Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v.03, 2025
ISSN 2178-6925

DERMEVAL SAVIANI – CONSTRUINDO A CONTRA-HEGEMONIA A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.

DERMEVAL SAVIANI – BUILDING COUNTER-HEGEMONY FROM HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY.

Kleverson Gonçalves Willima

Mestrando em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (PPGPS/UENF)

E-mail: biokleverson@gmail.com

Resumo

Historicamente, a educação brasileira tem sido marcada por intensas disputas, em especial no que concerne à concepção de formação que deve sustentá-la. Em consideração ao exposto, este trabalho analisa a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como uma teoria contra-hegemônica que se opõe às pedagogias não críticas e crítico-reprodutivistas. Fundamentada nas contribuições de Gramsci, Marx, Engels, Vygotsky e outros, a PHC se apresenta como uma alternativa ao modelo neoliberal de educação, que reduz o ensino à formação de mão de obra para o mercado, construída pelo professor Dermeval Saviani na década de 1980. No decorrer deste ensaio, discute-se o conceito de hegemonia e contra-hegemonia no campo educacional, demonstrando como a educação pode ser um espaço de disputa ideológica e formação crítica dos sujeitos. Nesse caminho, objetivou-se compreender como a PHC contribui para a formação humana integral, integrando dialeticamente teoria e prática no processo educativo. Para isso, a metodologia adotada consiste em uma análise qualitativa, baseada na revisão de obras de referência sobre a temática, especialmente as de Dermeval Saviani, Newton Duarte e Leonardo de Andrade, além de outros estudiosos da educação crítica e da PHC em particular. Os resultados indicam que a PHC se constitui como uma pedagogia fundamentada na apropriação crítica dos conhecimentos historicamente acumulados pelas sociedades, permitindo aos sujeitos escolares ultrapassar o senso comum e alcançar a consciência filosófica. Discute-se, ainda, o papel do trabalho como princípio educativo, destacando sua centralidade na construção de uma educação unilateral e emancipatória. Por fim, reforça-se a importância da PHC como alternativa aos

modelos pedagógicos dominantes, enfatizando seu compromisso com uma educação que possibilite não apenas o acesso ao conhecimento, mas também a transformação social. Conclui-se que, em um contexto marcado por (contra)reformas educacionais de caráter neoliberal, a PHC permanece como um referencial teórico-prático essencial na luta por uma educação pública, gratuita, de qualidade, crítica e socialmente referenciada.

Palavras-chave: Formação Humana Integral. Teoria Contra-hegemônica. Trabalho como Princípio Educativo.

Abstract

Historically, Brazilian education has been marked by intense disputes, particularly regarding the conception of education that should underpin it. In light of this, this work analyzes Historical-Critical Pedagogy (HCP) as a counter-hegemonic theory that opposes non-critical and critical-reproductivist pedagogies. Grounded in the contributions of Gramsci, Marx, Engels, Vygotsky, and others, HCP emerges as an alternative to the neoliberal model of education, which reduces teaching to the training of labor for the market. Developed by Professor Dermeval Saviani in the 1980s, HCP is explored in this essay through the lens of hegemony and counter-hegemony in the educational field, demonstrating how education can be a space for ideological struggle and critical formation of individuals. The aim is to understand how HCP contributes to comprehensive human development, integrating theory and practice dialectically in the educational process. The methodology adopted is a qualitative analysis based on a review of reference works on the topic, particularly those by Dermeval Saviani, Newton Duarte, and Leonardo de Andrade, as well as other scholars of critical education and HCP specifically. The results indicate that HCP is a pedagogy grounded in the critical appropriation of knowledge historically accumulated by societies, enabling students to move beyond common sense and achieve philosophical awareness. The role of work as an educational principle is also discussed, highlighting its centrality in the construction of an omnilateral and emancipatory education. Finally, the importance of HCP as an alternative to dominant pedagogical models is reinforced, emphasizing its commitment to an education that not only provides access to knowledge but also fosters social transformation. It is concluded that, in a context marked by neoliberal (counter)reforms in education, HCP remains an essential theoretical-practical framework in the struggle for a public, free, quality, critical, and socially referenced education.

Keywords: Comprehensive Human Development. Counter-Hegemonic Theory. Work as an Educational Principle.

INTRODUÇÃO

A História da Educação brasileira é marcada por intensas disputas em torno de qual ou quais concepções de formação, de educação e de ensino devem compor os currículos e a práxis docente (Saviani, 2011). Isso se expressa, ao menos em parte, nas Tendências ou Teorias Pedagógicas que tradicionalmente se vê e se estuda em qualquer curso de licenciatura. Saviani (2006), acerca desse assunto, categoriza as Teorias Pedagógicas em três grandes grupos: i) Teorias Não Críticas (Pedagogia Tradicional, Nova e Tecnicista); ii) Teorias Crítico-Reprodutivistas (Sistema de Ensino Enquanto Violência Simbólica, Escola Enquanto Aparelho Ideológico de Estado e Escola Dualista); iii) Teorias Críticas. Sobre essa última, o autor afirma o seguinte:

> Uma teoria do tipo [crítica] se impõe a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas) colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado. No entanto, o caminho é repleto de armadilhas, já que os mecanismos de adaptação acionados periodicamente a partir dos interesses dominantes podem ser confundidos com os anseios da classe dominada. Para evitar esse risco é necessário avançar no sentido de captar a natureza específica da educação o que nos levará à compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista. É nessa direção que começa a se desenvolver um promissor esforço de elaboração teórica. Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (Saviani, 2006, p. 34).

O movimento apresentado acima, de posicionamento do autor na defesa de uma Teoria Crítica da Educação, que busque pela e auxilie na emancipação dos sujeitos também por meio da aquisição dos conhecimentos historicamente acumulados pelas sociedades humanas (Duarte, 2021), é um dos primeiros movimentos dele em torno daquilo que, mais tarde, seria melhor construído como a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2008), sobre a qual se falará de forma mais aprofundada na seção seguinte. Em uma outra obra, Saviani (2011) recategoriza as Tendências/Teorias Pedagógicas, a fim de melhor explicar as concepções em disputa dentro de cada uma delas. O autor traça um percurso que vai desde 1549

até 2001, descrevendo e explicando as concepções em disputa nos diferentes períodos históricos.

Em termos práticos, Saviani (2011) aprofunda as três macrocategorias que havia proposto na obra anterior (2006). Nas palavras do autor (2011, p. 58), a Pedagogia Tradicional "caracteriza-se por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável". Nessa perspectiva, ainda segundo o autor, "à educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano". Durante muito tempo, esse tipo de pedagogia esteve vinculado aos ideais religiosos, que constituíram a educação brasileira por séculos (Aranha, 2012). Com o passar do tempo, houve reinvenções da Pedagogia Tradicional, mas sempre mantendo-se suas principais características: estudante como um ser passivo, docente como o centro do processo e foco no ensino por meio da "transmissão de conhecimentos"[1] (Aranha, 2012; Saviani, 2011).

Ainda sobre as teorias não críticas, tem-se a Pedagogia Nova. Para Saviani (2011, p. 382), "na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva". Em outras palavras, "trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender" (Saviani, 2006, p. 9). Por fim, a Pedagogia Tecnicista, muito presente em alguns contextos educacionais até hoje, embora sob novas bases (Gonzalez, 2022; Silva, 2018), assume a feição de organizadora dos espaços-tempos escolares a partir da ideia de eficiência nos processos. De acordo com Saviani (2011, p. 382), "a organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção". Ainda segundo o autor:

> [...] na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária,

[1] A esse respeito, Freire (2020) tece alguns comentários. Para o patrono da educação brasileira, ensinar não é transmitir conhecimentos, até porque, objetivamente falando, esse movimento nem é possível. Segundo Freire (2021), o processo de ensino e aprendizagem deve levar o sujeito à sua emancipação, ao rompimento com a dominação, com o controle, com as amarras que o prendem, e auxiliar os sujeitos na construção de seus conhecimentos, de forma crítica, amorosa e criativa.

> relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais (Saviani, 2011, p. 382).

Com relação às teorias crítico-reprodutivistas, Saviani (2011, p. 395) afirma que o seu mérito "foi dar sustentação teórica para a resistência ao autoritarismo, para a crítica à pedagogia tecnicista e para desmistificar a crença, bastante comum entre os educadores, na autonomia da educação em face das relações sociais". No entanto, os dois principais problemas dessas teorias, segundo o autor, são os seguintes: i) não propor uma abordagem pedagógica efetiva, apenas discutir sobre a escola enquanto reprodutora da sociedade capitalista; ii) não reconhecer a possibilidade de as escolas serem, também, espaços de luta, combate, disputa por uma sociedade verdadeiramente democrática, por uma educação crítica, reflexiva, para todas as pessoas e de qualidade e, principalmente, de constituição dos primeiros movimentos em direção à construção da revolução (Saviani, 2006; 2011).

O Brasil, entre finais de 1960 e início de 1970, passou por inúmeras transformações que impactaram diretamente a educação. Houve o aprofundamento da ditadura civil-militar-empresarial brasileira (Saviani, 2011), com a edição de Atos Institucionais cada vez mais rígidos e autoritários (sendo o mais emblemático o AI-5), a Crise do Petróleo da década de 1970, que impactou sobremaneira a economia do país e a forma de se praticar o capitalismo a nível nacional e internacional (Harvey, 2008; Saad Filho; Morais, 2018), entre outras. Nesse ínterim, a ditadura foi se enfraquecendo e o processo de reabertura democrática foi ocorrendo aos poucos. O país estava sob a égide da Pedagogia Tecnicista nesse período histórico, que gerou inúmeras críticas por seu caráter altamente instrumental, desarticulado da realidade e focado na aquisição de saberes técnico-produtivista para o mercado de trabalho (Saviani, 2011).

No entanto, quando se deu o processo de reabertura democrática, especialmente a partir da década de 1980, houve novas disputas em torno das concepções de formação que deveriam nortear os currículos e os cotidianos escolares. De acordo com Sá (2016), Saad Filho e Morais (2018), Saviani (2011) e Wanderer, Melo e Alfaro (2023), esse foi o período da inserção paulatina do neoliberalismo nas estruturas do Estado brasileiro e, posteriormente, em todas as

suas políticas, inclusive as educacionais. Em termos práticos, o neoliberalismo emerge como uma crítica ao Estado intervencionista e às políticas keynesianas em profusão até então (década de 1970), que defendiam o controle estatal da economia e o bem-estar social (Kodja, 2009).

Segundo Harvey (2008, p. 11), o neoliberalismo é, em primeiro lugar, "uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais", caracterizada, a sua vez, "por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio". Nesse sentido, a proposta neoliberal visava à promoção de: diminuição do papel do Estado na economia, livre mercado e livre concorrência e desregulamentação financeira (Kodja, 2009). Assim, torna-se necessário destacar que, no campo educacional, as consequências da aplicação do modelo neoliberal foram particularmente graves, afetando tanto as políticas educacionais, quanto a práxis pedagógica e as dinâmicas escolares (Saviani, 2011).

De acordo com Caetano e Peroni (2022), uma das consequências da aplicação, no Brasil, do neoliberalismo no campo da educação é a privatização e a precarização dessa área. Segundo as autoras, as parcerias público-privadas têm tido um papel crucial nesse processo de privatização da educação. Na esteira do pensamento de Caetano (2018), nem toda privatização pressupõe a venda de empresas a entes privados. Há outras formas de se pensar esse processo, especialmente por meio de parcerias público-privadas, isto é, da oferta de serviços que deveriam ser públicos em convênio direto com instituições privadas. Esse movimento é histórico na educação, perpassando todos os governos desde FHC até Bolsonaro (Pelissari, 2019; 2023; Saviani, 2011), não sendo diferente na atualidade.

Saviani (2011), tecendo seus próprios comentários a respeito do neoliberalismo no campo educacional, anuncia a existência de novas pedagogias, que aos poucos foram se tornando hegemônicas no país: trata-se das Pedagogias Neoprodutivistas. Para os fins deste trabalho, será abordada aqui apenas a Pedagogia Neotecnicista, uma das pedagogias hegemônicas apontadas pelo autor e a que mais tem sido aplicada na atualidade (Gonzalez, 2022; Willima, *no prelo*). Nas palavras de Saviani (2011, p. 439-440):

> Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo, como recomenda o toyotismo. Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediatamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação. [...] Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade. [...] [U]ma característica inerente ao modelo toyotista que o diferencia do fordismo [é]: capturar, para o capital, a subjetividade dos trabalhadores. Nessa dimensão, "qualidade total" significa conduzir os trabalhadores a "vestir a camisa da empresa".

Com a pedagogia neotecnicista, abre-se um precedente para a inserção dos preceitos neoliberais não apenas no campo das políticas educacionais estritamente, como também na própria práxis docente, na estruturação dos espaços-tempos escolares e na constituição de uma concepção de formação que passa a ser sustentada pelo ideário neoliberal. Desse momento em diante, o que se espera, no processo formativo dos sujeitos sob a égide do neotecnicismo, é uma formação que preze pela flexibilização, pelo pressuposto das avaliações, que por sua vez buscam pela eficiência, eficácia e efetividade, em um claro movimento em direção à inserção do campo educacional como subordinado ao campo da administração e da neogestão (Saviani, 2011).

As consequências disso para os sujeitos escolares são as mais diversas: composição curricular baseada na Pedagogia das Competências[2], em detrimento dos conhecimentos historicamente acumulados (Silva, M. R., 2018), adoção da lógica da competitividade, da gestão de si mesmo/a e do ultraindividualismo (Dardot; Laval, 2016), avaliação da eficiência da educação em termos quantitativos como pilar central nos processos escolares, seja para bonificar docentes e discentes pelos "bons" resultados, seja para puni-las/os (Silva, 2018), entre várias outras. Conforme afirma Saviani (2011, p. 428) acerca desse tema:

[2] De acordo com Ramos (2005, p. 117), essa pedagogia "apoia-se no pressuposto de que os saberes são construídos pela ação", isto é, significa dizer que ela se caracteriza "pela mobilização de saberes, como recursos ou insumos, por meio de esquemas mentais adaptáveis e flexíveis, tais como análises, síntese, inferências, generalizações, analogias, entre outros". Nesse sentido, conforme continua observando a autora, "o currículo passa a ser orientado pelas competências que se pretende desenvolver, e não pelos conteúdos a ensinar" (idem, ibidem).

> Nesse novo contexto, as ideias pedagógicas sofrem grande inflexão: passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado.

É justamente nesse contexto de pedagogias neoprodutivistas, de práticas hegemônicas no campo educacional, que são desenvolvidas e aprofundadas as Pedagogias Contra-hegemônicas. Cabe destacar, antes de qualquer coisa, que as práticas contra-hegemônicas no campo educacional já existem há tempos, segundo aponta o próprio Saviani (2011). No entanto, o aprofundamento dessas pedagogias/teorias se dá no bojo do aprofundamento neoliberal, neotecnicista, neoprodutivista. De acordo com Saviani (2011), as pedagogias contra-hegemônicas se dividem em algumas possibilidades: Pedagogia Social (ou Popular), Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos e Pedagogia Histórico-crítica, apenas para exemplificar. Cada uma, obviamente, possui as suas especificidades e o seu modo particular de pensar a escola, as relações pedagógicas, os currículos e a práxis pedagógica.

No seio das pedagogias contra-hegemônicas, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) se coloca como um instrumento de luta contra as desigualdades causadas pelo capitalismo, possibilitando uma sólida, crítica e reflexiva formação aos sujeitos (Duarte, 2021). Diferentemente das pedagogias não críticas e das crítico-reprodutivistas, a PHC possui não apenas um robusto aporte teórico de crítica ao capitalismo e suas consequências nefastas, como também um sólido referencial metodológico, com propostas pedagógicas objetivas e aplicáveis nos cotidianos escolares (Gama; Albuquerque; Taffarel, 2022). A PHC, portanto, não é apenas uma Teoria Pedagógica no campo da abstração, é uma teoria-prática, dialética, dialógica, que compreende a importância e necessidade da aquisição dos saberes historicamente acumulados pelas sociedades por parte dos sujeitos escolares, de forma crítica e reflexiva (Duarte, 2021).

Tendo em vista o exposto, este ensaio objetiva apresentar um panorama geral acerca da Pedagogia Histórico-Crítica, apontando suas principais características e contribuições para a formação docente e discente. Além disso, este trabalho vislumbra aprofundar a noção de Pedagogias Contra-Hegemônicas, a fim de que o/a

leitor/a consiga visualizar o movimento de imposição de determinadas concepções de educação, ensino e formação que tem ocorrido no Brasil há séculos e, ao mesmo tempo, a luta de educadores/as, pesquisadores/as por uma concepção de formação plural, crítica, democrática e reflexiva, que tenha por finalidade a formação humana integral dos sujeitos. Para isso, serão utilizadas algumas obras basilares sobre essa temática, como a de Andrade (2023), Costa (2020), Duarte (2016; 2021), Jesus, Santos e Andrade (2019), Saviani e Duarte (2010) e as do próprio Saviani (1989; 2006; 2008; 2011) particularmente.

ALGUMAS REFLEXÕES ACERCA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

No quadro teórico-conceitual da Pedagogia Histórico-Crítica, determinados autores aparecem com bastante frequência, como Marx, Engels, Gramsci, Vygotsky e outros (Andrade, 2023). Cada um deles contribuiu significativamente para a construção da PHC e de suas bases teóricas, conceituais, metodológicas e pedagógicas. Contudo, antes do aprofundamento das discussões em torno da PHC, cabe destacar alguns aportes de Antonio Gramsci à constituição dessa pedagogia, em especial no que diz respeito às ideias de hegemonia, contra-hegemonia e da concepção de trabalho como princípio educativo. Esse primeiro movimento é essencial para que se entenda o porquê de a PHC se colocar contra as pedagogias hegemônicas e ser, no marco das Teorias Pedagógicas, uma Pedagogia Contra-hegemônica.

Inicialmente, Gramsci (1999) conceituou hegemonia como uma espécie de influência que o grupo dirigente exerce sobre aqueles/as que são dirigidos/as. Posteriormente, no decorrer da escrita do seu conjunto de manuscritos que ficaram conhecidos como “Cadernos do Cárcere” (em decorrência de sua prisão política no período do fascismo italiano), Gramsci (1982; 2017) reelabora a ideia de hegemonia acrescentando que a luta hegemônica não ocorre apenas na esfera política, mas na sociedade civil, no campo cultural, ideológico e educacional. Em outras palavras, significa dizer que uma classe que quer conquistar o poder deve primeiro estabelecer

sua própria hegemonia cultural e moral. Desse momento em diante, o pensador começa a formular seus apontamentos acerca da ideia de “intelectual”.

Em Gramsci (1982), intelectual é aquele sujeito que atua para criar consciência sobre os interesses da classe social (ou fração de classe) que representa. Para o pensador, os intelectuais não são apenas produtores de conhecimento, mas agentes ativos na disputa ideológica e política da sociedade. Ele os divide em duas grandes categorizações: intelectuais orgânicos e tradicionais. Os primeiros, para Gramsci (1982), surgem das necessidades de uma classe social (ou fração de classe), organizando sua visão de mundo e contribuindo para sua manutenção/difusão. Por outro lado, os tradicionais seriam aqueles sujeitos independentes de classe social (ou fração), como professores/as, clérigos/as e escritores/as, por exemplo. Contudo, Gramsci (1982) alerta que esses/as intelectuais costumam estar ligados/as à hegemonia da classe (ou fração) dominante.

De posse do pensamento de Gramsci (1982), é possível constatar que os intelectuais são os funcionários da superestrutura. Eles organizam, disseminam e consolidam concepções de mundo que servem à hegemonia da classe dominante ou à sua contestação. Nesse sentido, é notório que a escola desempenha um papel crucial na reprodução da hegemonia. A educação formal, ou melhor, o processo de escolarização dos sujeitos em etapa escolar, não apenas “transmite” conhecimentos técnicos, mas também valores e visões de mundo que sustentam a ordem social existente. No entanto, ainda que a afirmação anterior seja um fato, não significa que as escolas são tão somente espaços de reprodução da hegemonia. Uma das tarefas principais da PHC é, justamente, demonstrar que os espaços escolares podem também ser contra-hegemônicos; depende apenas dos usos que os sujeitos fazem deles.

Nesse ínterim, cabe destacar o conceito de contra-hegemonia. Segundo Dore e Souza (2018), Gramsci nunca usou esse termo em seus escritos, embora a ideia de contra-hegemonia esteja presente em muitas de suas ideias. Assim, pode-se compreender contra-hegemonia como a tentativa de criticar, desvelar e/ou desmantelar o poder hegemônico (Dore; Souza, 2018). No contexto da teoria de Gramsci (2017), a hegemonia é uma forma de dominação por meio do consenso,

não da força física. Em outros termos, trata-se de lutar/disputar por uma outra forma de enxergar o mundo, de viver em sociedade. Nas palavras de Dore e Souza (2018, p. 254) acerca dessa discussão:

> O que seria, então, a "contra-hegemonia?" Seriam experiências, significados e valores que não fazem parte da cultura dominante efetiva; formas alternativas e opositoras que variam historicamente nas circunstâncias reais; práticas humanas que ocorrem "fora" ou em "oposição" ao modo dominante; formas de cultura alternativa ou opositora residuais, abrangendo experiências, significados e valores que não se expressam nos termos da cultura dominante, embora sejam praticados como resíduos culturais e sociais de formações sociais anteriores; formas de cultura emergente, englobando novos valores, significados, sentidos; novas práticas e experiências que são continuamente criadas.

É nesse contexto teórico que nasce a ideia de pedagogias contra-hegemônicas, dentre as quais será destacada a Pedagogia Histórico-Crítica. O contexto de construção da PHC remonta à ditadura civil-militar-empresarial brasileira, mais especificamente ao final da década de 1970 (Saviani, 2008). Naquele então, o movimento de crítica à pedagogia tecnicista começava a se organizar, tendo Saviani como um de seus principais interlocutores. As pedagogias contra-hegemônicas nascem nesse momento, tecendo duras críticas ao tecnicismo. Conforme já foi visto neste trabalho, as pedagogias não críticas, e entre elas a tecnicista, não tinham uma característica de confrontação ao *status quo*, muito pelo contrário. No caso específico da tecnicista, o principal objetivo era a formação de capital humano para o mercado de trabalho, de forma instrumental e acrítica (Saviani, 2011).

Na pedagogia tecnicista, só havia lugar para aqueles conhecimentos técnicos e úteis a algum fim explícito, não sendo aceitos quaisquer outros conhecimentos que não estivessem dentro dessas características. As consequências disso foram (e são, até hoje, na perspectiva neotecnicista): i) fragmentação da formação geral dos sujeitos; ii) massificação da formação técnica; iii) impedimento da plena aquisição dos conhecimentos historicamente acumulados pelas sociedades; iv) impossibilidade de se praticar uma educação com fins à formação humana integral dos sujeitos; entre outras tantas (Gonzalez, 2022; Saviani, 2011). Nesse sentido, a PHC propõe a superação do tradicionalismo pedagógico, uma abordagem formativa

crítica e a possibilidade de plena aquisição dos conhecimentos historicamente acumulados por parte dos sujeitos escolares (Duarte, 2021; Saviani, 2008).

> Tomar a história para si não significa fazer descobertas individuais ou aprender sozinho sobre o mundo, pelo contrário, é preciso que haja uma socialização crítica das verdades já descobertas, ou seja, do conhecimento acumulado. A partir dessas verdades existentes – o conhecimento sistematizado – torna-se possível criar o novo, por isso, para a pedagogia histórico-crítica, o conhecimento é condição para a liberdade, para a criação e para uma ação cada vez mais efetiva na realidade objetiva (Andrade, 2023, p. 83).

A citação acima possibilita o entendimento da importância e centralidade que os saberes sistematizados têm na formação dos sujeitos, segundo a perspectiva adotada pela PHC. Para Saviani (2008), reforçado por Andrade (2023) e Duarte (2016; 2021), os conhecimentos historicamente acumulados pelas sociedades humanas, ou, nas palavras do próprio autor, “conhecimentos clássicos”, são fundamentais para a efetivação da formação humana integral dos sujeitos (Saviani; Duarte, 2010). Não à toa, a aquisição desses conhecimentos clássicos (Filosofia, Sociologia, História, Geografia, Línguas, Matemática, Artes, Educação Física, Biologia, Química, Física e tantos outros) é uma das características principais da PHC enquanto teoria pedagógica e enquanto práxis efetiva (Saviani, 2008). Segundo Saviani (1989, p. 13), “a passagem do senso comum à consciência filosófica é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária”. Essa passagem, por sua vez, se dá através da mediação dos conhecimentos clássicos, adquiridos pelos sujeitos escolares.

Como indicado acima, a PHC é constituída por diversos aportes teóricos, dentre os quais foram citados os relativos a Gramsci. Faltou comentar sobre o trabalho como princípio educativo, que será desenvolvido posteriormente, e sobre a Filosofia da Práxis, ainda que esta última não tenha sido mencionada antes. No que concerne à Filosofia da Práxis, Gramsci (2017) a conceitua como uma concepção filosófica que articula teoria e prática de forma indissolúvel e indissociável. Nesse sentido, ela visa à transformação da realidade social a partir da ação dos “grupos subalternos”. Assim, a importância da Filosofia da Práxis para a PHC reside em alguns fatores: primeiro, por se tratar de uma teoria revolucionária, possibilitando, aos sujeitos, um agir mais crítico em relação à realidade que os constituem e é

constituída por eles; segundo, por aprofundar uma ideia de Gramsci (1982) que indica que todo ser humano é potencialmente um intelectual.

Nas palavras do pensador: “todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais” (Gramsci, 1982, p. 10). Conforme afirma Semeraro (2005, p. 30) acerca da concepção de Filosofia da Práxis em Gramsci:

> [...] é a atividade teórico-política e histórico-social dos grupos "subalternos" que procuram desenvolver uma visão de mundo global e um programa preciso de ação dentro do contexto em que vivem, com os meios que têm à disposição, visando a construir um projeto hegemônico alternativo de sociedade.

Nesse caminho, pode-se depreender que a passagem do senso comum à consciência filosófica, proposta por Saviani (1989), seria o equivalente a possibilitar, para os sujeitos, a construção e eventual aplicação da Filosofia da Práxis. Em outras palavras, a sua própria transformação em intelectuais orgânicos, em intelectuais da/para a contra-hegemonia. Segundo Duarte (2016, p. 80), os conhecimentos “transmitidos pela escola contribuem para a formação e transformação da visão que os alunos têm da natureza, da sociedade, da vida humana, de si mesmos como indivíduos e das relações entre os seres humanos”. Essa seria, então, a síntese mais objetiva do papel dos conhecimentos clássicos na formação (humana integral) dos sujeitos. De acordo com Andrade (2023, p. 117):

> [...] é preciso defender os conteúdos na escola, pois eles são elementos indispensáveis para a compreensão da realidade concreta. Os conteúdos escolares são prioridade no currículo escolar porque representam o legado da história humana que fora dosada, sistematizada e objetivada para o ensino. Sem os conteúdos escolares, a classe trabalhadora não domina aquilo que os dominantes já dominam, e, por isso, não pode fazer valer seus direitos.

Por outro lado, Jesus, Santos e Andrade (2019) apontam outros procedimentos necessários à plena aplicação da PHC, tais como: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e retorno à prática social, já que esta deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada. Segundo os autores, esse movimento é importante para que o conhecimento vá da síncrese (do empírico) em direção à síntese (ao concreto pensado), tendo a análise como mediação do processo. A ideia é possibilitar aos sujeitos o (re)conhecimento daquilo que já

conhecem e experienciam/experienciaram, em busca da aquisição dos conhecimentos historicamente acumulados pelas sociedades humanas, de forma dialética, dialógica e crítica.

> [...] o primeiro passo, comum a docentes e discentes, é a prática social, onde professores e alunos encontram-se em níveis de compreensão diferentes (aqueles, em síntese precária; estes, em absoluta síncrese) uma vez que inserem-se no processo como agentes sociais diferenciados; o segundo passo é a problematização, onde o docente irá detectar quais as questões devem ser resolvidas no contexto da prática social sendo necessário investigar quais conhecimentos serão necessários dominar para tal; o terceiro passo é a instrumentalização, através da qual os discentes irão se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos – produzidos socialmente e preservados historicamente – necessários para a resolução dos problemas da prática social detectados na problematização sendo que o uso desses instrumentos terá a mediação direta ou indireta do professor; o penúltimo passo é a catarse, momento no qual os alunos incorporam ativamente os instrumentos culturais, elaboram um novo conhecimento, expressam uma nova forma de entendimento da prática social e tornam-se agentes ativos da transformação social; o último passo é um retorno à prática social, agora compreendida, pelos alunos, de maneira sintética e significativa, e pelos professores, não mais em uma síntese precária, mas em uma síntese ativa (Jesus; Santos; Andrade, 2019, p. 82-83).

Cabe destacar, no entanto, que embora o movimento acima pareça uma sequência de passos a seguir, não necessariamente significa que seja algo estanque, imutável e linear. De acordo com Andrade (2023, p. 101), os momentos "não são lineares, sequenciais e independentes, eles possuem um movimento dialético entre si". Além disso, segue o autor, "também não são sequenciais, pois a ordem depende das condições concretas do ensino, e cada momento depende dos demais, por isso são interdependentes". Conforme afirmou o próprio Saviani (2008), a PHC não está pronta e acabada: ela se reinventa, transforma-se, mas sempre mantendo as suas bases constitutivas (Andrade, 2023). Uma dessas bases, já apontadas acima, trata-se do trabalho como princípio educativo.

Segundo Nosella (1992), o trabalho como princípio educativo constitui aquilo que o autor chama de Escola de Gramsci, isto é, a Escola Unitária. Para Gramsci (1982; 2001), a educação possui um papel fundamental na vida e na formação dos sujeitos. É através dela que os sujeitos sociais podem se apropriar dos bens culturais, simbólicos e educacionais historicamente acumulados e sistematizados, nas instituições de ensino, em conteúdos escolares. A fim de que seja possível concretizar aquilo que para o pensador seria a educação, ele teoriza sobre o tipo de

escola que deveria existir, no intuito de que todos os sujeitos pudessem ter a possibilidade de se formar plenamente enquanto ser humano, por meio da mediação pedagógico-escolar: a Escola Unitária, que integra, dialeticamente, teoria e prática, trabalho manual e intelectual, tendo como princípio educativo o trabalho e o acesso pleno aos "conhecimentos clássicos" (Nosella, 1992). Nas palavras de Gramsci (1987, p. 13-14):

> Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas 'originais' significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, 'socializadas' por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elementos de coordenação e de ordem intelectual e moral.

Esse movimento, como não poderia ser diferente, está presente na PHC enquanto princípio basilar, conforme visto acima. Trocando em miúdos, o trabalho como princípio educativo busca pela formação omnilateral e politécnica dos sujeitos, unindo teoria e prática, trabalho manual e intelectual, de forma dialética (Gramsci, 2001). Segundo Saviani (2007), o trabalho é fundante do ser, estando presente em (praticamente) todas as ações humanas. Assim sendo, não haveria possibilidade de apartar, do processo de escolarização, aquilo que constrói e reconstrói, cotidianamente, o gênero humano. Para o autor, o homem não nasce homem, ele se torna, formando-se a si mesmo na coletividade e por meio do trabalho. Isso o leva a constatar que "a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo"; lidando com a natureza e relacionando-se uns com os outros, "os homens educavam-se e educavam as novas gerações" (Saviani, 2007, p. 154).

Esse é, portanto, o marco fundacional da relação trabalho-educação, que é indissociável do ser.

> Se, no capitalismo, o trabalho forma e deforma, assumir a relação entre trabalho e formação implica, a meu ver, defender o trabalho como princípio educativo na sua existência contraditória de efetivar e desefetivar o ser humano. Sob essa ótica, formar para o trabalho pode ter um significado geral e outro mais específico. Em termos gerais, implica recuperar, por meio do processo formativo intencional, a ação humana criativa e criadora, o ser humano como agente de sua história e de seu fazer-se. Sem essa faceta, não há chance de colocar na agenda de luta projetos revolucionários. Isso significa, por exemplo, tratar o saber escolar como produções humanas, expressão de modos de viver e se tornar humano em um dado momento, expressão do conjunto de relações sociais que se estabelecem ao se produzir a vida, do conflito entre produzir e usufruir a riqueza humana

> materializado no patrimônio cultural. Apropriar-se desse saber em uma perspectiva histórico-crítica é, de alguma forma, desterrar essa história (Della Fonte, 2018, p. 16).

O trabalho como princípio educativo é, como se pôde perceber, um dos conceitos fundamentais da PHC. Nessa linha, outros conceitos igualmente importantes na/para a construção da PHC são, segundo Andrade (2023) e Saviani (2008): dialética do concreto, proposto por Kosik (1969), com ênfase em sua aplicação, durante a escolarização dos sujeitos, relacionada ao desvelamento do movimento do real para além de suas aparências; materialismo histórico-dialético, proposto por Marx e Engels (1998)[3], principalmente por permitir compreender a educação como uma prática social historicamente determinada, vinculada à luta de classes; trabalho educativo, proposto pelo próprio Saviani (2008), em especial no que concerne ao seu papel na aquisição crítica, por parte dos sujeitos escolares, dos conhecimentos clássicos, que lhes possibilitarão o desvelamento do movimento do real; entre outros. De acordo com Andrade (2023, p. 107):

> O trabalho educativo almeja produzir, em cada indivíduo singular, as objetivações e conquistas humano-genéricas constituídas no transcorrer dos tempos, a fim de instrumentalizar os indivíduos por meio de um método sistematizado e intencional à luz da dialética marxista.

Na Pedagogia Histórico-Crítica, os seres humanos são (re)conhecidos como sujeitos históricos e sociais, dotados de razão e de potencial transformador. No entanto, para que isso seja possível, é preciso que, durante o seu processo de escolarização, os/as docentes possibilitem a esses sujeitos o desvelamento do movimento do real para além de suas aparências[4]. De acordo com Andrade (2023, p. 114), “ainda que a apreensão da realidade seja provisória, visto que o real está sempre em movimento, as sínteses são necessárias para captar a realidade em um processo constante de sucessivas aproximações”. Por outro lado, é somente através

[3] De forma sintética, Marx e Engels (1998) propõem que o MHD parte da concepção de que a realidade social é determinada pelas condições materiais de existência e que a história é impulsionada pela luta de classes.

[4] Sobre esse assunto, Kosik (1969), em “Dialética do Concreto”, afirma que essa categoria teórica propõe que a realidade é um todo estruturalmente articulado e em processo de desenvolvimento e autocriação. Em outras palavras, trata-se de compreender que as diferentes dimensões da vida estão interconectadas, que a apreensão da realidade deve ser feita através da interação dialética constante entre objetividade e subjetividade e que a totalidade concreta busca compreender a realidade nas suas leis intrínsecas.

do método histórico-dialético, igualmente adotado pela PHC, que esse processo pode ser viabilizado (Andrade, 2023; Saviani, 2008).

Conforme afirmaram Andrade (2023), Costa (2020), Duarte (2021) e Saviani (2008), a PHC não se limita a apenas uma disciplina ou a um conjunto limitado de disciplinas escolares, muito pelo contrário. A PHC pode (e deve) ser aplicada em qualquer componente curricular, principalmente por se tratar de uma pedagogia/teoria pedagógica que expressa determinada visão de mundo, determinados conjuntos de práxis pedagógico-educacionais, determinadas teorias que lhes são constitutivas. Investigações como as de Gama, Albuquerque e Taffarel (2022), Oliveira (2022) e Silva, L. T. (2018), demonstraram bem essa afirmação. Em relação ao estudo de Gama, Albuquerque e Taffarel (2022), cabe destacar o seguinte achado:

> 1) A Pedagogia Histórico-Crítica continua como referência para desenvolver o conhecimento acerca do ensino de conteúdos específicos, e, por outro lado, é possível verificar áreas ainda não identificadas, como o ensino de geografia, história, física, línguas estrangeiras, por exemplo. 2) A Pedagogia Histórico-Crítica também sendo uma teoria que pode fundamentar não só a formação de professores, mas também a formação superior em cursos de bacharelados, como Design e Administração; 3) Explicita-se também as reflexões filosóficas que a Pedagogia Histórico-Crítica, por meio dos seus fundamentos pode proporcionar, como no âmbito da ontologia, da estética, da política; 4) Outro aspecto importante que vem sendo desenvolvido são as relações entre uma atuação pedagógica (histórico-crítica) e o desenvolvimento psíquico do ser humano no processo de escolarização (Gama; Albuquerque; Taffarel, 2022, p. 32-33).

Observa-se, a partir da citação acima, que a PHC muito contribui em diversas áreas do conhecimento, para além da sala de aula e da formação docente, mas principalmente para essas duas. No que diz respeito ao quarto ponto apresentado pelas autoras, Andrade (2023, p. 119), baseado na pesquisa de Viotto Filho (2009), afirma que “a apropriação do acervo dos objetos culturais, socialmente produzidos, é imprescindível na educação escolar, pois a escola tem como finalidade a socialização desse patrimônio” para promover uma série de processos na formação dos sujeitos, tais como “o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da memória, da atenção e do ato voluntário, os quais representam funções superiores da consciência humana”. Diante disso, percebe-se, claramente, a importância e necessidade dos “conhecimentos clássicos” para o pleno desenvolvimento (cognitivo) dos sujeitos, bem como para possibilitar a sua apreensão do real.

Por sua vez, Oliveira (2022, p. 15) destaca que a pedagogia histórico-crítica, “pela sua concepção dialética, não prescreve ações e procedimentos a serem adotados de forma universal independente do contexto, no entanto, orienta o trabalho pedagógico a partir do método pedagógico histórico-crítico” e de uma compreensão da relação teoria-prática “que a relaciona às condições concretas de cada contexto escolar, da disciplina e do conteúdo a ser tratado com a concepção de mundo materialista e dialética”. Ainda segundo a autora (idem, ibidem), “essa relação pode se expressar no planejamento por meio de diferentes procedimentos a serem adotados pelo professor, mas, sobretudo, se destaca nos objetivos com os quais se planejam as aulas”. Os resultados da pesquisa de Oliveira (2022) vão ao encontro daquilo que Duarte (2021) e Saviani (2008) já apontavam acerca do papel e da aplicabilidade da PHC enquanto uma pedagogia/teoria que não é estática, procedimental e inacabada, mas que se constrói nos cotidianos escolares, a partir de cada realidade, sem que se percam, contudo, as suas bases constitutivas.

Silva, (2018, p. 165), por outro lado, demonstra que “a fragmentação didático-pedagógica no trabalho escolar é um fenômeno inerente à própria escola na sociedade capitalista”. Nesse sentido, para que haja uma plena formação dos sujeitos, seria preciso empreender a superação dessa fragmentação. Segundo o autor, uma boa saída para esse problema seria a adoção da PHC. Em suas palavras: “adotar a pedagogia histórico-crítica e sua materialização na escola e na sala de aula trata-se de fazer uma opção consciente por uma concepção de emancipação do trabalhador e pela formação para o trabalho ontocriativo”; porém, sem o “reducionismo unilateral da sociedade capitalista nas fraturadas propostas que relativizam os saberes escolares e o conhecimento artístico, científico e filosófico” (Silva, 2018, p. 168). Corroborando com essa ideia, Costa (2020, p. 323) afirma o seguinte:

> “A Pedagogia Histórico–Crítica nega a onipotência da educação escolar, superando assim uma característica das teorias não críticas que atribuem à escola um poder ilusório. Mas, também nega a impotência da educação escolar, caraterística própria às teorias crítico reprodutivistas. Portanto, é uma teoria da educação que capta criticamente a realidade escolar, ao mesmo tempo em que propõe a superação da ordem vigente. [Assim,] buscamos destacar o papel da Pedagogia Histórico–Crítica como a possibilidade de se compreender a escola como um instrumento capaz de

> contribuir para a superação do capitalismo, isto é, capaz de contribuir para a revolução socialista",

Sinteticamente, as investigações acima expostas confirmam o que vem sendo construído neste trabalho desde a sua introdução: a PHC muito contribui para a formação humana integral dos sujeitos escolares. Segundo Saviani e Duarte (2010, p. 432), a formação humana consiste no "contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história", sendo uma das principais bases da PHC. Esse movimento, por sua vez, igualmente possibilita aos indivíduos o desvelamento do real (também) por meio da apreensão dos conhecimentos historicamente acumulados pelas sociedades humanas, extremamente importantes no processo formativo dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, destacou-se a importância da Pedagogia Histórico-Crítica enquanto uma teoria contra-hegemônica que nasce opondo-se às pedagogias não críticas e crítico-reprodutivistas. Embora as disputas em torno das concepções de formação que devem nortear a educação e as políticas continuem intensas e atuantes na sociedade brasileira, a PHC tem se mostrado uma excelente saída em direção à práxis pedagógica revolucionária, contra-hegemônica. Por meio dela, é possível aplicar, nos cotidianos escolares, propostas didático-pedagógicas objetivas e que, ao mesmo tempo, possibilitem aos sujeitos a apreensão de instrumentais teórico-práticos para que possam, posteriormente, lutar contra o *status quo*, contra aquilo que se lhes impõe.

Enquanto teoria, pedagogia e concepção de mundo, a PHC oferece, a educadores/as, educandos/as, um robusto instrumental teórico-metodológico para a ação no mundo, para a práxis social. Nesse caminho, um dos pilares centrais da PHC é, justamente, a aquisição, por parte dos sujeitos, dos conhecimentos historicamente acumulados pelas sociedades humanas, haja vista serem eles os responsáveis por possibilitar, a esses mesmos sujeitos, o desvelamento do movimento do real, isto é, a apreensão das sínteses da totalidade concreta. Isso só

é possível graças ao desenvolvimento sociocognitivo proporcionado pela aquisição dos “conhecimentos clássicos”, ou seja, os conteúdos científicos, artísticos, filosóficos, tecnológicos e culturais acumulados no decorrer da história: os bens culturais, linguísticos, sociais, históricos, educacionais e tecnológicos, portanto.

Como qualquer outra práxis social, pedagógica, educacional, a PHC não está livre de contradições, tampouco é uma teoria/pedagogia pronta e acabada. Conforme visto aqui, a PHC se reinventa na mesma medida em que a própria sociedade se reinventa, reconstrói-se, muda. Ainda assim, permanece sendo uma das melhores alternativas à hegemonia pedagógica posta, qual seja: a pedagogia neotecnicista, fruto dos ditames do capitalismo neoliberal e do mercado, que almejam uma formação fragmentada, instrumental e acrítica dos sujeitos. Para lutar contra ela, é preciso uma educação verdadeiramente crítica, que ofereça condições aos sujeitos para que percebam os problemas por ela causados e ajam em direção à sua superação.

Por fim, destaca-se algumas palavras finais acerca da PHC, escritas pelo próprio Saviani. Em sua obra maestra acerca da constituição da PHC (“Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações”), Saviani (2008) afirmou que, para essa pedagogia, *a educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens*. Esta é, portanto, a premissa basilar da PHC e que deve nortear o trabalho pedagógico, juntamente dos processos que atravessam a aplicação da PHC: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e retorno à prática social. Em outras palavras, a passagem do senso comum à consciência filosófica, mediada pela análise crítica da totalidade concreta, pelo desvelamento do movimento do real, em busca da superação do modo de produção capitalista e de seus efeitos nefastos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. C. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Notas sobre os fundamentos filosóficos, pedagógicos e psicológicos. 1. ed. Goiânia: IF Goiano, 2023.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia**: geral e Brasil. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

CAETANO, M. R. Lógica privada na educação pública, redes globais e a formação de professores. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 120-131, jan./abr. 2018.

CAETANO, M. R.; PERONI, V. M. V. Relações entre o público e o privado na educação brasileira: neoliberalismo e neoconservadorismo - projetos em disputa. **Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, mai./ago. 2022.

COSTA, R. F. Pedagogia Histórico-Crítica e a práxis revolucionária: os limites da pedagogia. *In*: LOMBARDI, J. C.; LIMA, M. (Orgs.). **Educação e Revolução**: as revoluções nos séculos XIX e XX e as possibilidades de uma nova educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELLA FONTE, S. S. Formação no e para o trabalho. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 2, n. 2, 2018.

DORE, R.; SOUZA, H. G. Gramsci nunca mencionou o conceito de contra-hegemonia. **Cad. Pesq**., São Luís, v. 25, n. 3, jul./set. 2018.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à Teoria Histórico-crítica do Currículo. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

DUARTE, N. Relações entre conhecimento escolar e liberdade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 78-102, jan./mar. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 66. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 77. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GAMA, C. N.; ALBUQUERQUE, J. O.; TAFFAREL, C. N. Z. A Pedagogia Histórico-Crítica no quadro das ideias pedagógicas contra-hegemônicas. **Revista Filosofia e Educação**. Campinas, v. 14, n. 1, p. 10-35, jan./abr. 2022.

GONZALEZ, J. A. **Das máquinas de ensinar aos objetos virtuais de aprendizagem**: tecnicismo e neotecnicismo na educação brasileira. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2022.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**, v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**, v. 2. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**, v. 4. 1 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HARVEY, D. **Neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

JESUS, L. A. F.; SANTOS, J.; ANDRADE, L. G. S. B. Aspectos gerais da Pedagogia Histórico-crítica. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 3, n. 1, 2019.

KODJA, C. C. **Crise econômica ao final do século XX – 1970 a 2000**: advento de uma nova organização social e financeira. Tese (doutorado em História Econômica) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

OLIVEIRA, A. D. **O trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir da Pedagogia Histórico-Crítica**. Dissertação (mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu, 2022.

PELISSARI, L. B. A reforma da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: 2016 a 2021. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 39, e37056, 2023.

PELISSARI, L. B. **Educação Profissional e Neodesenvolvimentismo**: políticas públicas e contradições. 1. ed. Jundiaí: Paco, 2019.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

SÁ, M. F. **Concepções em disputa sobre educação profissional no contexto da redemocratização brasileira**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação: Goiás, 2016.

SAAD FILHO, A.; MORAIS, L. **Brasil - Neoliberalismo versus Democracia**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1989.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

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

SEMERARO, G. Filosofia da práxis e (neo)pragmatismo. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, mai./ago. 2005.

SILVA, A. V. M. Neotecnicismo - a Retomada do Tecnicismo em Novas Bases. **Rev. Ens. Educ. Cienc. Human**. Londrina, v. 19, n.1, p. 10-16, 2018.

SILVA, L. T. **Didática coerente com a pedagogia histórico-crítica**: elementos de aproximação da educação do jovem adulto trabalhador. Dissertação (mestrado profissional em Educação Profissional em Saúde) - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, M. R. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 34, 2018.

VIOTTO FILHO, I. A. T. Teoria histórico-cultural e suas implicações na atuação do professor de educação física escolar. **Motriz- Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 15, n. 3, p. 687-695, 2009.

WANDERER, F.; MELO, C. A.; ALFARO, A. M. B. (Orgs.). **Rastros do neoliberalismo no campo da Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

WILLIMA, K. G. Flexibilidade Inflexível: a Contrarreforma do Ensino Médio e a (re)invenção curricular neotecnicista. **Anais do VIII Seminário Nacional do Ensino Médio**. *No prelo*.