E. Prefeitura de Vitória abre PAD contra professor, que aponta perseguição. **Século Diário**, Vitória, 27 jan. 2025. Disponível em: <https://www.seculodiario.com.br/educacao/prefeitura-de-vitoria-abre-pad-contra-professor-que-aponta-perseguiacao/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

DAL GOBBO, E. Professor é afastado por 60 dias sem salário e aponta perseguição política. **Século Diário**, Vitória, 10 maio 2024c. Disponível em: <https://www.seculodiario.com.br/educacao/professor-e-afastado-por-60-dias-sem-salario-e-aponta-perseguiacao-politica>. Acesso em: 10 jun. 2025.

DAL GOBBO, E. Professores dizem não ao retorno das aulas presenciais em manifestação na Sedu. **Século Diário**, Vitória, 21 ago. 2020. Disponível em: <https://www.seculodiario.com.br/educacao/em-manifestacao-em-frente-a-sedu-professores-dizem-nao-ao-retorno-das-aulas-presenciais/>. Acesso em: 9 jun. 2025.

DAL GOBBO, E. Sociedade civil repudia agressão policial e detenções no Território do Bem. **Século Diário**, Vitória, 25 out. 2024d. Disponível em: <https://www.seculodiario.com.br/seguranca/sociedade-civil-repudia-agressao-policial-e-detencoes-no-territorio-do-bem/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

DAL GOBBO, Elaine. Secretário diz que 'educação em Vitória é péssima' e indigna professores e vereadoras. **Século Diário**, Vitória, 23 nov. 2021. Disponível em: <https://www.seculodiario.com.br/educacao/secretario-diz-que-educacao-em-vitoria-e-pessima-e-indigna-professores-e-vereadoras/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

ES TEM 62 escolas ocupadas, diz governo. **G1 Espírito Santo**, Vitória, 2 nov. 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/espírito-santo/educacao/noticia/2016/11/es-tem-62-escolas-ocupadas-diz-governo.html>. Acesso em: 8 jun. 2025.

ES: Tsunami da Educação toma conta das ruas em Vitória. **CNTE**, 15 maio 2019. Disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/es-tsunami-da-educacao-toma-conta-das-ruas-em-vitoria-c978>. Acesso em: 8 jun. 2025.

ESPÍRITO SANTO. Portaria Conjunta SEDU/SESA Nº 01-R, de 8 de agosto de 2020. Estabelece medidas administrativas e de segurança sanitária a serem tomadas pelos gestores das instituições de ensino no retorno às aulas presenciais, e dá outras providências. **Diário Oficial do Espírito Santo**, Vitória, p. 3, 8 ago. 2020. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/EscoLAR/001-R-CONJUNTA-SEDU-SESA-Medidas%20administrativas%20e%20de%20seguran%C3%A7a%20sanit%C3%A1ria%20para%20retorno%20%C3%A0s%20aulas%20presenciais-2.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2025.

FRANÇA, B. Professores do programa Ensina Brasil apresentam boas práticas na rede de ensino. **Prefeitura de Vitória**, Vitória, 16 dez. 2022. Disponível em: <https://m.vitoria.es.gov.br/noticia/professores-do-programa-ensina-brasil-apresentam-boas-praticas-na-rede-de-ensino-46633>. Acesso em: 10 jun. 2025.

FRANÇA, B. Projeto de Vida e Felicidade: a escola como lugar de protagonismo. **Prefeitura de Vitória**, Vitória, 16 mar. 2023. Disponível em: <https://www.vitoria.es.gov.br/noticia/projeto-de-vida-e-felicidade-a-escola-como-lugar-de-protagonismo-47209>. Acesso em: 9 jun. 2025.

FUCAPE BUSINESS SCHOOL. Ensino de tempo integral chega às escolas municipais do ES. **ES 360**, 10 fev. 2022. Disponível em: <https://fucape.br/noticia/ensino-de-tempo-integral-chega-as-escolas-municipais-do-es-es-360-fucape/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

FUCAPE BUSINESS SCHOOL. **[Postagem no LinkedIn]**. LinkedIn, 4 maio 2021. Disponível em: https://www.linkedin.com/posts/fucapeoficial_educ%C3%A7%C3%A3o-fucape-activity-6884242887224131585-3-bc/?originalSubdomain=pt. Acesso em: 22 jul. 2025.

GOVERNO do ES muda regra de notas finais para menos alunos reprovarem. **A Gazeta**, Vitória, 13 nov. 2019. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/es/gv/governo-do-es-muda-regra-de-notas-finais-para-menos-alunos-reprovarem-1119>. Acesso em: 20 jul. 2025.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**: caderno 12 (XXIX): 1932: apontamentos e notas esparsas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024a. E-book.

HARTUNG faz política de terra arrasada na Educação: 42 escolas fechadas e milhares de turmas extintas. **Século Diário**, Vitória, 15 fev. 2018. Disponível em: <https://www.seculodiario.com.br/educacao/hartung-faz-politica-de-terra-arrasada-na-educacao-42-escolas-fechadas-e-milhares-de-turmas-extintas/>. Acesso em: 8 jun. 2025.

MACHADO, V. Aridélmo quer implantar tempo integral em todas as escolas estaduais até 2030. **G1 Espírito Santo**, 14 set. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/es/espírito-santo/eleicoes/2018/noticia/2018/09/14/aridélmo-quer-implantar-tempo-integral-em-todas-as-escolas-estaduais-ate-2030.ghtml>. Acesso em: 10 jun. 2025.

MEC ANUNCIA corte de 30% em repasses para todas as universidades federais. **Jornal Nacional**, G1, 30 abr. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/04/30/mec-anuncia-corte-de-30percent-em-repasses-para-todas-as-universidades-federais.ghtml>. Acesso em: 8 jun. 2025.

ROIS, I. D. O.; DELLA FONTE, S. S. Empresários e educação brasileira: o caso do Movimento Espírito Santo em Ação. **Debates em Educação**, [s. l.], v. 15, n. 37, p. e15555, 2023. Disponível em: <https://seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/15555>. Acesso em: 21 jul. 2025.

SILVA, F. V.; MORAIS, E. B. Agenda neoliberal, juventude e trabalho: uma análise discursiva de coleções didáticas do Novo Ensino Médio. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 11, n. 2, p. 632-651, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v11n2a2022-64288>. Acesso em: 21 jul. 2025.

VITÓRIA (ES). Portaria SEME nº 91, de 22 de dezembro de 2021. Dispõe sobre as Diretrizes para as Organizações Curriculares na Rede Municipal de Ensino de Vitória para o ano letivo de 2022. **Diário Oficial do Município de Vitória**, Vitória, ES, n. 1810, p. 43-51, 23 dez. 2021. Disponível em: <https://diariooficial.vitoria.es.gov.br/ExibirArquivo.aspx?qs=nnmrXl-De5L4hR81FZwDXID95Q%2fWHOCtXgeCw%2fnRlRFMxQA7S5mwuf0RM3m0CPGtiwqKw-tsQd8WTWmli6Dukj2bg7yaphN3AwqfvvkFaP7wF2dfz1sQtIN0YowFpnUS8g>. Acesso em: 20 jul. 2025.

VITÓRIA. Prefeitura Municipal. **Plano de Governo 2025-2028**: Pazolini. Vitória, 2024. Disponível em: <https://divulgacandcontas.tse.jus.br/divulga/#/candidato/SUDESTE/ES/2045202024/80002366610/2024/57053>. Acesso em: 20 jul. 2025.

SOBRE O ORGANIZADOR

Matheus Bernardo Silva

Licenciado em Educação Física pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação Humana e Prática Pedagógica (HISTEDBR-SC).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8162930385553264>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5964-368X>

E-mail: matheusbernardo@unesc.net

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Ana Carolina Galvão

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Bauru). Doutora em Educação Escolar pela 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.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0054673032961970>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8451-8269>

E-mail: galvao.marsiglia@gmail.com

Ana Kelly Arantes

Graduada em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Mestre em Desenvolvimento Regional pela Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Atua como assistente social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) desde 2009.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7287063410196349>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1170-3994>

E-mail: ana.arantes@ifmg.edu.br

Bruno Pinheiro Natale

Licenciado em Geografia, História e Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Geografia Humana pela USP. Professor da Rede Estadual de Educação do Espírito Santo. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), na linha de pesquisa "Docência, Currículo e Processos Culturais". Membro do Grupo de Pesquisa Pedagogia Histórico-Crítica e educação escolar.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6227501029819705>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8936-924X>

E-mail: b.pnatale@gmail.com

Carlos Eduardo de Souza

Graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestre em Educação pela mesma instituição. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor do IFMG, campus Ouro Branco, desde 2015.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2521362709664047>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5125-1008>

E-mail: carlos.souza@ifmg.edu.br

Gabriel Victor Araújo Gomes

Graduado em Letras – Inglês. Possui experiência como professor de Língua Inglesa na Educação Básica e integrou programas como PIBID e OBEDUC. Mestrando em Educação (PPGE/UFES) e pesquisador com bolsa Capes, atuando na linha "Docência, Currículo e Processos Culturais".

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9515441979257215>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5809-0204>

E-mail: gavi.agomes@gmail.com

Jeferson Anibal Gonzalez

Graduado em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (USP). Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP/Campus Cornélio Procopio).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0292984756121723>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7118-5132>

E-mail: jefersonanibalgonzalez@gmail.com

José Claudinei Lombardi

Livre-docente em História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor titular aposentado da Faculdade de Educação da Unicamp. Coordenador executivo do Grupo de Pesquisa HISTEDBR. Bolsista de Fixação de Recursos Humanos do CNPq – Nível A.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9792876515583843>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3552-941X>

E-mail: zezo@unicamp.com

Julia Malanchen

Doutora em Educação Escolar. Docente Associada no Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Unioeste/Campus de Foz do Iguaçu (PR). É líder do Grupo de Pesquisas e Estudos EMANCIPIPAR na Unioeste.

Integrante do Grupo de Pesquisa e Estudos Marxistas em Educação da Unesp/Araraquara e do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil GT da Região Oeste do Paraná HISTEDOPR na Unioeste.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2966476119132597>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0921-0699>

E-mail: julia.malanchen@unioeste.br

Marcos Roberto Lima

Graduado em História pela Faculdade de Ciências e Letras de São José do Rio Pardo (FEUC). Mestre e Doutor em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Pós-doutorado em educação na Faculdade de Educação pela Unicamp. É professor de História efetivo na Rede Estadual de São Paulo. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6822068696139943>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0644-0464>

E-mail: lima2782@gmail.com

Newton Duarte

Livre-Docente em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professor titular da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Araraquara. Coordenador do Grupo de Pesquisa Estudos Marxistas em Educação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2161593951236436>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1837-8004>

E-mail: newton.duarte@unesp.br

Paulino José Orso

Doutor em História e Filosofia da Educação pela Unicamp. Docente dos cursos de Pedagogia, do Mestrado e Doutorado em Educação da Unioeste, campus de Cascavel. Líder do Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDOPR) – GT da Região Oeste do Paraná. Autor dos livros *Um espectro ronda a educação e a escola pública* (2020) e *Universidade Brasileira: história, lutas, contradições e disputas*, ambos pela Editora Navegando, com acesso gratuito.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8247504761634290>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9126-3276>

E-mail: paulinorso@uol.com.br

Régis Henrique dos Reis Silva

Doutor em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2013). Pós-doutor em Educação Escolar pela Unesp de Araraquara (2023). Professor Associado I (MS-5.1) da Universidade Estadual de Campinas,

lotado no Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação. Atualmente é Editor da Revista Histedbr On-line e um dos líderes do GT Unicamp do Grupo de Estudos e Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), no qual, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica e sua fundamentação teórico-metodológica, tem trabalhado com a análise dos fundamentos históricos e filosóficos da área de Educação e subárea da Educação Especial.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3154129259912603>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6392-0697>

E-mail: rhrs@unicamp.br

Robson Machado

Graduado em História (2011) e Pedagogia (2023). Especialista em História do Brasil, com ênfase em Diversidade Cultural Brasileira, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2012). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras (2016). Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2023). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8469339321228318>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5866-2734>

E-mail: robsonmachado.historia@gmail.com

Rodrigo Sarruge Molina

Professor adjunto do Centro de Educação da UFES. É coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil e Espírito Santo (HISTEDBR.ES). Em 2025, realizou seu pós-doutorado na Faculdade de Educação da Unicamp sob a supervisão de Dermeval Saviani. Na pós-graduação orienta pesquisas em História da Educação e Ensino e Aprendizagem em História, focando a Pedagogia Histórico-Crítica. É autor do livro *Agro, Ditadura e Universidade*, publicado pela Editora Autores Associados.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2167159228111253>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4033-6049>

E-mail: molinaprof@hotmail.com

Sandra Soares Della Fonte

Graduada em Filosofia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e em Educação Física pela mesma universidade. Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep). Doutora em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É professora da UFES desde 1997, atua como colaboradora do Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades (IFES, campus Vitória) e como professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFES).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9396743098041438>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9514-7202>

E-mail: sdellafonte@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

antagonismos 19, 20, 206, 209
apropriação dos conhecimentos 38, 55, 146
autonomia 34, 187

B

BNCC 137, 178, 222

C

capitalismo 20, 23, 24, 28, 32, 33, 52, 65, 66, 85, 89, 101, 103, 108, 109, 114, 124, 129, 132, 153, 158, 161, 163, 166, 168, 180, 182, 183, 184, 185, 194, 196
classe trabalhadora 13, 14, 17, 21, 22, 23, 25, 33, 37, 38, 46, 55, 57, 60, 84, 85, 101, 108, 109, 111, 125, 158, 190, 209, 210, 211, 215
concepção de mundo 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 30, 34, 37, 38, 39, 41, 42, 45, 64, 69, 70, 72, 73, 75, 76, 77, 79, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 133, 158, 159, 160, 165, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 182, 185, 186, 188, 189, 190, 192, 193, 198
concepção liberal 22, 30, 38
conhecimentos sistematizados 40, 110
consciência coletiva 20
consciência de classe 27, 38, 50, 54, 161, 177, 208
consciência filosófica 38, 44, 53, 54, 61, 65, 126, 134, 141, 155, 178
consciência social 39, 84, 85
contemporaneidade 15, 19, 24, 39, 130
contexto histórico-social 14, 68
crise estrutural 19, 21, 39, 41
currículo 15, 33, 39, 64, 65, 93, 94, 107, 115, 116, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 133, 134, 135, 136, 137, 141, 194, 219, 228

currículo escolar 15, 33, 120, 121, 123, 125, 135

D

didática histórico-crítica 16, 65, 159, 164, 165, 166, 169, 171, 174, 176, 177
divisão capitalista do trabalho 22, 37, 85
divisão social do trabalho 23, 52
dualidade estrutural 25

E

educação capixaba 226, 227, 228, 229
educação das massas 21, 25
educação escolar 14, 15, 16, 17, 19, 22, 24, 27, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 49, 50, 51, 54, 59, 64, 65, 66, 67, 69, 77, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 97, 103, 116, 118, 124, 131, 132, 134, 146, 150, 177, 188, 235
educação pública 22, 25, 30, 66, 171, 217
emancipação 20, 24, 25, 37, 40, 41, 42, 52, 63, 109, 110, 116, 183, 185, 189, 192, 206, 208, 210
empregabilidade 39, 219
empresa educacional 29
ensino-aprendizagem 37, 39, 50, 59, 61, 63
existência social 19, 26
expansão do comércio 22
experiência 27, 30, 40, 103, 150, 236
exploração do trabalho 33, 163, 183, 185

F

filosofia da práxis 23, 24, 30, 36, 38
forças produtivas 20, 124, 128, 206
formação crítica 39, 82
formação humana 15, 19, 32, 35, 36, 37, 39, 55, 58, 64, 66, 93, 97, 99, 104, 106, 107, 109, 112, 113, 114, 115, 119, 124, 125, 133, 176, 189, 215, 223

formação integral 15, 24, 41, 97, 104, 105, 106, 107, 112
 formação não crítica 15
 formação omnilateral 40, 41, 109, 111, 112, 190
 formação progressista 15
 fragmentação curricular 41
 função social da escola 19, 39, 40, 121, 125

G
 gestão escolar 23, 198, 227
 guerra cultural 23

H
 hegemonia 16, 19, 23, 28, 35, 37, 40, 46, 53, 59, 60, 62, 65, 78, 179, 180, 181, 182, 188, 189, 192, 195, 224
 humanização 20, 31, 32, 84, 88, 116, 129, 159, 163, 164, 165, 174, 191, 193

I
 Iluminismo 22, 131
 intelectuais orgânicos 16, 214, 221, 225

L
 liberdade 15, 25, 26, 42, 45, 46, 49, 51, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 153, 222
 livros 237
 lógica gerencial 29
 luta ideológica 43, 195

M
 materialismo histórico-dialético 15, 24, 41, 123, 127, 130, 176, 189, 193
 mediação pedagógica 195
 mercado de trabalho 19, 78, 80, 92, 130, 189
 mercado mundial 22
 mercantilização 23, 39, 93
 meritocracia 30, 78, 220
 modo de produção 19, 20, 21, 22, 31, 32, 154, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 189, 190, 192, 195, 206, 209

N
 negacionismo 43, 75, 76, 94, 205
 neoliberalismo 28, 29, 30, 39, 43, 73, 94
 neotecnicismo 16, 79, 179, 181, 182, 186, 187, 188, 189, 192, 194, 195

O
 objetividade do conhecimento 16, 94, 118, 122, 130, 136, 137, 138, 141, 143, 151, 153
 obscurantismo 39, 69, 92, 93, 168
 ordem burguesa 22
 ordem social 34, 40

P
 Pedagogia Histórico-Crítica 13, 14, 15, 16, 17, 19, 23, 24, 37, 39, 40, 41, 42, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 64, 66, 70, 84, 87, 88, 91, 92, 98, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 115, 116, 120, 123, 124, 125, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 141, 143, 146, 150, 151, 157, 159, 160, 174, 175, 176, 179, 181, 189, 190, 192, 193, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 235, 238
 pesquisa científica 16, 134, 148, 202
 políticas educacionais 77, 103, 166, 191, 216, 225
 políticas neoliberais 19, 41, 129
 posicionamento ético-político 16, 136
 posições ideológicas 16
 prática educativa 26, 40, 42, 51, 57, 58, 61, 159, 160, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 173
 prática pedagógica 16, 27, 53, 60, 133, 150, 157, 170, 200
 prática social 37, 40, 51, 55, 60, 85, 88, 119, 127, 128, 129, 144, 145, 146, 150, 164, 165, 169, 191, 193, 199, 206, 209
 princípio educativo 34, 36, 43, 106, 107, 112
 problematização 60, 76, 97, 105, 191, 199
 projeto de educação 14, 17, 49, 56, 123, 214

R

realidade concreta 14, 15, 55, 71, 86, 89, 91, 132, 142, 162, 170, 190, 227

referencial teórico-metodológico 16, 24, 198, 212

relações de produção 20, 190

relações sociais 19, 20, 22, 26, 37, 56, 73, 82, 84, 86, 87, 119, 124, 158, 162, 163, 166, 180, 190, 207, 210

Revolução Industrial 30

revolução social 20, 51, 129

S

saber erudito 38

saber objetivo 15, 38, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 125, 150, 151

sistema escolar 25, 136

sociabilidade 14, 23, 85, 86, 88, 108, 109, 112, 182, 189, 190, 193

socialização 14, 24, 40, 50, 54, 56, 57, 88, 110, 124, 136, 150, 154, 160, 190

sujeitos históricos 37

sustentável 16, 136

T

tecnologia 16, 100, 102, 110, 114, 148, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 189, 191, 192, 194, 195

trabalhadores adequados 22

trabalho educativo 16, 37, 46, 48, 54, 62, 69, 89, 91, 119, 124, 141, 152, 154, 170, 176, 179, 180, 181, 182, 188, 189, 190, 192, 193, 195

transformação das ideias 20

transformação social 14, 20, 21, 23, 28, 37, 38, 42, 109, 110, 123, 129, 132, 133, 207, 209, 210, 211

V

valor de troca 23, 30, 31, 142

valor de uso 23, 30, 31, 142



www.PIMENTACULTURAL.com

EDUCAÇÃO ESCOLAR E CONCEPÇÃO DE MUNDO EM TEMPOS ATUAIS

reflexões a partir da
pedagogia histórico-crítica

