

CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A RESISTÊNCIA ATIVA DIANTE DO DESMONTE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

APORTES DE LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA A LA RESISTENCIA
ACTIVA FRENTE AL DESMANTELAMIENTO DE LA EDUCACIÓN
BRASILEÑA

CONTRIBUTIONS OF HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY TO ACTIVE
RESISTANCE IN THE FACE OF THE DISMANTLING OF BRAZILIAN
EDUCATION

Liliane Vanilde de Souza¹



Roselaine Ripa²



Resumo

O trabalho tematiza as contribuições da pedagogia histórico-crítica no contexto atual da educação brasileira, buscando refletir criticamente o papel da escola, somando-se à luta coletiva pela escola pública, travada por essa pedagogia desde a década de 1980 até hoje. Para isso, recupera brevemente sua trajetória, originada no contexto da redemocratização do Brasil, contrapondo-se às teorias hegemônicas do campo da educação, com base na discussão que Saviani realiza na obra referencial "Escola e democracia" (2012 [1983]). Registra, ainda, que a pedagogia histórico-crítica é compreendida como uma teoria pedagógica revolucionária, cujos fundamentos e pressupostos teórico-metodológicos vêm sendo desenvolvidos coletivamente e assumidos em algumas redes de ensino públicas do país em contraposição à concepção neoprodutivista da escola. Conclui que o movimento coletivo e propositivo da pedagogia histórico-crítica se coloca como estratégia de resistência ativa que requer a atual luta que precisamos enfrentar em defesa da civilização contra a barbárie e a desumanização.

¹ Mestra em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). Florianópolis. Santa Catarina. Brasil. E-mail: souzasliliane@gmail.com

² Mestra e Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Professora Associada na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Departamento de Pedagogia do Centro de Educação e Ciências Humanas (FAED). É líder do Grupo de Pesquisa "Nexos: Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar - Sul" (CNPQ/UDESC), coordenadora do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Ensino Nexos - Sul (FAED/UDESC). Florianópolis. Santa Catarina. Brasil. E-mail: roselaoneripa@gmail.com

Como referenciar este artigo:

SOUZA, Liliane Vanilde de. RIPA, Roselaine. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a resistência ativa diante do desmonte da educação brasileira. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 27, e8091, 2025. DOI: <http://doi.org/10.22196/rp.v22i0.8091>

Palavras-chave: Pedagogia histórico-crítica. Teorias pedagógicas. Escola pública. Democracia.

Resumen

Este trabajo trata sobre los aportes de la pedagogía histórico-crítica en el contexto actual de la educación brasileña, procurando reflejar críticamente el papel de los centros educativos y sumándose a la lucha colectiva por la escuela pública, librada por esta pedagogía desde la década de 1980 hasta hoy. Para ello recopila brevemente la trayectoria de la pedagogía histórico-crítica, originada en el contexto de la redemocratización de Brasil, contrastando esta didáctica con las teorías hegemónicas en el campo de la educación, a partir de la discusión que Saviani realiza en la obra referencial "Escuela y Democracia" (2012 [1983]). También señala que la pedagogía histórico-crítica es entendida como una teoría educativa revolucionaria, cuyos fundamentos y presupuestos teórico-metodológicos han sido desarrollados colectivamente y adoptados en algunas redes de educación pública del país en oposición a la concepción neoprodutivista de "escuela". Concluye que el movimiento colectivo y decidido de la pedagogía histórico-crítica es erigido como una estrategia de resistencia activa, la cual requiere la lucha actual que debemos librar en defensa de la civilización, contra la barbarie y la deshumanización.

Palabras clave: Pedagogía histórico-crítica. Teoría educativa. Escuela pública. Democracia.

Abstract

This research focuses on the contributions of historical-critical pedagogy in the current context of Brazilian education, seeking to critically reflect the role of the educational centers and adding to the collective struggle for public schools, waged by this pedagogy since the 1980s until today. To this end, it briefly compiles the trajectory of historical-critical pedagogy, originated in the context of the re-democratization of Brazil, contrasting this didactic with hegemonic theories in the field of education, based on the discussion carried out by Saviani in the referential work "School and Democracy" (2012 [1983]). It also highlights that historical-critical pedagogy is understood as a revolutionary educational theory, whose theoretical-methodological foundations and assumptions have been developed collectively and adopted in some public education networks in the country in opposition to the neo-productivist conception of "school". It concludes that the collective and purposeful movement of historical-critical pedagogy stands as a strategy of active resistance, which requires the current struggle we must wage in defense of civilization against barbarism and dehumanization.

Keywords: Historical-critical pedagogy. Educational theory. Public school. Democracy.

Introdução

Este texto aborda as contribuições da pedagogia histórico-crítica no contexto atual da educação no Brasil, destacando sua composição desde a sua formulação há mais de 40 anos, tomando por base, principalmente, os escritos de Saviani (2012 [1983]; 2011 [1991]; 2021 [2007]; 2019) e Saviani e Duarte (2021). Trata-se de

uma pesquisa bibliográfica³, motivada pelos estudos realizados na disciplina “Pensamento Educacional Contemporâneo”, ofertada pelo Programa de pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), no segundo semestre de 2022, cujas leituras enfatizaram as abordagens teóricas de pensadores/as⁴ clássicas da educação, dentre as quais a pedagogia histórico-crítica. Com a discussão, pretende-se contribuir para ampliar as reflexões críticas sobre o papel atual da escola, somando-se à luta coletiva pela escola pública travada pela pedagogia histórico-crítica até hoje.

Dermeval Saviani, professor, filósofo e pedagogo brasileiro, é reconhecido pela elaboração da pedagogia histórico-crítica, tendo como expoente sua obra “Escola e democracia”, publicada na década de 1980. Saviani (2021 [2007]) divide a história da educação no Brasil em quatro períodos: o primeiro período é marcado pelo monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional, de 1549 a 1759; o segundo pela coexistência entre as vertentes religiosa e laica da pedagogia tradicional, de 1759 a 1932; já o terceiro período se caracteriza pela crítica radical à escola e à educação tradicional, com o predomínio da pedagogia nova, de 1932 a 1969; e o quarto período é marcado pela configuração da concepção pedagógica produtivista, de 1969 a 2001. É nesse último período que se situa a pedagogia histórico-crítica, que compôs o quadro das ideias pedagógicas contra-hegemônicas desenvolvidas no contexto da redemocratização do Brasil e que continua tão acionada hoje, diante do predomínio de uma concepção neoprodutivista da escola (Saviani, 2021 [2007]) e de manifestações do obscurantismo beligerante⁵ (Duarte, 2018; Saviani; Duarte, 2021) que desafiam o seu papel numa perspectiva histórico-crítica.

Com base nesta perspectiva, a presente pesquisa se organiza em duas seções: i) a primeira apresenta uma breve trajetória histórica da pedagogia histórico-crítica, distinguindo-a das principais teorias pedagógicas no que se refere à concepção de escola - a escola tradicional, a escola nova e a escola tecnicista e ii) a segunda busca

³ Este termo é cunhado por Newton Duarte (2018) e será tratado adiante.

⁴ Neste texto, as marcações de gênero foram empregadas sempre que imprescindíveis para a compreensão desejada, respeitando-se a estrutura gramatical da língua portuguesa.

⁵ Foram tomados todos os cuidados éticos no desenvolvimento deste trabalho, tendo sido devidamente referenciados os/as autores/as que o embasam e assumida uma perspectiva crítica de interpretação da realidade.

ênfatisar as contribuições da pedagogia histórico-crítica na situação educacional atual, observando a vitalidade dessa teoria reafirmada com sua luta coletiva em defesa da escola pública e da democracia. Ao final, são registradas considerações que retomam os objetivos deste texto e advogam em favor de uma escola crítica e emancipadora.

1 Breve trajetória da pedagogia histórico-crítica

A formulação da pedagogia histórico-crítica remonta a década de 1980, período da redemocratização do Brasil e de ampla mobilização e intensos debates no campo educacional, do que resultaram propostas pedagógicas contra-hegemônicas⁶, as quais buscam orientar a prática educativa ainda hoje.

Sob influência do movimento internacional de maio de 1968⁷ e de uma visão crítica da educação decorrente desse movimento, a partir da década de 1970, no Brasil, paralelamente ao predomínio da pedagogia tecnicista, surgiram estudos empenhados em encontrar alternativa à pedagogia dominante. Conforme Saviani,

[...] uma das marcas da década de 1970 foi o desenvolvimento das análises críticas da educação. Isso correspondia a uma necessidade histórica, especialmente no caso brasileiro, onde tínhamos que fazer a crítica da pedagogia oficial, evidenciando o seu caráter reprodutor (Saviani, 2011 [1991], p. 111).

Essa tendência, denominada por Saviani (2012 [1983]) de crítico-reprodutivista, congrega as seguintes teorias: Teoria dos aparelhos ideológicos de Estado, de Althusser; Teoria da reprodução (Teoria da violência simbólica), de Bourdieu e Passeron, e Teoria da escola capitalista, de Baudelot e Establet. Conforme Saviani (2011 [1991], p. 78):

Detectada a insuficiência dialética das teorias de Bourdieu e Passeron e

⁶ Saviani (2021 [2007]) elenca as seguintes pedagogias não dominantes: a) pedagogias da “educação popular”, inspiradas principalmente na pedagogia libertadora de Freire; b) pedagogias da prática, inspiradas na pedagogia libertária, adotada por Arroyo (1986) e Tragtenberg (1980); c) pedagogia crítico-social dos conteúdos, de Libâneo (1985) e d) pedagogia histórico-crítica, de Saviani (1983; 1991).

⁷ Movimento conhecido pela tentativa de revolução cultural dos jovens que teve manifestação mais expressiva na França e se espalhou por diversos países, inclusive o Brasil (Saviani, 2011 [1991]).

Baudelot e Establet, assim como de Althusser, fui levado a ampliar meu esquema classificatório, introduzindo um quinto grupo de tendências pedagógicas em filosofia da educação - as incluídas na concepção crítico-reprodutivista. Passei então a considerar cinco grandes tendências: humanista tradicional, humanista moderna, analítica, crítico-reprodutivista e dialética.

Tais teorias crítico-reprodutivistas analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade sem o intuito de formular uma pedagogia, isto é, não pretendem formular diretrizes para a prática educativa⁸:

[...] trata-se de uma tendência crítica porque as teorias que a integram postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Empenham-se, pois, em explicar a problemática educacional remetendo-a sempre a seus determinantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo. Mas é reprodutivista porque suas análises chegam invariavelmente à conclusão que a função básica da educação é reproduzir as condições sociais vigentes (Saviani, 2021 [2007], p. 393).

Ainda sobre os pressupostos desse grupo de teorias, o professor discute que essa visão

[...] concebe **a sociedade** como sendo **essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas** que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material. Nesse quadro, a marginalidade é entendida como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade. Isso porque o grupo ou classe que detém maior força se converte em dominante se apropriando dos resultados da produção social, tendendo, em consequência, a relegar os demais à condição de marginalizados. Nesse contexto, a educação é entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização. Nesse sentido, **a educação**, longe de ser um instrumento de superação da marginalidade, **converte-se num fator de marginalização**, já que sua forma específica de reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural e, especificamente, escolar (Saviani, 2012 [1983], p. 4 - 5, grifos nossos).

Sob essa perspectiva, a escola é um instrumento de reprodução das relações de produção e, na sociedade capitalista, ela necessariamente reproduz a dominação e a exploração, inculcando a ideologia dominante (Saviani, 2012 [1983]).

⁸ Para Saviani (2011 [1991]), as teorias crítico-reprodutivistas são “teorias *sobre* a educação” e não “teorias *da* educação” ou “teorias pedagógicas”, uma vez que intencionam compreender e explicar o modo de funcionamento da educação e não a prática educativa em sala de aula.

Diversamente de uma concepção que prevê a escola como instrumento de equalização social, nessa visão a escola é concebida como reprodutora da exclusão e segregação próprias da sociedade.

Tal visão crítico-reprodutivista embasou a crítica à política educacional de ajustamento da escola, utilizada como instrumento de controle da sociedade, visando a perpetuar as relações de dominação vigentes, no regime militar (Saviani, 2021 [2007]). E, embora suas teorias não se empenhassem na busca por propostas alternativas à pedagogia dominante, seus postulados influenciaram o contexto educacional brasileiro e contribuíram para a elaboração de pedagogias críticas. O momento tornou-se, então, propício ao desenvolvimento de “pedagogias contra-hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes se articularassem com os interesses dominados” (Saviani, 2021 [2007], p. 402).

A década de 1980 foi marcada, assim, pela organização e mobilização do campo educacional, com a ampliação da produção científico-acadêmica e a circulação dessas produções (Saviani, 2021 [2007]). Nesse período, constituíram-se associações e sindicatos em torno do tema da educação⁹ e organizaram-se conferências brasileiras de educação, assim como passaram a existir importantes veículos de comunicação como a revista da Associação Nacional de Educação (ANDE) (Saviani, 2021 [2007]). Esse vigoroso movimento deu fôlego à crítica feita à pedagogia oficial e, portanto, ao surgimento de “propostas alternativas para encaminhar os problemas da educação brasileira em consonância com o processo de democratização, para além do regime autoritário.” (Saviani, 2021 [2007], p. 405). Como documenta Saviani (2021 [2007], p. 413):

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da república; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação das ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos. Eis aí um conjunto de fatores que marcaram a década de 1980 como um momento privilegiado

⁹ Conforme Saviani (2021 [2007]), são exemplos a Associação Nacional de Educação (ANDE), a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES).

para a emergência de propostas pedagógicas contra-hegemônicas.

Desse movimento, resultou a elaboração de uma nova teoria pedagógica, a pedagogia histórico-crítica, cuja origem remete às discussões realizadas na primeira turma do doutorado em educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em 1979¹⁰, e a primeira tentativa de sistematização dessa teoria foi publicada na revista ANDE, em 1982, no artigo intitulado “Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara”, de autoria do professor Dermeval Saviani. Em 1983, ele publicou a obra “Escola e democracia”, considerada o manifesto de lançamento da pedagogia histórico-crítica assim nomeada em 1984¹¹. Conforme Saviani “[...] a expressão histórico-crítica, de certa forma, contrapunha-se a crítico-reprodutivista. É crítica, como esta, mas, diferentemente dela, não é reprodutivista, mas enraizada na história” (Saviani, 2011 [1991], p. 119).

Nessa importante e reconhecida obra, Saviani faz uma análise crítico-propositiva das teorias da educação, distinguindo-as por sua criticidade e hegemonia, propondo uma teoria pedagógica crítica não reprodutivista. Trata-se de uma obra contra a pedagogia liberal burguesa, que avança ao ir além da denúncia, abrindo caminho para o desenvolvimento de uma alternativa superadora das desigualdades (Saviani, 2012 [1983]).

Desta forma, na referida obra, Saviani (2012 [1983]) discute os pressupostos das teorias as quais classifica em “não críticas” e “crítico-reprodutivistas”, à luz do problema da marginalidade, advogando uma teoria crítica da educação. Nesta sucinta retomada histórica da pedagogia histórico-crítica, é necessário abordar, além da já mencionada tendência crítico-reprodutivista e de sua influência sob as ideias pedagógicas críticas no Brasil, a análise que Saviani (2012 [1983]) faz das teorias hegemônicas no campo educacional, as quais concebe como “não críticas”, acrescentando nosso breve estudo sobre elas, quais sejam: a escola tradicional, a escola nova e a escola tecnicista. Trataremos brevemente sobre essas teorias e sobre

¹⁰ Ano da defesa da tese de Carlos Roberto Jamil Cury, orientada pelo professor Dermeval Saviani e considerada, por ele mesmo, o marco de elaboração da pedagogia histórico-crítica.

¹¹ Na obra “Escola e democracia”, a pedagogia histórico-crítica ainda não é assim nomeada. Inicialmente, Saviani considerou chamá-la “Pedagogia dialética”, contudo, dadas as diversas conotações que o termo ‘dialética’ recebe e o distanciamento do desenvolvimento histórico real a que a expressão pode remeter, a partir de 1984, passou a denominá-la “Pedagogia histórico-crítica”.

os principais fundamentos da pedagogia histórico-crítica na subseção a seguir.

1.1 A pedagogia histórico-crítica como contraponto às teorias hegemônicas no campo educacional

De acordo com Saviani (2012 [1983]), as pedagogias tradicional, nova e tecnicista se colocam de forma não crítica à sociedade vigente, uma vez que a concebem como essencialmente harmoniosa, sendo a educação instrumento capaz de garantir, portanto, a consonância e a igualdade entre seus membros. Nesta perspectiva, a educação

Constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. Sua função coincide, no limite, com a superação do fenômeno da marginalidade (Saviani, 2012 [1983], p. 4).

Sob esse ponto de vista, a educação seria desassociada da sociedade; seria autônoma em relação a seus condicionantes.

Com efeito, nessas pedagogias está ausente a perspectiva historicizadora. Falta-lhes a consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação. São, pois ingênuas e não críticas, já que é próprio da consciência crítica saber-se condicionada, determinada objetivamente, materialmente, ao passo que a consciência ingênua é aquela que não se sabe condicionada, mas, ao contrário, acredita-se superior aos fatos, imaginando-se mesmo capaz de determiná-los e alterá-los por si mesma (Saviani, 2012 [1983], p. 63).

No bojo dessas pedagogias, distinguem-se, contudo, princípios e concepções particulares a cada uma delas.

A escola tradicional se fundamenta principalmente na pedagogia de Herbart, cujos pressupostos levam à compreensão da educação enquanto aprimoramento do caráter humano (Hilgenheger, 2010).¹² Neste sentido, sob a análise de Saviani (2012 [1983], p. 6):

A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução,

¹² A obra "Pedagogia geral", publicada em 1806, representa o exponencial da pedagogia de Herbart fundamentada, principalmente, nas ideias de Kant, Pestalozzi e Froebel (Hilgenheger, 2010).

transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. [...] A escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos.

O foco do ensino tradicional está, portanto, nos conhecimentos e na ação diretiva autoritária do/a professor/a em transmiti-los aos/às estudantes. Assim, seu método pedagógico prevê que “uma lição bem conduzida por um bom professor deve constituir uma caminhada com os seguintes 5 momentos: 1 - preparação; 2 - apresentação do novo argumento; 3 - associação; 4 - sistema, ou seja, integração sistêmica; 5 - método ou aplicação.” (Patrício, 2003, p. X). Tratam-se dos passos formais da pedagogia tradicional, amplamente difundidos, cujo esquema básico deriva do conceito de *instrução educativa*, cunhado por Herbart (1971) e aperfeiçoado por seus discípulos.

A instrução visa, antes de tudo, a fazer convenientemente “compreender” o mundo e os homens. Esta “compreensão do mundo” guiada pelo ensino, no entanto, não serve apenas à transmissão de conhecimentos e à formação de aptidões e qualificações; ela está, prioritariamente, a serviço da “tomada de consciência moral” e do “reforço do caráter”. Entretanto, a instrução educativa somente garante bons resultados se sua metodologia respeitar a individualidade do aluno (Hilgenheger, 2010, p. 19).

Nessa educação, voltada primordialmente para a formação moral do sujeito, observa-se uma aparente atenção dispendida ao plano individual, sendo o conceito de ‘interesse’ relevante para a pedagogia geral que Herbart desenvolve, segundo a qual “do bom governo dos interesses depende e deflui o êxito do processo de instrução educativa” (Patrício, 2003, p. ix).

Apesar do reconhecido legado da escola tradicional à educação e dos seus esforços, ainda que ingênuos e falhos, dirigidos à redenção da humanidade, de acordo com Saviani (2012 [1983], p. 6),

A referida escola, além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização (nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem-sucedidos), ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar.

No contexto da revolução industrial, com o consequente acesso dos/as trabalhadores/as à escola e a demanda pela igualdade de acesso ao saber, a burguesia passa a criticar o caráter mecânico, artificial e desatualizado dos conteúdos próprios da escola tradicional (Saviani, 2012 [1983]). Assim, em contraposição a essa concepção, surge um movimento de renovação pedagógica tal qual documenta Manacorda (2010, p. 367):

A relação educação-sociedade contém dois aspectos fundamentais na prática e na reflexão pedagógica moderna: o primeiro é a presença do trabalho no processo da instrução técnico-profissional, que agora tende para todos a realizar-se no lugar separado "escola", em vez do aprendizado no trabalho, realizado junto aos adultos; o segundo é a descoberta da psicologia infantil com suas exigências "ativas". [...] Estes dois aspectos disputam o grande e variado movimento de renovação pedagógica que se desenvolve entre o fim do Oitocentos e o início do Novecentos, na Europa e na América.

Isso posto, a pedagogia nova, com inspiração filosófica principalmente na corrente do pragmatismo, pretende reformar a escola, tornando-a efetiva em sua função de solucionar os problemas da sociedade.

Essa teoria mantinha a crença no poder da escola e em sua função de equalização social. Portanto, as esperanças de que se pudesse corrigir a distorção expressa no fenômeno da marginalidade, através da escola, ficaram de pé. Se a escola não vinha cumprindo essa função, tal fato devia-se a que o tipo de escola implantado - a Escola Tradicional - se revelara inadequado. Toma corpo, então, um amplo movimento de reforma, cuja expressão mais típica ficou conhecida como "escolanovismo" (Saviani, 2012 [1983], p. 7).

Ainda sob o escrutínio de Saviani (2012 [1983], p. 65),

[...] ao reconhecer e absorver as pressões contra o caráter formalista e estático dos conhecimentos transmitidos pela escola, o movimento da Escola Nova funcionou como mecanismo de recomposição da hegemonia burguesa. Isto porque subordinou as aspirações populares aos interesses burgueses, tornando possível à classe dominante apresentar-se como a principal interessada na reforma da escola, reforma esta que viria finalmente a atender aos interesses de toda a sociedade [...] Com isso, a transmissão de conhecimentos foi secundarizada e subordinada a uma pedagogia das diferenças, centrada nos métodos e processos: a pedagogia da existência ou pedagogia nova.

O escolanovismo teve expressão nos Estados Unidos, principalmente com John

Dewey, e em países da Europa, nos quais se estabeleceram as nomeadas escolas ativas, onde a experimentação e o 'aprender fazendo' são motes do ensino (Manacorda, 2010).

Nas escolas "novas", a espontaneidade, o jogo e o trabalho são elementos educativos sempre presentes: é por isso que depois foram chamadas de "ativas". São frequentemente escolas nos campos, no meio dos bosques, equipadas com instrumentos de laboratório, baseadas no autogoverno e na cooperação, onde se procura ao máximo respeitar e estimular a personalidade da criança (Manacorda, 2010, p. 367 - 368).

No Brasil, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, sob expoentes da educação brasileira como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e demais educadores que assinam o referido documento, constitui um importante marco na história do escolanovismo brasileiro (Saviani, 2021 [2007]). Com o ideal de renovar as escolas a fim de se adaptarem às necessidades de modernização da sociedade brasileira da época, esse movimento 'esvazia' a escola de conteúdos, deixando as camadas populares circunscritas a sua própria cultura. Como explica Saviani (2012 [1983], p. 10):

[...] provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a "Escola Nova" aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites.

É nesse sentido que Saviani (2012 [1983], p. 48) defende a seguinte tese política: "quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola", concluindo que a escola nova não é democrática, mas reforça as desigualdades. Sendo assim, a reforma da escola não prosperou,

[...] de um lado surgiram tentativas de desenvolver uma espécie de "Escola Nova Popular", cujos exemplos mais significativos são as pedagogias de Freinet e Paulo Freire; de outro lado, radicalizava-se a preocupação com os métodos pedagógicos presentes no escolanovismo, que acaba por desembocar na **eficiência instrumental**. Articula-se aqui uma nova teoria educacional: a pedagogia tecnicista (Saviani, 2012 [1983], p. 11, grifo nosso).

Sob o desenvolvimentismo econômico nacional, a partir da década de 1960, com a adesão à teoria do capital humano, irá se configurar uma concepção produtivista da educação alinhada às ideias relativas à racionalização do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) (Saviani, 2021 [2007]).

A Taxonomia dos Objetivos Educacionais, também conhecida como Taxonomia de Bloom, de 1956, irá difundir uma visão biopsicológica do currículo e da educação em geral. Somada ao desenvolvimento da Teoria Geral da Administração e da Teoria Geral dos Sistemas, essa visão irá inspirar uma nova orientação pedagógica, a pedagogia tecnicista. Essa pedagogia assumirá uma perspectiva tecnológica da educação, enfatizando a eficiência da escola ao transpor para seu interior a dinâmica empresarial. Segundo Kuenzer e Machado (1986, p. 34),

O desenvolvimento com segurança exige o aumento da produtividade do sistema de ensino, pela via da racionalização. Isto porque a educação é encarada como um instrumento capaz de promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico pela qualificação da mão-de-obra, pela redistribuição de renda, pela maximização da produção e ao mesmo tempo o desenvolvimento da "consciência política" indispensável à manutenção do Estado autoritário.

Tal perspectiva mecaniza o processo educativo de modo a torná-lo produtivo, cabendo à educação

proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social. A educação será concebida, pois, como um subsistema, cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte (Saviani, 2012 [1983], p. 14).

Desta forma, a escola cumprirá seu papel ao formar indivíduos eficientes, isto é, produtivos socialmente (Saviani, 2012 [1983]).

No Brasil, essa pedagogia predomina no contexto do regime militar, adentrando pela reforma universitária que intencionava "vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional" (Saviani, 2021 [2007], p. 374). Vinculou-se, então, a educação ao desenvolvimento do país,

concebendo-a como investimento e tornando, neste sentido, as escolas burocráticas. Conforme Saviani (2021 [2007], p. 383),

a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações.

Tal orientação pedagógica passou a coexistir nas escolas com as influências predominantes da escola tradicional e nova e, nessas condições, na avaliação de Saviani (2007, p. 383 - 384), “acabou por contribuir para o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico.”

Conforme Dalmagro e Vieira (2021, p.18),

O controle dos estudantes, a submissão à permanente avaliação e autoridade, a competição e impessoalidade das relações, o contato com um conhecimento desencarnado, entre outros, revelam uma escola voltada à socialização na ordem burguesa e o acesso a fragmentos do conhecimento humano.

Concorda-se com as autoras que um projeto emancipador de sociedade requer outro projeto educacional e escolar (Dalmagro; Vieira, 2021).

Por essa via, distinguindo-se dessas correntes pedagógicas, Saviani (2012 [1983]) propõe uma teoria crítica da educação, apresentando as bases de uma pedagogia revolucionária, uma vez que defende uma escola articulada aos interesses dos/as dominados/as, uma escola, pois, verdadeiramente democrática. Tendo presente que “a questão escolar na sociedade capitalista, dada a sua divisão em classes com interesses opostos, é objeto de disputa” (Saviani, 2012 [1983], p. 68), o professor levantará as seguintes indagações: “[...] é possível articular a escola com os interesses dos dominados? [...] é possível uma teoria da educação que capte criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade?” (Saviani, 2012 [1983], p. 30). É por essa via que ele lança uma teoria pedagógica crítica não reprodutivista.

A pedagogia revolucionária é crítica. E, por ser crítica, sabe-se condicionada.

[...] entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade (Saviani, 2012 [1983], p. 66).

Assim, a escola, na perspectiva histórico-crítica, compreendendo as complexas mediações pelas quais se efetiva a inserção contraditória da educação na sociedade capitalista (Saviani, 2012 [1983]), irá se engajar na luta por “garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais” (Saviani, 2012 [1983], p. 31).

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. São métodos que estimularão a iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente [...] (Saviani, 2012 [1983], p. 69).

Fundamentada filosoficamente no materialismo histórico-dialético, essa concepção pedagógica articula educação e sociedade, concebendo a educação como *atividade mediadora no seio da prática social global* e o 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, 2011 [1991], p. 13). A respeito das bases teórico-epistemológicas dessa pedagogia, Saviani (2011 [1991], p. 125) escreve:

[...] como fontes específicas da pedagogia histórico-crítica, cabe considerar também os autores que procuraram abordar os problemas pedagógicos a partir das matrizes teóricas do materialismo histórico, representadas, basicamente, por Marx e Gramsci. Menciono, entre eles, Bogdan Suchodolski (1966, 1971, 1976, 1977 e 1984); Mario Alighiero Manacorda (1964, 1969 e 1977); e Georges Snyders (1974, 1976a, 1976b e 1986). Além desses autores, situados mais propriamente no âmbito da filosofia da educação, podemos lembrar nomes no campo da psicopedagogia, como os integrantes da “Escola de Vigotski”, e da pedagogia, como Pistrak (1981), Makarenko (1977, 1982, 1985) e os intérpretes das ideias pedagógicas de Gramsci como, além de Manacorda, já citado, Broccoli (1977), Betti (1981) e Ragazzini (1978 e 2002).

Nessa perspectiva, a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do conhecimento acumulado historicamente pela cultura humana. Conforme defende Saviani (2011 [1991], p. 14), “[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.” Pela educação escolar, os sujeitos podem se desenvolver plenamente e participar ativa e criticamente da vida em sociedade.

Com base nisso, Saviani (2012 [1983]) elabora o método pedagógico histórico-crítico o qual, segundo o autor, “consiste em cinco momentos, articulados num mesmo movimento, único e orgânico” (2011 [1991], p. 74), em contraste aos passos das pedagogias tradicional e nova. O ponto de partida é a prática social, comum a professores/as e estudantes, mas apreendida por esses/as de forma sincrética e por aqueles/as de forma sintética; tem-se a problematização da prática social, isto é, a identificação dos problemas postos pela prática social que necessitam de intervenção da educação; a instrumentalização ou apropriação dos instrumentos teóricos e práticos que permitem responder aos problemas identificados; a catarse entendida como a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social e, como ponto de chegada, novamente, a prática social, quando os/as estudantes ascendem à compreensão sintética em que já se encontrava o/a professor/a no ponto de partida, sendo ele/ela também aprendiz nesse processo (Saviani, 2012 [1983]; 2019). Essa metodologia articula os interesses e as iniciativas dos/as estudantes às do/a professor/a, o cotidiano particular de cada um/a à história coletiva da humanidade, os conhecimentos populares aos conhecimentos universais. Desta forma, a educação se efetiva como atividade mediadora, sendo instrumento emancipador, a partir da compreensão de cada indivíduo em si, na sua coletividade e relativamente à história que o constitui.

Em 1991, o livro clássico “Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações” dá continuidade à elaboração dessa pedagogia, reunindo textos de conferências proferidas pelo professor Dermeval na década de 1980. Desde então, outras importantes obras têm contribuído para o desenvolvimento dessa teoria pedagógica. Conforme Galvão, Lavoura e Martins (2019), são exemplos a obra “A individualidade

para si” de Newton Duarte, publicada em 1993 e a obra “O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro”, de Betty Oliveira, publicada em 1996. Acrescenta-se o próprio livro de Ana Carolina Galvão, Tiago Nicola Lavoura e Lígia Márcia Martins, intitulado “Fundamentos da didática histórico-crítica”, de 2019, assim como demais produções e conferências realizadas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR e do Grupo Estudos Marxistas em Educação, assim como para além deles.

Também em 2019, na ocasião dos 40 anos da pedagogia histórico-crítica, a publicação da obra “Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações” reúne produções que fazem parte desse processo de construção coletiva da teoria, que vem sendo reverberada em várias áreas do campo da educação e assumida em diferentes redes e instituições de ensino do Brasil, em contraponto ao predomínio na educação do que Saviani (2021 [2007]) tem nomeado neoprodutivismo e suas variantes.

2 Contribuições da pedagogia histórico-crítica no contexto educacional atual: resistência ativa na luta pela escola pública

Mais de quatro décadas de sua elaboração, a pedagogia histórico-crítica mantém-se empenhada na luta pela escola pública e democrática; na defesa do acesso irrestrito da classe trabalhadora aos conhecimentos mais desenvolvidos e acumulados pela cultura humana ao longo da história. Em tempos de vigorosos ataques à educação, quando avançam forças sociais e políticas de extrema-direita no Brasil e em demais países, a pedagogia histórico-crítica, uma teoria educativa contra-hegemônica, nascida no contexto da redemocratização brasileira, resiste no fortalecimento dos seus propósitos de origem.

As transformações que vem se processando na sociedade capitalista desde os anos 1970, em decorrência do advento das tecnologias digitais¹³, têm colocado novas exigências aos processos formativos (Saviani, 2019). Neste sentido, do ponto de

¹³ Atualmente, fala-se em “Quarta Revolução Industrial” ou “Indústria 4.0”, cujos processos são afetados pelo desenvolvimento e uso da inteligência artificial.

vista do processo econômico-produtivo, a partir da década de 1990, “a educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis” (Saviani, 2021 [2007], p. 430) e não mais como formadora de mão de obra para o pleno emprego, uma vez que, na ordem econômica atual, não há lugar para todos/as. A teoria do capital humano mantém a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, contudo, com a reestruturação dos processos produtivos na década de 1970, essa teoria foi refuncionalizada assumindo uma lógica voltada para a satisfação de interesses privados, devendo cada um/a adquirir as competências necessárias a garantir sua posição no mercado de trabalho (Saviani, 2021 [2007]). Este é o momento que se vive agora, caracterizado por uma economia e políticas neoliberais, às quais correspondem à cultura pós-moderna (Saviani, 2019).

Saviani (2019, p. 217 - 218) sintetiza as implicações de tais transformações para educação da seguinte forma:

- a) No que se refere às bases econômico-pedagógicas, identificamos, a partir da reconversão produtiva, a concepção pedagógica neoprodutivista que tem como corolário a “pedagogia da exclusão”.
- b) Quanto às bases pedagógico-administrativas detectamos a reorganização das escolas e redefinição do papel do Estado (neotecnicismo) com a palavra de ordem da “qualidade total” e a entrada em cena da “pedagogia corporativa”.
- c) No que diz respeito às bases psicopedagógicas ocorre a reorientação das atividades construtivas da criança (neoconstrutivismo) e a “pedagogia das competências”.
- d) Pelo aspecto das bases didático-pedagógicas, destaca-se a pedagogia do “aprender a aprender” e sua dispersão pelos diferentes espaços sociais (neoescolanovismo).

Sendo assim, no atual contexto brasileiro, predomina a referida concepção neoprodutivista da escola sob as formas as quais Saviani denomina neoescolanovismo, neotecnicismo e neoconstrutivismo¹⁴.

Essas teorias vêm influenciando as reformas e as práticas educativas implementadas no Brasil desde a década de 1990, como se pode observar na recente reforma do ensino médio “destinada ao aligeiramento do currículo escolar dos adolescentes das escolas públicas” (Saviani; Duarte, 2021, p. 2), e na Base Nacional

¹⁴ Neste texto, não se adensará a discussão dos fundamentos destas vertentes pedagógicas, mas serão mencionadas suas implicações na educação brasileira.

Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018, que assume a pedagogia das competências como referência para a definição do currículo escolar da educação básica brasileira, impondo uma visão pragmática e utilitarista do conhecimento escolar (Saviani; Duarte, 2021), sob a suposta 'autonomia' do/a estudante na possibilidade de escolha do seu 'itinerário formativo'. Conforme assevera Saviani,

Nesse novo contexto não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando assegurar, nas escolas, a preparação da mão de obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado que se expandia em direção ao pleno emprego. **Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade.** (Saviani, 2021 [2007], p. 430, grifos nossos).

Nessa direção, a escola vem, então, formando contingente para o desemprego, acenando a possibilidade do empreendedorismo, com a informalidade, o trabalho por conta própria, voluntário, terceirizado, etc. (Saviani, 2021 [2007]). Nesse contexto, "o 'aprender a aprender' liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade." (Saviani, 2021 [2007], p. 432).

Tendo presente que a perspectiva histórico-crítica defende a escola e entende que ela se constitui como palco da luta de classes que caracteriza a sociedade regida pelo capital, essa teoria pedagógica irá reforçar uma concepção de escola como espaço por meio do qual as camadas populares podem se apropriar "[...] das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem." (Saviani, 2012 [1983], p. 71). Para tanto, "[...] é preciso garantir não apenas o domínio técnico-operativo dessas tecnologias, mas a compreensão dos princípios científicos e dos processos que as tornaram possíveis." (Saviani; Duarte, 2021, p. 76).

Contudo, na contramão do referido desiderato da pedagogia histórico-crítica, nos últimos anos, a educação brasileira tem sido desmantelada¹⁵, com a descontinuidade das políticas educacionais, a fragmentação, o burocratismo, a

¹⁵ Estudiosos da perspectiva crítica da educação, a exemplo de Saviani e Duarte (2021), situam o desmonte da educação no Brasil desde o golpe de 2016.

precarização da formação de professores e difíceis condições de trabalho e salário dos/as trabalhadores/as da educação, assim como projetos de terceirização e privatização (com base em Saviani, 2019). Sobre isso, Saviani (2019, p. 221) analisa que vem emergindo uma internacional capitalista educativa, com a “interferência dos interesses de mercado, via organizações empresariais na educação pública com o beneplácito dos governos de plantão”, tendência em curso desde os anos de 1990.

Se durante a ditadura militar o protagonismo do planejamento educacional no Brasil passou dos educadores para os técnicos da área econômica, a partir da década de 1990, com o advento dos reformadores empresariais da educação, a orientação dominante provém dos organismos econômicos internacionais. De fato, na situação atual, os rumos dos sistemas educativos vêm sendo traçados em termos globais por instituições como o Banco Mundial, o FMI, a OCDE e o BID, que vêm impondo a todos os países avaliações padronizadas, tendo como subproduto o estímulo à meritocracia e à competição entre as instituições escolares para se posicionar nos rankings decorrentes das referidas avaliações que, por sua vez, reduzem os currículos aos conteúdos mínimos, definidos segundo os interesses do mercado (Saviani, 2019, p. 222).

Cenário coerente com a tendência pedagógica neoprodutivista descrita por Saviani (2021 [2007]).

Ainda, nestes tempos, conforme Saviani e Duarte (2021), o obscurantismo beligerante, citado nas páginas iniciais deste trabalho, tornou-se política de Estado. Este termo é cunhado pelo professor Newton Duarte (2018) para se referir a um fenômeno, já antigo na história das sociedades, que prevê um esforço deliberado contra o avanço e a difusão do conhecimento existente, utilizando-se, nas suas manifestações atuais, das redes sociais e das *fake news* (Saviani; Duarte; 2021). O momento atual é marcado, pois, pela “guerra obscurantista contra o conhecimento, os professores e os intelectuais de modo geral” (Saviani; Duarte, 2021, p. 3), ou seja, “contra qualquer ideia, atividade, atitude, visão de mundo que possa incentivar as pessoas a questionarem se a sociedade e a vida poderiam ser diferentes do que são na atualidade” (Saviani; Duarte, 2021, p. 90). Trata-se, pois, de uma força contrária à especificidade da educação; contra o avanço e a difusão do conhecimento, os quais têm lugar privilegiado nos processos formais de escolarização. Nesse sentido, amplifica o desafio de atuação da escola numa perspectiva histórico-crítica, cujo objetivo principal é a socialização do conhecimento

histórico e universal por meio do qual os/as estudantes desenvolvem plenamente as suas potencialidades e enriquecem as suas necessidades culturais (Saviani; Duarte, 2021). Conforme Saviani e Duarte (2021), a elevação cultural generalizada da população, do senso comum à consciência filosófica, por meio da educação escolar, consiste, pois, no melhor recurso para combater as notícias falsas propagadas pelos obscurantistas.

Assim, em tempos de “Escola sem Partido”¹⁶ cujo movimento obscurantista obteve êxito na difusão de uma cultura de censura e perseguição ideológica dos/as professores/as, currículos e materiais didáticos (Saviani; Duarte, 2021), a proposta histórico-crítica se coloca em defesa da especificidade do trabalho escolar e do papel do/a professor/a. Em tempos, pois, de desvalorização da escola, com o esvaziamento de sua função específica ligada ao domínio dos conhecimentos sistematizados, quando ganham força e projeção na educação nacional propostas de desescolarização, como o *homeschooling*¹⁷, e de militarização das escolas públicas¹⁸, a pedagogia histórico-crítica “vem se empenhando em elaborar os elementos constitutivos da teoria ao mesmo tempo em que seus integrantes exercitam a prática na reorganização das redes públicas de ensino [...]” (Saviani, 2019, p. XIV). Essa pedagogia continua, portanto, empenhada na busca por caminhos de melhoria da escola pública, fundamental à luta das massas trabalhadoras pelo acesso à educação. Como registra Saviani já na década de 1980, quem defende a desescolarização são os/as já escolarizados/as, mas, o povo, contrariamente, reivindica o acesso às escolas (Saviani, 2012 [1983]).

Desta conjuntura atual, decorrem agudos desafios à pedagogia histórico-crítica¹⁹ que, não obstante, vem contribuindo para a resistência ativa

¹⁶ Movimento político conservador que obteve notoriedade no Brasil a partir de 2015 ao se colocar contrário ao que chamou “doutrinação ideológica” nas escolas, tendo inspirado projetos de lei municipais, estaduais e federal para a educação brasileira que desconsideravam o princípio da pluralidade de ideias e concepções pedagógicas no ambiente escolar garantido pela constituição federal.

¹⁷ Trata-se de propostas de ensino domiciliar na educação básica que vem ganhando evidência no Brasil nos últimos anos (Pichonelli, 2019).

¹⁸ Trata-se da proposta de militarização da gestão das escolas públicas, por meio de parcerias entre as Secretarias Estaduais de Educação e as instituições militares, com vistas a combater a violência escolar e melhorar a qualidade do ensino, lançada no âmbito do governo brasileiro de 2018 e lembrada, em 2023, com episódios marcantes de violência nas escolas. (Ricci, 2019; Brasil, 2019)

¹⁹ Saviani (2019) e Saviani e Duarte (2021) tratam destes desafios, indicando novas perspectivas e estratégias para avançar na sua superação. Neste texto, buscamos enfatizar, com otimismo, as

(Saviani, 2019) em defesa da democracia e da escola pública brasileira. Neste sentido, mais do que nunca, vem se organizando como movimento coletivo e propositivo, formulando análises e reflexões que auxiliam o trabalho educativo contínuo e persistente dos/as professores/as, engajado na luta das camadas populares por uma educação condizente às suas necessidades (Saviani, 2019). Vem, portanto, acionando novas perspectivas e estratégias de superação de tais desafios a ela impostos. Por essa via estratégica, como bem define Saviani (2019), essa pedagogia vem se colocando, metaforicamente, como uma trincheira,²⁰ espaço de mobilização e articulação dos/as trabalhadores/as da educação ocupados com o tema da escola pública numa perspectiva crítica e daqueles/as que integram movimentos sociais e sindicais, na atual luta que necessitamos enfrentar em defesa da civilização contra a barbárie e a desumanização (Saviani, 2019; Saviani; Duarte, 2021).

Considerações finais

A escola é campo de disputas na sociedade atual; se para uns é uma instituição fracassada e ultrapassada pelo seu tempo; outros/as têm nela a única forma de acesso aos bens culturais historicizados pela humanidade e de possibilidade de participação ativa na sociedade. Atualmente, vigora na educação brasileira uma concepção pedagógica neoprodutivista (Saviani, 2021 [2007]), representada pela primazia da iniciativa privada regida pelas leis de mercado na educação, enfraquecendo a escola pública e reforçando as desigualdades. A desvalorização da escola, a desqualificação da formação de professores, a precarização das condições de trabalho dos/as profissionais da educação, as reformas educacionais, os projetos de privatização da educação, a implantação da BNCC sustentada em bases de organismos privados e do terceiro setor, além do cerceamento da liberdade de cátedra, dentre outros, compõem o quadro dos ataques sofridos pela educação

contribuições dessa pedagogia, apesar de termos ciência da complexidade dos desafios a ela impostos pela situação atual.

²⁰ Fosso que permite, durante o combate, a movimentação da tropa e o tiro a coberto do inimigo. (Dicionário Online de Português, disponível em: <https://www.dicio.com.br/trincheira/>. Acesso em 29 de jan. de 2023).

brasileira ultimamente (com base em Galvão; Lavoura; Martins, 2019).

A pedagogia histórico-crítica, como teoria contra-hegemônica, vem resistindo ativamente a tais investidas contra a escola pública e democrática, ao se organizar como movimento coletivo e propositivo. Essa teoria vem discutindo consistentemente a prática educativa escolar numa perspectiva histórico-crítica, adensando seus fundamentos e pressupostos teórico-metodológicos, reverberados em várias áreas do campo da educação e assumidos em algumas redes de ensino públicas do Brasil. Os professores Dermeval Saviani, José Claudinei Lombardi, Newton Duarte e Lígia Márcia Martins, os dois primeiros vinculados à Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP e os dois últimos à Universidade Estadual Paulista - UNESP, lideram importantes grupos de estudos e pesquisas que agregam outros/as tantos pesquisadores/as e professores/as que têm contribuído para a construção coletiva da pedagogia histórico-crítica. Também os/as educadores/as que se encontram no chão da sala de aula esforçando-se para efetivar uma prática pedagógica histórico-crítica, isto é, uma práxis efetivamente coletiva e intencionalmente conduzida (Saviani, 2019), compõem a resistência ativa (Saviani, 2019) que se constitui em estratégia necessária à superação da situação atual que assume contornos de barbárie e desumanização.

A pedagogia histórico-crítica mostra, pois, sua vitalidade na persistente luta pela escola pública; na atuação orgânica em prol de uma concepção de educação dirigida à emancipação da sociedade e à liberdade, ao buscar assegurar a todos/as o direito à educação e ao conhecimento das condições objetivas necessário à transformação da (des)ordem atual.

Referências

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. BNCC. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 16 mar. 2024.

BRASIL. Governo Federal. **Decreto nº 9.465, de 2 janeiro de 2019**: Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286 . Acesso em: 27 jan. 2023.

DALMAGRO, Sandra Luciana; VIEIRA, Edilaine Aparecida. A experiência com os

SOUZA, Liliâne Vanilde de; RIPA, Roselaine.

Complexos de Estudo nas escolas Paulo Freire e Semente da Conquista. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-21, ano 2021. DOI
<http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.6381>

DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**. v. 2, n. 11, p. 139-145, 2018. DOI
<http://dx.doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568>

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia.
Fundamentos da didática histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

HERBART, Johann Friedrich. **Pedagogia Geral**. Tradução de Ludwig Scheidl. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1971.

HILGENHEGER, Norbert. **Johann Herbart**. Tradução e organização de José Eustáquio Romão. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores.

KUENZER, Acácia Zeneida; MACHADO, Lucília Regina de Souza. A Pedagogia Tecnicista. In: MELLO, G. N. de. (org.). **Escola Nova, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo: Loyola, 1986.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 13. ed. Tradução de Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 2010.

MORENO, Ana Carolina; TENENTE, Luiza; FAJARDO, Vanessa. **'Escola sem Partido'**: entenda a polêmica em torno do movimento e seus projetos de lei. Disponível em:
<https://g1.globo.com/educacao/noticia/entenda-a-polemica-em-torno-do-escola-sem-partido.ghtml>. Acesso em: 10 dez. 2023.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira. Antelóquio. In: HERBART, Johann Friedrich. **Pedagogia Geral**. Tradução de Ludwig Scheidl. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003 [1971].

PICHONELLI, Matheus. Homeschooling e a domesticação do aluno. In: CÁSSIO, Fernando (org). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 99 - 105.

RICCI, Rudá. A militarização das escolas públicas. In: CÁSSIO, Fernando (org). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 107 - 114.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012 [1983].

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 [1991].

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2021 [2007].

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento Escolar e Luta de Classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

Submetido em: 18-06-2024

Aprovado em: 14-11-2024

Publicado em: 12-04-2025